

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Borbélyová Diana – Józsa Krisztián – Nagyová Alexandra Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4-8 ročných detí na Slovensku	3
Mária Jaskóné Gácsi Changes in communication; the impact of digitalisation on children's communication and language use	16
László Pribék Ability to attract and retain secondary school students: An overview of pedagogical conditions in secondary school dormitories of the Central Transdanubian region	26
Istók Béla – Lőrincz Gábor – Tóth Sándor János A szlovákiai és a magyarországi Komárom nyelvi tájképének kvantitatív vonatkozásai	38
Németh Erzsébet – Deák-Zsótér Boglárka A pénzügyi-gazdasági témájú továbbképzések eredményessége	64
Bíkics Gabriella A felsőoktatás-didaktika szerepe a svájci felsőoktatásban négy német nyelvű egyetem példáján	86
Barnabás Vajda Three phases of the Cold War?	103
Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner Zoltán Az arab média utólagos, higgadt értékelése az 1956-os magyar forradalomról	119
SZERZŐINK / AUTHORS	141

Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4-8 ročných detí na Slovensku

BORBÉLYOVÁ DIANA – JÓZSA KRISZTIÁN – NAGYOVÁ ALEXANDRA

Adaptation and standardization of the DIFER diagnostic tool to determine the current developmental level of 4-8 year old children in Slovakia

Abstract

The importance of diagnosing a child's individual development is becoming more and more important in our country. Within the framework of pedagogical diagnostics, it is particularly important to know those basic skills that are necessary for successful school adaptation. Such diagnosis of pre-school children in Slovakia is only in its infancy and there are no standardised diagnostic tools for determining a child's school aptitude. The study presents the background and progress of the KEGA project – Adaptation and standardization of the DIFER diagnostic tool for the detection of the current developmental level of 4-8 year old children, the main purpose of which is to contribute to the improvement of the quality of pedagogical diagnostics in kindergartens and primary schools with Hungarian educational language in Slovakia.

Keywords: DIFER; children developmental level; pedagogical diagnostics

Kľúčové slová: DIFER; pedagogická diagnostika; vývinová úroveň dieťaťa

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2023.1.003-015

Úvod

Výsledky mnohých medzinárodných výskumov ukazujú, že v živote človeka je z hľadiska rozvoja osobnosti veľmi senzitívnym obdobím prvých osem rokov (Fink et al. 2019; Podráczky 2015, 2017). Józsa et al. (2022) dodáva, že investície do vzdelávania v ranom detstve majú dlhodobú sociálno-ekonomickú návratnosť. V tomto období môžu mať vplyv na priaznivý vývin osobnosti dieťaťa rôzne determinanty, ako aj rozvíjajúce programy. Faktom je, že v aktuálnej vývinovej úrovni detí existujú rozdiely, ktoré je potrebné akceptovať a vo výchovno-vzdelávacom procese je nutné uplatňovať adekvátnu diferenciáciu s prihliadnutím na diverzitu danej triedy. Východiskovým a podmieňujúcim faktorom diferenciácie je realizácia adekvátnej a efektívnej pedagogickej diagnostiky, pomocou ktorej učiteľ zisťuje aktuálnu vývinovú úroveň jednotlivca vo vymedzených oblastiach vývinu. Na základe vyhodnotenia získaných skutočností je následne učiteľ schopný plánovať a realizovať aktivity, stanoviť výchovno-vzdelávací cieľ, resp. v prípade potreby aplikovať rozvíjajúce programy za účelom zabezpečenia ďalšieho vývinu.

1. Vývinová úroveň detí, jej meranie a poznanie

Požiadavka poznať vývinové rozdiely v schopnostiach a zručnostiach detí pred ich vstupom do školy dostáva osobitný dôraz, nakoľko má tento míľnik v živote dieťaťa vplyv na jeho budúcu úspešnosť v škole. Testovanie školskej zrelosti predstavuje kritériá, ktoré má dieťa pred vstupom do školy spĺňať, ako predpoklad jeho úspešného zvládnutia nárokov školy a edukačného procesu (Burchinal et al. 2015; Duncan et al. 2020; Graue, 2006; Snow, 2006; Keating, 2007).

Obdobie nástupu do školy je veľmi senzitivným obdobím, tak v rozvoji kognitívnych schopností ako aj sociálnych zručností. Štúdiom tohto životného obdobia dieťaťa sa zaoberá mnoho odborníkov (medzi nimi Driscoll a Nagel [2008], Józsa-Török-Stevenson [2018], Józsa-Barrett [2018], Lee-Burkam [2002], Nagy [1980] a Snow [2006]), pričom ich výskumy sa zameriavajú na identifikáciu zručností, ktoré zohrávajú významnú úlohu v kognitívnom a afektívnom vývoji dieťaťa v ranom detstve a tiež na to, či existuje preukázateľná predikčná sila úrovne rozvoja zručností v ranom detstve na neskoršiu školskú úspešnosť. Vo svojich zisteniach uvádzajú, že deti, ktoré pri vstupe do školy zaostávajú za svojimi rovesníkmi či už v kognitívnej alebo afektívnej oblasti, sú vo veľkej nevýhode, ktorá sa odzrkadľuje v ich motivácii k učeniu. Bez ohľadu na budúci smer štúdia, či kvalifikáciu, ktorú budú chcieť získať, je nutné, aby pri vstupe do školy mali primeranú úroveň základných kompetencií.

V medzinárodnom kontexte sa venuje pozornosť aj rozvoju schopnosti detí mladších ako päť rokov, napriek tomu existuje len niekoľko krajín, v ktorých sú k dispozícii štandardizované nástroje na meranie a hodnotenie kognitívnych schopností detí v tomto veku. Štandardizované nástroje sú primárne zamerané na meranie úrovne jazykových schopností. V materských školách sa vo väčšine krajín používajú diagnostické háčky, v ktorých učitelia rôznym spôsobom zaznamenávajú údaje o dieťati, výsledky pozorovania a hodnotenie. Napríklad vo *Fínsku* sú základom zisťovania úrovne kognitívneho vývoja dieťaťa portfóliá detských prác a hodnotenie detí na základe rozprávania príbehov (Barnett-Ayers-Francis 2014). Vo *Veľkej Británii* prebieha komplexné hodnotenie päťročných detí na národnej úrovni, ktoré je podporené príručkou „*Early Years Foundation Stage Profile*” (Department of Education, 2022), ktorú zverejňuje Ministerstvo školstva na začiatku každého školského roka. V rámci hodnotenia sa zisťujú kompetencie detí, ktoré sú dôležité z hľadiska ich sociálneho začlenenia. Posudzujú sa tiež životné podmienky a rodinné zázemie detí. Profil poskytuje podrobný a presný popis toho, kedy deti v danej oblasti dosiahnu úroveň rozvoja, ktorá je potrebná k ďalšiemu pokroku. V *Maďarsku* existuje možnosť monitorovania zručností detí od 4 do 8 rokov pomocou štandardizovaných diagnostických testov (Józsa 2022; Nagy et al. 2004a, 2004b).

Význam diagnostikovania individuálneho rozvoja dieťaťa nadobúda aj u nás čoraz väčší význam, pričom sa zdôrazňuje hlavne na teoretickej úrovni. V rámci pedagogickej diagnostiky je obzvlášť dôležité poznať tie základné zručnosti, ktoré sú potrebné pre úspešnú školskú adaptáciu. Vychádzajúc z myšlienok Snowa a Van Hemela (2008) zdôrazňujeme, že na určenie toho, či dieťa dosiahlo potrebnú úroveň rozvoja k nástupu do školy sú potrebné validné a reliabilné diagnostické nástroje.

Dostupnosť vhodných a ľahko použiteľných diagnostických nástrojov zohráva dôležitú úlohu pri úspešnom vstupe dieťaťa do školy (Snow 2006). Žiaľ, táto oblasť je u nás veľmi problematická. Diagnostikovanie detí v ranom veku je na Slovensku iba v začiatkoch a absentujú tiež štandardizované diagnostické nástroje na zisťovanie školskej spôsobilosti – učitelia ich nemajú k dispozícii. Avšak súčasné vysoké nároky na pedagogickú profesiu si vyžadujú, aby učitelia materských a základných škôl dosiahli najvyššie úrovne odborných kompetencií, vrátane kompetencie identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa (Borbélyová–Špernáková 2014). Tieto by mali zahŕňať aj diagnostikovanie schopností a zručností detí, na základe ktorých ich môže učiteľ posudzovať a prispôbovať rozvíjajúce ciele edukácie.

V súčasnosti sú merania takmer výlučne vykonávané psychológmi (niekedy špeciálnymi pedagógmi) a väčšinou pomocou psychodiagnostických testov. Takéto diagnostikovanie aktuálnej vývinovej úrovne detí nie je povinné, čo značí, že nie všetky školopovinné deti sa ho zúčastnia. Znamená to, že ak rodič o takéto testovanie nežiada, dieťa ho absolvovať nemôže. Z tohto dôvodu rodič mnohokrát nemá vedomosti o úrovni schopností a zručností svojho dieťaťa, ak len nie je informovaný učiteľom na základe jeho vlastných názorov. Avšak názory učiteľa bez objektívnych meraní, iba na báze pozorovania, môžu byť subjektívne. Z dôvodu absencie centralizovaných/regulovaných rámcov a konkrétne definovaných profesionálnych očakávaní sa pedagogická diagnostika v praxi obmedzuje na to, že učitelia robia záznamy na základe vlastných kategórií, prípadne využívajú zahraničné testy – u detí v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským sú to testy z Maďarska, avšak u detí v materských školách s vyučovacím jazykom slovenským o používaní takýchto testoch nemáme vedomosti. Je dôležité pripomenúť, že zahraničné testy nie sú prispôbené domácim podmienkam, resp. nie sú adaptované a štandardizované. Z tohto dôvodu je potrebné pre podmienky slovenského školstva štandardizovať komplexný diagnostický nástroj, ktorý meria úroveň vymedzených kompetenčných oblastí 4–8 ročných detí a poskytuje tak východisko pre ich individuálny rozvoj. Takýto štandardizovaný diagnostický nástroj by bol vhodne využiteľný aj v prospech diagnostikovania školskej spôsobilosti detí.

V súlade s myšlienkami Mohaiho (2009) by sme zdôraznili, že túžba vytvoriť spoločnosť, ktorá umožňuje získať vzdelanie všetkým s prihliadaním na ich individuálnu úroveň schopností a zručností poukazuje na zvýšenie dopytu po štandardizovaných diagnostických nástrojoch. Rovnako výsledky najnovších pedagogických výskumov ukazujú, že diagnostické nástroje sú nevyhnutné pre pedagogickú prácu, pričom začlenenie diagnostických meraní do edukačného procesu bude pravdepodobne úlohou nasledujúcich rokov (Mohai, 2009). V tejto súvislosti vidí Borbélyová (2019) potrebu pomôcť učiteľom v edukačnej praxi pri realizovaní ich diagnostickej činnosti a zvýšiť tak jej kvalitu. Máme tým na mysli, že učitelia by mali mať k dispozícii štandardizované diagnostické testy, ktoré sa orientujú na meranie aktuálnej vývinovej úrovne detí/žiakov, resp. testy školskej zrelosti, ktoré by boli aplikovateľné učiteľmi v priamom edukačnom procese.

V dôsledku uvedeného, sa náš výskumný tím pôsobiaci na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne začal zaujímať o túto problematiku a rozhodli sme o tvorbu takéhoto výskumné-

ho nástroja. Tvorba výskumného nástroja je presná a systematická činnosť, ktorej predpísané kroky konštruktéra dovedú k cieľu – k vytvoreniu spoľahlivého a validného výskumného nástroja. Ako uvádza Gavora (2012) výskumník má dve možnosti – buď vytvorí originálny výskumný nástroj, alebo preberie už existujúci nástroj. My sme sa rozhodli o adaptáciu a štandardizáciu už existujúceho, v zahraničí zaužívaného výskumného nástroja DIFER. Realizácia nami zamýšľanej činnosti prebieha od roku 2021 v rámci projektu KEGA – *Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4-8 ročných detí*, ktorému sa podrobnejšie venujeme v nasledujúcich častiach štúdie.

2. Diagnostický nástroj DIFER

Ako sme už vyššie uviedli, náš výskumný tím dospel k názoru, že pre potreby materských škôl na území Slovenskej republiky je potrebné štandardizovať učiteľmi efektívne aplikovateľný diagnostický nástroj, prostredníctvom ktorého je možné zistiť aktuálnu úroveň schopností a zručností dieťaťa z pohľadu školskej spôsobilosti, či školskej úspešnosti.

Nami vybraný diagnostický nástroj DIFER predstavuje komplexný diagnostický program, ktorý sa skladá z dvoch častí. Obsahuje diagnostické testy na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4–8 ročných detí a tiež metodické materiály na následné rozvíjanie skúmaných oblastí (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné 2004a). Diagnostický nástroj DIFER bol vytvorený v Maďarsku v roku 2004 ako revidovaná podoba diagnostického nástroja PREFER z roku 1970 určeného na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne detí vo vzťahu k školskej zrelosti. Výskumy inicioval profesor József Nagy (Józsa–Zsolnai 2022).

Jeho inovovanú verziu, známu pod názvom DIFER, v Maďarsku štandardizovali a s cieľom štatistickej optimalizácie vytvorili i jeho skrátenú verziu (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné Fenyvesi 2004a). Validitu a predpokladanú reliabilitu diagnostického nástroja – testov potvrdili výsledky empirického výskumu, ktorého výskumnú vzorku tvorili deti z celého územia Maďarska, ktoré v danom roku začínali plniť svoju povinnú školskú dochádzku (Józsa 2014; Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné Fenyvesi 2004b).

Testy DIFER boli v Maďarsku uverejnené v roku 2004, pričom odvtedy sa stali čoraz populárnejšími medzi maďarskými učiteľmi. DIFER program bol vytvorený na Segedínskej vedeckej univerzite, ktorá sa venuje tvorbe diagnostických nástrojov vo vzťahu ku školskej spôsobilosti už viac ako 40 rokov. Štandardizácia nástroja DIFER v Maďarsku vychádzala z výsledkov meraní, ktorého sa zúčastnilo 23 000 respondentov (Józsa 2016; 2022). Účelom vypracovania programu bolo poskytnúť učiteľom nástroj, ktorý pomáha rozvíjať schopnosti a zručnosti detí v materských a základných školách, a ktorý sa zároveň uplatňuje ako nástroj testovania školskej zrelosti. DIFER testy zisťujú aktuálnu vývinovú úroveň 4–8 ročných detí v siedmych základných oblastiach, ktoré možno prostredníctvom metodických materiálov ďalej rozvíjať. Každá z jednotlivých oblastí, resp. zručností je významným predpokladom z pohľadu osobnostného rozvoja a úspešného začatia povinnej školskej dochádzky:

- *grafomotorické zručnosti*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň predčitateľskej a čitateľskej gramotnosti v oblasti grafomotoriky – predpoklad úspešného osvojenia si písania,
- *fonematické uvedomenie*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň predčitateľskej a čitateľskej gramotnosti – predpoklad úspešného osvojenia si čítania a písania,
- *priestorové vzťahy a relácie*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň kognitívnej kompetencie – predpoklad úspešného pochopenie významu slov a slovných inštrukcií vo vzťahu k priestoru a reláciám,
- *počítanie na elementárnej úrovni*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň matematickej gramotnosti – predpoklad úspešného osvojenia si základov matematiky, kritického myslenia a riešenia úloh,
- *vyvodenie záveru úsudku na základe skúseností*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň kognitívnej kompetencie vo vzťahu k pochopeniu zadania a vyvodzovania záverov vychádzajúc z vlastných skúseností,
- *pochopenie súvislostí*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň kognitívnej kompetencie – predpoklad pochopenia istých súvislostí vo vzťahu k riešenej úlohe a kritického myslenia,
- *sociálne zručnosti*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň sociálnej gramotnosti – predpoklad úspešného nadväzovania sociálnych vzťahov, spolupráce s dospelými a rovesníkmi a začlenenia sa do nového sociálneho – školského prostredia (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné Fenyvesi 2004b).

V roku 2017 pristúpili autori diagnostického nástroja k jeho rozšíreniu o ďalšie dve významné oblasti vo vzťahu k mysleniu dieťaťa (Józsa–Zentai–Hajduné Holló 2017):

- *pojmové myslenie - systematizácia poznatkov*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň kognitívnej kompetencie ako predpoklad na systematizáciu pojmov, ktorá je potrebná nielen z pohľadu riešenia úloh v oblasti matematiky a spracovania informácií, ale je nevyhnutným predpokladom na celkové zvládnutie obsahu učiva na 1. stupni základných škôl s cieľom priebežného plnenia určených výkonových štandardov.
- *kombinatívne myslenie*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň matematickej gramotnosti ako predpoklad schopnosti zoskupovať a triediť prvky, ktorá má tiež vplyv na induktívne myslenie a celkovú inteligenciu jedincov.

Ako môžeme vidieť, testy DIFER merajú úroveň schopností a zručností dieťaťa vo vyššie vymedzených deviatich oblastiach, pričom úlohy v tomto diagnostickom nástroji majú jasne vymedzené podmienky a dieťa ich vo väčšine rieši individuálne. Súčasťou nástroja je aj manuál, ktorý obsahuje metodický postup zadávania, riešenia úloh a spôsob vyhodnotenia odpovedí, ktorý má prísne stanovené pravidlá, ktoré sú v príručke presne opísané aj s názornými príkladmi. Vyhovujú tým požiadavke štandardnosti, ktorý výskumný nástroj podľa Bačíkovej a Janovskej (2018) okrem variability a reliability musí spĺňať. Zároveň tento manuál obsahuje tabuľky,

na základe ktorých sa výsledné hrubé skóre dieťaťa prevedie na štandardné skóre, ktoré je ukazovateľom pozície jednotlivca voči reprezentatívnej vzorke populácie.

Po získaní údajov prostredníctvom testových úloh sa realizuje kvantitatívne vyhodnotenie výsledkov v každej skúmanej oblasti osobitne. Zhrnutím týchto výsledkov vznikne tzv. *DIFER – index*, ktorý je vyjadrený jedným číslom, ktoré je zároveň ukazovateľom celkovej vývinovej úrovne jedinca, a zároveň spoľahlivým ukazovateľom spôsobilosti vo vzťahu ku školskej zrelosti. V súčasnosti je tiež k dispozícii skrátený diagnostický nástroj – *KRÁTKY DIFER*, ktorý umožňuje stanoviť výsledky už po jednorazovom meraní (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné Fenyvesi 2004b).

Po vyhodnotení výsledkov učiteľ, realizujúci pedagogickú diagnostiku disponuje ukazovateľmi, na základe ktorých môže pokračovať vo svojej pedagogickej práci a to vytýčením cieľov v oblasti rozvíjania dieťaťa v rámci jeho individuálneho rozvoja. K tomuto procesu autori vypracovali tzv. *Zošit ukazovateľov vývinu* (Nagy–Józsa 2016), v ktorom je možné evidovať výsledky merania, čím vznikne tzv. diagnostická mapa dieťaťa.

V tejto mape sú presné údaje o tom, v ktorej oblasti sa na akej vývinovej úrovni jedinec nachádza, a v čom si dieťa vyžaduje ďalší rozvoj. Pedagogickú diagnostiku autori odporúčajú realizovať minimálne raz ročne, príp. polročne. *Zošit ukazovateľov vývinu* obsahuje stĺpce, kde je možné výsledky diagnostiky postupne viackrát zaznamenávať.

V prospech kvalitatívnej interpretácie DIFER-indexu, ktorý je číselným vyjadrením úrovne schopností a zručností dieťaťa v meranej oblasti vypracovali autori testov päťstupňový vývinový model. Značí to, že na základe číselného skóre je dieťa zaradené do jednej z piatich úrovní vývinu – prípravná, začiatočná, pokročilá, ukončená a optimálna úroveň (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné Fenyvesi 2004b). Za požadovanú sa považuje dosiahnutie optimálnej vývinovej úrovne čo znamená, že v individuálnom rozvíjaní jedinca je potrebné pokračovať dovtedy, kým nedosiahne optimálnu úroveň. Ak túto úroveň nedosiahne v predškolskom veku počas predprimárneho vzdelávania, je potrebné pokračovať aj v období mladšieho školského veku (Nagy 2008), čím je zabezpečená kontinuita predprimárneho a primárneho vzdelávania.

3. Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na Slovensku

Ako sme už vyššie spomenuli náš výskumný tím pôsobiaci na PF UJS sa od roku 2021 zaoberá adaptáciou a štandardizáciou diagnostického nástroja DIFER (ktorý je na území Maďarska v edukačnej praxi štandardizovaný a využívaný už niekoľko rokov) v rámci projektu KEGA – *Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4-8 ročných detí*.

Riešenie takto orientovaného vedecko – výskumného projektu vychádza z odbornej analýzy východiskovej situácie a je reakciou na požiadavky pedagogickej praxe – nedostatok učiteľmi uplatniteľných testov slúžiacich na diagnostikovanie

vývinovej úrovne detí v materských školách a na prvom stupni základnej školy v kontexte školskej pripravenosti. Vychádzali sme tiež z poznania, že na území Slovenskej republiky je často učiteľ tvorcom testov, respektíve rôznych diagnostických nástrojov, ktoré však zvyčajne nepodliehajú overeniu na väčšej skupine populácie (nie sú štandardizované). V tejto súvislosti je zámerom nášho projektu adaptácia a štandardizácia testov DIFER pre materské školy a pre 1. stupeň základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Štandardizovaný diagnostický nástroj môžu využiť učitelia uvedených cieľových skupín počas edukačného procesu ako nástroj určenia aktuálnej vývinovej úrovne dieťaťa, osobnostného rozvoja dieťaťa, školskej pripravenosti dieťaťa a môže byť tiež využívaný pri overení (monitorovaní) individuálneho vzdelávania detí v povinnom predprimárnom vzdelávaní v súlade s platnou legislatívou.

Vychádzajúc zo zámeru nášho projektu sme realizovali empirický výskum, ktorého sa zúčastnilo 1506 respondentov vo veku od štyroch do ôsmich rokov z materských a základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na území Slovenskej republiky. Okrem adaptácie a štandardizácie výskumného nástroja v maďarskom jazyku na slovenské kultúrno-spoločenské podmienky, bolo našim cieľom tiež rozvíjať diagnostické kompetencie študentov (ale aj učiteľov z praxe). Z tohto dôvodu sme pred realizáciou výskumu modifikovali informačný list predmetu Pedagogická diagnostika, a do jeho osnov sme zaradili prácu s testami DIFER. Je nutné, aby sa študenti ako budúci učitelia oboznámili s konkrétnymi diagnostickými nástrojmi tak v teoretickej ako i v praktickej rovine, čím je zabezpečený rozvoj ich profesijno-edukačných kompetencií v oblasti pedagogickej diagnostiky. Zároveň mali študenti, učitelia materských škôl a učitelia 1. stupňa základných škôl možnosť zúčastniť sa vzdelávacích programov a workshopov, online webinárov a seminárov, v rámci ktorých sa oboznámili s profesijným využitím výskumného nástroja DIFER, osvojili si plánovanie a realizáciu edukačného procesu s prihliadnutím na aktuálnu vývinovú úroveň detí/žiacov v súlade so sledovaním plnenia výkonových štandardov aktuálneho štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne a primárne vzdelávanie.

Ako je z vyššieho zrejmé, na získaní výskumných dát sa spolupodieľali študenti študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne. Študenti mali po teoretickej príprave a zabezpečení materiálo-priestorových podmienok možnosť svoje teoretické vedomosti uplatniť v praxi. Nakoľko sa zúčastnili zberu dát, mohli tiež nahliadnuť do sveta výskumu a tak získali určité zručnosti v oblasti zberu a zaznamenávania výskumných dát.

Ďalším našim zámerom bolo porovnať výsledky výskumu získaných na území Slovenskej republiky s výsledkami získaných v Maďarsku. Komparácia nám totiž umožnila zistiť možné rozdiely v jednotlivých diagnostikovaných oblastiach a taktiež realizovať potrebné zmeny pri štandardizovaní a adaptácii tohto nástroja pre deti a žiakov navštevujúcich materské a základné školy s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Počas vyhodnotenia získaných údajov sme kládli veľký dôraz na zisťovanie reliability a validity výskumného nástroja.

3.1 Priebeh projektu

Riešenie nášho KEGA projektu prebieha od roku 2021. Vzhľadom k hlavnému cieľu projektu, ktorým je adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER je naša výskumná činnosť veľmi rozsiahla a náročná, bolo nutné túto činnosť konkretizovať. Zamerali sme sa na adaptáciu a štandardizáciu diagnostického nástroja DIFER pre potreby materských a základných škôl Slovenskej republiky s vyučovacím jazykom maďarským. Nakoľko je náš výskum zameraný na adaptáciu zahraničného výskumného nástroja, považovali sme za dôležité dodržať určité kroky, ktoré zabezpečili, aby sa daný výskumný nástroj stal dôveryhodným, objektívnym, validným a reliabilným aj v našom edukačnom prostredí (Fajrianthi et al. 2020). Rovnako Gavora (2012) vyzdvihuje, že výskumný nástroj, ktorý nie je adaptovaný na naše prostredie, nemá veľkú cenu, pretože nemôže produkovať validné dáta, vzhľadom k tomu, že nereflektuje naše edukačné prostredie.

V tejto súvislosti sme realizovali adaptáciu výskumného nástroja, ktorá predstavuje podľa Gavoru (2012) určenie edumetrických kvalít – validity a reliability pri cieľovej vzorke subjektov. Nasledoval proces štandardizácie, ktorý zahŕňal stanovenie noriem prevzatého nástroja pre danú cieľovú skupinu u nás. Samotný proces adaptácie prebiehal v súlade s vedeckou etikou, nakoľko je výskumný nástroj voľne dostupný – autori neobmedzili jeho používanie. Zároveň je členom nášho výskumného tímu prof. Krisztián Józsa, ktorý je jedným z autorov pôvodného diagnostického nástroja DIFER. Následne sme v priebehu realizácie nášho výskumu rozhodli o počte a druhoch položiek výskumného nástroja DIFER pre potreby materských a základných škôl na Slovensku s vyučovacím jazykom maďarským. Po vytvorení položiek výskumného nástroja sme stanovili subjekty výskumu a realizovali pilotáž položiek. V rámci pilotáže sme overovali zrozumiteľnosť položiek u niekoľkých subjektov (23), ktorí majú podobné vlastnosti ako cieľová skupina respondentov. Na základe výsledkov sme pristúpili k nasledovným úpravám – vynechanie jednej položky, zjednodušenie výrazov v troch položkách. Následne prebiehal proces adaptácie, ktorý zahŕňal určenie validity a reliability výskumného nástroja. Cieľom validizácie bolo zostať čo najvernejší pôvodnej koncepcii výskumného nástroja. Avšak aby výskumný nástroj zodpovedal potrebám slovenského edukačného prostredia, špecificky sme ho upravili v kontexte potrieb materských a základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku vyššie uvedeným spôsobom. Po tejto etape sme uskutočnili predvýskum, prostredníctvom ktorého sme overovali finálnu podobu výskumného nástroja na menšej vzorke respondentov s cieľom odstránenia drobných nedostatkov. Nasledovalo stanovenie kritériálnych noriem pre deti a žiakov veku 4 až 8 rokov. V ďalšej fáze sme pristúpili k realizácii samotného výskumného merania na vzorke 1506 respondentov – deti z materských škôl a žiakov zo základných škôl na Slovensku s vyučovacím jazykom maďarským, po ktorom nasledovalo vyhodnotenie výsledkov. Z dôvodu dodržania objektivity výskumných zistení prebiehal zber údajov v dvoch etapách v roku 2021 a v roku 2022, pričom inštrukcie výskumníka boli jasné a v oboch meraniach identické, výskumník neovplyvňoval odpovede respondentov a pri vyhodnocovaní výsledkov boli sledované kroky, ktorých poradie bolo predpísané.

3.1.1 Proces zisťovania validity a reliability testov DIFER

Validita diagnostického nástroja DIFER bola v Maďarsku preukázaná v niekoľkých krokoch. Obsahová validita bola skúmaná prostredníctvom posudkov panelu odborníkov, na základe porovnania s teoretickou štruktúrou zručností DIFER (ako externé kritérium). Poznamenali by sme, že oblasti merané testami DIFER nie sú určené učebnými osnovami a vzdelávacími programami materských škôl, ale teoreticko-psychologickým modelom danej zručnosti (Nagy 2008). V Maďarsku bola konštruktívna validita testov potvrdená faktorovou analýzou (Józsa 2016) – počas prvých výskumov exploračnou faktorovou analýzou (EFA) a v neskorších štúdiách potvrdzujúcou faktorovou analýzou (CFA). Súbežná validita bola vyjadrená korelačným koeficientom, kedy sa jej konvergencia preukázala množstvom testov, ktoré merali intelektuálny vývoj dieťaťa (Gerebenné–Vidákovich 1989; Józsa et al. 2022). Divergentná validita bola preukázaná oddelením od afektívnych premenných (Józsa 2007). Pre pedagogickú prax je nesmierne dôležitá preukázaná predikčná validita programu DIFER. Merania DIFER majú v predškolskom veku výraznú prediktívnu silu pre neskoršiu školskú úspešnosť (Józsa 2014, 2016).

Na základe uvedeného, je zrejmé, že validizáciou programu DIFER sa v Maďarsku zaoberali už mnohé štúdie. Vzhľadom na charakter nášho výskumu sme v rámci postupu validizácie skúmali obsahovú validitu testovej batérie na Slovensku. Obsahová validita vyjadruje, do akej miery sa obsah a štruktúra výskumného nástroja zhoduje s oblasťou, ktorú tento nástroj meria. Podľa Gavoru (2012) vyjadruje obsahová validita to, do akej miery položky výskumného nástroja reprezentujú skúmané vlastnosti, alebo javy. Zároveň sme tiež zisťovali, či bol obsah výskumného nástroja v súlade s našim cieľom. Obsahovú validitu sme stanovili na základe posudkov panelu odborníkov v danej oblasti, podobne ako v Maďarsku. Odborníci sa vyjadrili k jednotlivým oblastiam, častiam a konkrétnym položkám výskumného nástroja z hľadiska toho, do akej miery spĺňali ich reprezentatívnosť. Popri tejto činnosti sme pred určením konštruktívnej validity vykonali faktorovú analýzu. Faktorová validita DIFER testov bola overená konfirmačnou faktorovou analýzou (CFA). Ukazovatele kvality sú primerané, vo všetkých prípadoch dosahujú hraničné hodnoty uvedené v literatúre. Značí to, že v prípade detí navštevujúcich materské a základné školy s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku je validita a spoľahlivosť testov rovnaká ako hodnoty získané v Maďarsku. Tieto psychometrické ukazovatele naznačujú, že testy DIFER možno uplatňovať aj na Slovensku.

Z hľadiska reliability je dôležité pripomenúť, že testovací systém DIFER obsahoval pôvodne sedem testov (testovali sme šesť). V roku 2017 boli testy DIFER rozšírené o dve nové oblasti (zaoberali sme sa aj týmito oblasťami) – merania schopnosti systematizácie poznatkov, abstraktného myslenia a kombinatívneho myslenia (Józsa–Hajdúné–Zentai 2017). Vo všeobecnosti vieme, že koeficient reliability vyjadruje, do akej miery je výskumný nástroj ovplyvnený chybovou variáciou (Kline 2000), pričom ako uvádzajú Borg a Gall (1989) čím je koeficient korelácie bližšie k hodnote 1,00, tým je menšia chybová variácia a tým presnejšie meria rozdiely medzi respondentmi. V rámci nášho výskumu sme zisťovali vnútornú konzistenciu výskumného nástroja DIFER, kedy bol vypočítaný koeficient vnútornej konzistencie pomocou Cronbachovej alfy (Cronbach's alpha reliability indicator), ktorá zisťuje

vzťahy medzi položkami výskumného nástroja a medzi výskumným nástrojom ako celkom, resp. medzi položkami a danou dimenziou výskumného nástroja. Podľa korelácií medzi položkami výskumného nástroja a výskumným nástrojom ako celkom sa ukázalo, že jednotlivé položky korelujú s dotazníkom ako celkom. Hodnota Cronbachovej alfy je v prípade všetkých ôsmich testov DIFER uplatniteľných v materských a základných školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku nad 0,75, ktorá predstavuje dostatočne vysokú hodnotu. Reliabilitu na úrovni položiek sme analyzovali skúmaním reliability vynechaných položiek. Zhodu medzi hodnotiteľmi sme zisťovali pomocou menšej vzorky respondentov (30) so zapojením 2-2 hodnotiteľov. Reliabilitu stability sme skúmali taktiež na vzorke 30 osôb periodicky, opakovanými meraniami počas 10 až 14 dní.

Záver

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že výsledky boli pozitívne, teda validita a reliabilita testov DIFER dosahovala potrebné hodnoty, čo značí, že využívanie diagnostického nástroja DIFER v materských a základných školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku je vhodné, priaznivé a efektívne. Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER umožní učiteľom Slovenskej republiky posudzovať nielen aktuálnu vývinovú úroveň dieťaťa pri zisťovaní jeho školskej zrelosti, ale aj pri monitorovaní jeho individuálneho rozvoja v zavedenom povinnom predprimárnom vzdelávaní.

Výstupmi nášho projektu môžeme garantovať inováciu pedagogickej diagnostiky na uvedených stupňoch vzdelávania, ktorá prispeje k pružnému reagovaniu na zmeny v školstve – vo výchove a vzdelávaní detí predškolského a mladšieho školského veku. Zároveň sme toho názoru, že adaptácia uvedených testov v značnej miere prispieva k zvýšeniu kvality edukačného procesu v materských a základných školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku, nakoľko učitelia budú mať k dispozícii štandardizovaný a výskumne overený nástroj, ktorý môžu aplikovať v rámci pedagogickej diagnostiky. Pedagogická diagnostika v edukačnej praxi predprimárneho vzdelávania tak nebude založená len na názoroch učiteľa bez objektívnych meraní. Po úspešnej adaptácii a štandardizácii testov DIFER pre materské a základné školy s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku zvažujeme v budúcnosti vytvorenie jeho slovenskej podoby pre potreby učiteľov materských a základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským.

Táto publikácia vznikla v rámci projektu Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4-8 ročných detí Projekt č. 005UJS-4/2021

Literatúra

Anderson, W. Lorin – Bourke, F. Sid (2000): *Assessing affective characteristics in the schools*. London: Routledge.

Bačíková, Mária. Janovská, Anna (2018): *Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu*. Sprievodca pre študentov učiteľstva. Košice: UPJŠ FF.

Barnett, Steve – Ayers, Shannon – Francis, Jessica (2014): Comprehensive measures of child outcomes in early years: In *Network on the Early Childhood Education and Care*. Berlin: OECD, 32-62 p.

Borbélyová, Diana (2019): A pedagógiai diagnosztika jelentősége az óvoda-iskola átmenet kontextusában. In: 11. *International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections: Pedagogical Sections*. Bukor József, Nagy Melinda, Pukánszki Béla István, Csehiová Agáta, Józsa Krisztián, Szőköl István. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 211-224 p.

Borbélyová, Diana – Špernáková, Beáta (2014): *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Borg Walter, R. – Gall, Meredith Damien (1989): *Educational Research: An Introduction* (5 th..e.) New York: Longman.

Burchinal, M. – Magnuson, K. – Powell, D. – Hong, S. S. (2015): Early childcare and education. In: Lerner, R. M. (ed.): *Handbook of child psychology and developmental science*. John Wiley & Sons, Inc., 1–45. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy406>.

Driscoll, Amy – Nagel, Nancy G. (2008): *Early childhood education, birth-8: The world of children, families, and educators*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Duncan, R. – Duncan, G. – Stanley, L. – Aguilar, E. – Halfon, N. (2020): The Kindergarten Early Development Instrument predicts third grade academic proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 287–300. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.009>.

Fajrianthi, F. Wang, J., Amukune, S., Calchei, M., Morgan, G. A. (2020): Best Practices in Translating and Adapting DMQ 18 to Other Languages and Cultures. In: Morgan, George A.; Liao, Hua-Fang; Józsa, Krisztián (szerk.) *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Szent István Egyetem, Gödöllő, Magyarország, 240–265.

Fink, E., Browne, W., Hughes, C., & Gibson, J. (2019): Using a child's-eye view of social success to understand the importance of school readiness at the transition to formal schooling. *Social Development*, 28, 186–199. <https://doi.org/10.1111/sode.12323>.

Gavora, Peter (2012): *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Gerebenné Várbiro, Katalin – Vidákovich Tibor (1989): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

GOV UK Department of education (2022): Early Years Foundation Stage profile 2023. National Statistics Announcement, London.

Graue, M. Elizabeth (2006): *The answer is readiness – Now what is the question? Early Education and Development* 17/1, 43-56 p.

Józsa, K. – Zsolnai, A. (2022): Nagy Józsefre emlékezünk. *Iskolakultúra*, 32(11), 3–5.

Józsa, K. (2022): Óriáslépések a pedagógiában: az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 32(11), 55–68.

- Józsa, K. – Amukune, S. – Zentai, G. – Barrett, K. C. (2022): School Readiness Test and Intelligence in Preschool as Predictors of Middle School Success: Result of an 8-year Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 2022, 10(3), 66. <https://doi.org/10.3390/jintel-10030066>
- Józsa, Krisztián (2007): Az elsajátítási motiváció. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa, Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Józsa, Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra* 26/4, 59–74 p.
- Józsa, Krisztián – Barrett, C. Karen (2018): Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly* 45/4, 81–92 p.
- Józsa, Krisztián – Hajdúné, H. Katalin – Zentai, Gabriella (2017): DIFER – *A gondolkodás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Kézikönyv és mérőeszközök. Szeged: Mozaik Kiadó,
- Józsa, Krisztián – Török, Balázs – Stevenson, Cerissa (2018): Preschool and Kindergarten in Hungary and the United States: A Comparison within Transnational Development Policy. *International Journal of Educational Development* 62/1, 88–95 p.
- Keating, Daniel P. (2007): Formative evaluation of the Early Development Instrument: Progress and prospects. *Early Education and Development* 18/3, 561–570 p.
- Kline, Paul (2000): *Handbook of psychological testing*. London: Routlage.
- Lee, E. Valerie – Burkam, T. David (2002): *Inequality at the Starting Gate: Social Background Differences in achievement as children begin school*. Washington: Economic Policy Institute.
- Mohai, Katalin (2009): A diagnosztika szerepe a sikeres fejlesztésben. *Gyógypedagógiai Szemle* 37/5, 331-342 p.
- Nagy, József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest : Akadémiai Kiadó.
- Nagy, József (1986): Prefer: *Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy, József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia. Budapest: ECOSTAT, 53–69 p.
- Nagy, József (2009): *Fejlesztés mesékkal: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkal 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, József – Józsa, Krisztián (2016): DIFER – Fejlődési mutató. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, József – Józsa, Krisztián – Vidákovich, Tibor – Fazekasné Fenyvesi, Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, József – Józsa, Krisztián – Vidákovich, Tibor – Fazekasné Fenyvesi, Margit (2004b): *Az elemi alapképességek fejlődése 4-8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapképességének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, József – Józsa, Krisztián – Vidákovich, Tibor – Fazekasné Fenyvesi, Margit (2019): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Podráczy, J. (2015): A kisgyermeknevelés jelentősége, helyzete és perspektívái. In: Podráczy, J. (szerk.), *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből* 1. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 57–82.

Podráczy, J. (2017): A kisgyermekkor és a társadalmi esélyek korrekciója In Hunyady, Gy., Csapó, B., Pusztai, G., & Szivák, J. (szerk.). *Az oktatás korproblémái*. ELTE Eötvös Kiadó, 213–223.

Snow, E. Catherine – Van Hemel Susan B. (2008): *Early childhood assessment: Why, what, and how*. Washington: The National Academies Press.

Snow, L. Kyle (2006): Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development* 17/1, 7–41. p.

Changes in communication; the impact of digitalisation on children's communication and language use

MÁRIA JASKÓNÉ GÁCSI

Abstract

In the digital information age, the relationship between language and text has been placed on a new footing, and this is of great importance, as it can be a major step forward in our development and culturalisation. These technical achievements have the potential to make a significant impact on the development of humanity, which we all feel. It is reflected in our culture, in our scientific disciplines, and in our individual lifestyles. The electronic environment has also brought many changes to verbal, vocal, and non-verbal communication. The concept of discourse cannot be avoided in the study of electronic information flows. On one hand, it emphasises the analysis of the use of language; it is based on the natural language used by the subject and focuses on regularities rather than rules. On the other hand, it is a speech event that is indirectly produced according to the expectations of a situation. With regard to the grouping of written and spoken discourse, the differentiation between informal and formal written and spoken language is further related. The topic of my writing is the study of language use and communication in today's children. Their communication is quite different from that of previous generations. They have a different milieu, a different medium. These differences are partly due to digitalisation and partly to the way they lead their lives in a rapidly changing world. This has a natural impact on both communication and rhetoric. The changes in the world, the digital environment and social phenomena have had a huge impact on the way we speak and communicate. This is natural, but how does it affect our children and young people? Do they in the communication with their peers find ways how to express themselves in each situation in the perception of the constant presence of the digital medium?

Keywords: communication; electronic information flow; digital era; digital language use

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Communication Studies – Media Studies

DOI: 10.36007/eruedu.2023.1.016-025

The virtual environment in the lives of virtually all young people today has an impact on communication and language use. Since personality, individual communication skills and language use are interlinked in complex ways, the effects of the virtual environment are also complex. As a first step, it is worth identifying which generations have already been exposed to the digital space and what characteristics they possess.

Generation Z includes those born between 1996 and 2000. They are what is known in the literature as digital natives. They have good attention-splitting and abstraction skills, but their increased virtual presence can lead to difficulties of compliance and a lack of companionship. Virtual space affects their human relationships and communication, and the online world becomes a significant factor in the development of their identity (Pais, 2013). Generation Z is exposed to virtual networks from birth, and the digital environment plays an important role in their linguistic socialisation. This is characterised by multimedia text production, rapid and simplified language use and the relativisation of the role of their mother tongue (Bódi, 2020).

Generation alpha is the generation born after 2010. Demographically, they are close to Generation Z, but little information is yet available to researchers. Research points to “an increase in aggression on one hand and the emergence of elements of quieter, more subdued behaviour on the other” (Pais, 2013: 15).

Helsper and Eynon (2010) question whether the generational definition of ‘digital natives’ is as clear-cut as some of the literature claims. Young people have been called the net generation, the Google generation or the millennial generation: most of these terms seek to highlight young people’s relationship with technology and the important role it plays in the lives of new generations. According to several authors, new technology has become so dominant in the lives of younger generations that it has become a fundamental change in the way young people communicate, socialise, create, and learn. They argue that this change has profound implications for education. One argument is that this is also causing changes in the structure of the brain, which alone is changing the way information is processed. This may be due to multitasking, i.e. the ability to perform several tasks at once, as well as to the fact that images and diagrams are processed before text content.

In reality, however, there is very little evidence that young people’s use and processing of information is radically different from that of previous generations. The theory of neuroplasticity has been invoked to argue that young people’s brains develop differently from adults’ because they have grown up in a world surrounded by new technologies. However, we do not yet know what differences, if any, there are in the brain structures of adults and young people using the internet and other new ICTs. Recent research also points out that young people of the same generation use the Internet in very different ways, for example, typically more often than older generations, but with large differences in effectiveness even within the same generation (Kruzslicz, 2013).

However, the authors’ research points out that the concept of ‘digital natives’ cannot be used solely on the basis of age. Many factors play a role in how a person’s relationship with ICTs develops. The results confirm that younger people have more ICT devices in their households, tend to use the Internet first, have higher levels of Internet self-efficacy, perform more tasks and use the Internet for fact-checking and formal learning activities. However, age was not the only significant variable explaining these activities: gender, education, level of ICT experience, and use also play a role in shaping them. In fact, in all cases, immersion in the digital environment (i.e. the range of activities people do online) is the most important variable

in predicting whether someone is a digital native in terms of their use of technology (Helsper and Eynon, 2010).

It is often claimed that young people's language use is deteriorating and their literacy and expression skills are poor. The language used by young people is different from that used by adults, with distinctive stylistic features, and this is not a recent phenomenon. At the same time, the media are becoming more and more exemplary as young people devote more time to them in their daily lives. The impact of info-communication tools often turns spoken language into written language, creating specific interactions. Computer-mediated communication, such as that supported by social media, although in written form, has similar features to speech. This change is then reflected in other areas of young people's written communication, such as school essays. In other words, young people are becoming less aware that spoken and written language are two separate registers. Another consequence of the Internet is that communication between people is becoming faster and more instantaneous, with less and less time spent on spelling and accuracy. Digital communication is creating a new linguistic norm that is different from the linguistic norms of the non-Internet language community and traditional literacy. In this way, a new quality of language and thinking emerges (Buda, 2011). Changes in language use and communication are reflected in many areas. On one hand, the role of visuality within communication is increasing, but on the other hand, the new medium is creating new language use, which is leading to structural changes.

Visual education in the 1930s was still primarily linked to art education and self-expression. Then, in the 1960s, the psychological evaluation and analysis of children's drawings began. By the turn of the millennium, technological progress had widened the scope of visual culture to an unprecedented extent: new visual languages had opened up, and the tools of classical and contemporary media were available. The image, visual representation and visual communication are now closely linked to other forms of communication, to the possibilities and expectations of the individual (Simon, 2015). However, visuality in education is much more than that; I am thinking here, for example, of visual text comprehension. The use of emoticons 'clogs up' speech. Géza Balázs (2007) summarises this phenomenon by saying that the attributes of Internet communication are brevity, speed, the use of gestures or the prevalence of visual practices. In other words, in our present world, the putting of ideas on paper is determined by the disappearance of the traditional visuality of the text; the emergence of a new, holistic language.

According to McQual Denis (2003), the new term for digital rhetoric is e-rhetoric, which refers to electronic rhetoric. It refers to the digitalisation of all rhetoric and to specific communication in electronic space.

Its characteristics, according to Jenő Kiss (2011), are speed, which has a very significant text-forming effect on the level of content, language, or even grammatical correctness. Another important effect is access and accessibility, which is of fundamental importance today. In other words, the emphasis is less on persuasion and more on access. Based on the digital changes, literature and linguistics, like the numbering of industry, have evolved into Literature 2.0, which represents a transformation and functional evolution.

According to Balázs (2015), new technologies provide a complete alternative for the following communication functions:

- correspondence
- information retrieval
- contact with others, with immediate feedback
- Meetings, discussions, forums
- two-way or multi-directional communication (instant)
- sharing information with the masses
- information gathering
- building relationships

Digitalisation has also brought many changes to the types of communication. In her communication, Éva Andó (2010) mentions the written and spoken, and the monologic and dialogic varieties. When analysing electronic information exchange, discourse is the basis of analysis.

The notion of discourse is contested among certain linguistic trends. Andó (2010) compares several definitions in her study. On one hand, she emphasises the analysis of language use, focusing on the natural language used by the subject, and not on rules but on regularities. Andó (2010) considers that chat communication can be classified as a transitional group, because it is written in form and has the characteristics of a live speech. Antalné (2008) argues that the characteristics of texts on the internet and in the digital world have a significant impact on young people's spelling. Studies have shown that digital language is becoming more and more prevalent in students' oral and written expressions.

In the context of the Internet and language, the question of language decay was initially raised before the turn of the millennium: English words often had no Hungarian equivalent. Later, the emphasis shifted to structural issues: for example, because of the reparability of the language, it was not necessary for the communicator to plan in advance what they wanted to write, which often led to overwriting and to the loss of meaning of what was being said. Another problem is that, in the case of chat, for example, the fatal elements of communication are brought to the fore, even at the expense of meaning. Furthermore, intertextuality that is increasingly present in the Internet and ICT tools disrupts linear reception, and the carrying of text fragments also raises the problem of text coherence (Buda, 2011).

According to Pikó (2018), time spent in the digital community has an impact on a child's social life. While some social activities are already taking place in the digital space, the focus is more on the proportion of social time spent online or in person. By the age of 13 or 14, a significant proportion of time spent with peers moves to the digital space. Communication with classmates in this age group also shifts towards online communication and less face-to-face activity. In addition to conversations, it is important to mention video sharing sites, picture viewing and interactive use of sites. Sharing one's own content is a serious editing process, but only for those who are adept at using the programmes. According to Pikó (2018), for young people, the internet is an endless companion of videos, movies, pictures and other content. The exposure to this content can be so interesting for the child

that it can also neglect traditional values, family life, social life, and real communication of the intellect.

Verbal communication can traditionally be divided into spoken and written communication. Digital communication, however, differs from this: Balázs (2005) calls the resulting form spoken language. He defines it as an IT-based oral or written communication characterised by transitivity. That is, it uses language that is close to speech (e.g. containing slang) and also contains images approaching but not identical to live speech. The new colloquialisms in language not only affect the vocabulary, but also trigger grammatical and phonetic changes.

In the context of images, it is important to expand our knowledge of visual communication, but the definition of visual communication within communication theory is not entirely clear. The classical division of communication is into two areas of verbal and non-verbal communication, within which visual communication is often classified as the latter, where mimicry, the interpretation of body language, is done through vision. However, visual communication is also defined as when messages are conveyed by images. In its broadest definition, visual communication includes all the signals that we perceive with our eyes. The codes of visual communication are culture-specific and include elements of structure, attention, emphasis and dynamics. Simon (2015) also points out that digitalisation has transformed the traditional notion of 'image', as well as the use of different communication channels. We need to gain a better understanding of the processes of digital image-making and reception, as the knowledge and use of visual language is also essential for equal opportunities.

Other researchers see visual signals as a component of digital communication. According to Veszelszki (2015), digital communication provides different ways and opportunities to express emotions compared to traditional written communication. In traditional written communication, some emotion is either written down or can be indicated by punctuation marks. In comparison, in digital communication, emoticons and reaction glyphs are available. Emoticons are graphic signs expressing emotions, which can be either displayed graphically using the keyboard or inherently. The interaction between text and emoji creates a unit, whose elements interpret and complement each other: studies show that without text, emojis are unintelligible (or very limited). Moving emojis are already related to reaction gifs. Reaction gifs are moving images used in digital communication to express emotions in a conversational situation, sent in response to a given communication, are more intense than emoticons and, stylistically, tend to use exaggeration.

According to Ágnes Veszelszki's research, the two main reasons for respondents' use of reaction gifs are:

- if it is more pithy than the possible verbal response
- if they want to use the humorous effect in their communication.

From the point of view of the recipient of the communication, the use of gifs depends on the following conditions: the age of the recipient, whether the recipient himself is used to using gifs, and the closeness of the relationship between the communicating parties (Veszelszki, 2015).

		Verbal emotion description	Inflections and acronyms,	Static emoticons,	Dynamic emoticons	Reaction Gifs
The speed of emotion expression		slow	quick	quick	quick	quick, but crawling gifs can make it more complicated
Visual		not	not	yes	yes	yes
Verbal component		only from	only from	rarely	rarely	often
Specificity	absolutely unique	relatively elaborated set, but easy to expandable	very wide set, technical knowledge required for expansion	very wide set, technical knowledge required for expansion	a wide range of stock, gif-making sites easy to produce	
Dynamism	not	not	not	yes	yes	
Cast	-	-	drawn figures	drawn figures	usually real people (less often animals, cartoon characters)	
Pop culture or subcultural background knowledge required	not	not (up to the frequent signals knowledge)	rarely	rarely	often	
Source: Veszelszki, 2015: 82.						

Table 1: Comparison of ways of expressing emotions on the Internet

Boda (2007) points out that written dialogue in digital language variants is conducted with the help of some kind of ICT tool, and that an important feature is that it can be in pairs or groups. It is also characterised by the absence of certain metacommunication tools, three in number. These are precisely:

- the common space, which requires an increase in the amount of information
- gestures and mimicry (the phenomena that accompany communication), which require communication to be more direct
- modulation devices (volume, tone of voice), which are replaced by emoticons and similar symbols.

The digital language varieties that emerge in digital communication are shaped by technological opportunities: they are themselves constantly changing as a result of IT innovations. The first efforts of netlinguistics were aimed at comparing offline and online texts: the new relationship between spoken and written language was considered the main characteristic of digital communication. In fact, digital communication is conceptually related to written communication in form, but conceptually to spoken communication, so it is not surprising that it has a stronger dialogic element than written communication. Then, from the early 2000s, the view became accepted that digital communication “cannot be classified in the verbal-written dichotomy, one could say that it oscillates between verbality and literacy” (Veszelszki, 2015: 75.)

Compared to traditional written language, digital language treats norms more loosely, it can have several participants at the same time, and therefore offers the possibility of linguistic play and specific meta-linguistic reflections. The rise of info-communication technology has also given a greater role to visual communication. Within digital communication, there are several examples of the rise of visual communication, such as pictures uploaded to social networking sites, selfies, picture jokes and picture memes, emoticons, reaction gifs, and visual interfaces themselves (Veszelszki, 2015). In addition to the above, digital language varieties are characterised by linguistic economics and slanging. This is essentially the economy of characters intended to speed up communication. These take many forms, such as mergers (e.g. *eccer* meaning once), combinations of numbers and letters (e.g. 7end), or abbreviations based on the initial letter of syllables or compounds (e.g. *kv* instead of *káv *) (Buda, 2011).

Tóth and Novotni (2019) draw attention to the harmful effects of the info-communication environment on addictiveness. This phenomenon initially emerged in the context of games, but the development of digital opportunities has also led to the generation of attractive and often addictive interfaces similar to games throughout the info-communication sphere. Some research has classified all screen-based devices as ‘monitor drugs’, based on the processes that take place in the brain. Online communication has also had a major impact on reading habits. For example, reading texts have become shorter and shorter, and it is becoming more common to read digital texts rather than printed ones. Reading print is associated with multi-sensory processes that help the brain build a more detailed and durable cognitive map of the text being read, and thus to better understand and remember the text for longer periods of time. Another explanation is that if the text is not static, hyperlinks

tempt the reader to click and distract the reader even more from the original text.

The digital space also influences the development of identity and thus affects language use. Identity is a cognitive structure formed during the socialisation of the individual, and is essentially our image of our self-identity. For a long time it was considered rather stable, but nowadays the academic view is that its core features - such as mother tongue and its associated cultural background - do not change, while the layers that are superimposed on it are less stable. Digital identity is one of these superimposed layers and is becoming an increasingly important component of our overall identity. According to another definition, digital identity is “a set of data available online that is a projection and representation of the self in the digitalized arena” (Bódi, 2020: 10). Digital identity became an academic topic after the emergence of social networking sites, when it became clear that users could consciously build their own identity in the digital space. This space operates according to virtual rules, and these rules are potentially related to non-virtual rules. As a consequence, although our digital identity may not be radically different from our personal identity, some elements of it may be transformed in the virtual space. According to Bódi (2020), avatar communication is simpler and less complex than offline communication. The impact of avatar identity on personal identity is not yet clearly mapped: that is, it certainly has an impact, but its depth is not known. However, both identity and avatar identity are shaped by communication, and simplified virtual communication can build up these simpler patterns through linguistic socialisation. This would require particular attention in the case of children, because if they typically encounter simplified forms of language at the time of active acquisition of communication processes, their communication skills will not develop adequately.

In certain segments of the virtual space, mother tongue is relegated to the background. Indeed, digital space is multilingual and multicultural, and many areas exist in English. This does not imply a loss of identity, but it does mean that the mother tongue is marginalised as a marker of identity. According to Csákvári (2016), “the spread of the internet and various digital tools has been accompanied by the development of a global - and differentiated in terms of cultural identities, i.e. ‘tribal’ - digital networked children’s culture, whose values and norms are radically different and distinct from other areas of young people’s lives” (Csákvári, 2016: 53).

Consumption of content on the internet is only one segment of what makes up communication. Overall, communication consists not only of the use of words, but also of the consistency of verbal and non-verbal cues, text comprehension, coding technique, and speed. To the extent that these skills are being pushed to the forefront or to the background by internet use, adults should pay more attention to how much and what content children are looking at on the internet and how this affects their communication.

It is a well-known fact that children are starting to use the internet at an earlier and earlier age. It is up to adults to make sure that children are confident in using the internet and that they can access safe and educational content while browsing, in an age-appropriate way. Children start using the internet as early as 7-9 years old, which has an impact on their communication, as the content they see and

perceive there will definitely influence their self-expression.

It seems, therefore, that the communication characteristics of the current school-age generations still needs to be examined. While it is clear that the role of visuality is increasing and that certain linguistic changes are taking place as a result of the loss of the former spoken-written register, it is not yet possible to define precisely to what extent this is a generational feature, or whether the emergence of generational (youth) language varieties is solely a consequence of ICT tools.

Summary

Today's children communicate in a very different way from previous generations, because they are growing up in a very different environment than the previous generation. These differences are partly due to digitalisation and partly to the way of life and accelerated lifestyles, which of course also have an impact on communication and rhetoric.

As children are now growing up in this world, it is natural for them to use the Internet, and even to have constant access to it, which they can often do from their own smartphones. As well as being an excellent source of information, the internet also harbours many dangers. This can be avoided through various filtering programmes, but in many cases the child is not supervised by the parent to a degree that would offer real protection. According to Oláh (2019), 13-14 year olds already think they can decide what content they can view online and distinguish between dangerous and unsafe sources. Presumably, this thinking gives them access to a lot of content that not only threatens their communication, but their overall development, as well. It is the joint responsibility of parents and teachers to teach children to use the Internet in a conscious, valuable, and useful way.

Reference

- Andó Éva (2010): E-nyelv-netbeszéd. Az elektronikus kommunikáció nyelvi jellemzői. XXI. Század–Tudományos Közlemények 23: 31–46. *Tudományos Közlemények 23.* (oszk.hu) (2020.12.27.)
- Antalné Szabó Ágnes (2008): A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*. 3–4.szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2022. 12. 26.)
- Balázs Géza (2015): Interretorika, e-retorika. *Magyar Nyelv*. 111(3). 328–334.
- Balázs, Géza (2005): *Az internetkorszak kommunikációja: tanulmányok*. Gondolat-Infonia, Budapest.
- Balázs Géza (2007): Az informatika hatása a nyelvre. <http://szgyne.vmmi.org/balazs2007.htm> (2022. 11. 25.)
- Boda Mária (2007): Az internet hatása a XX-XXI. század kommunikációjára és nyelvhasználatára. *Kommunikáció, média, gazdaság. A Budapesti Kommunikációs Főiskola negyedéves folyóirata*, 5 (1), 4-28.

- Bódi Zoltán (2020): Digitális identitás – nyelvi identitás – digitális kommunikációs környezet. *Információs Társadalom*, 20 (3), 7–26.
- Buda Zsófia (2011): Az Internet hatása a nyelvhasználatra. *XXI. század – Tudományos Közlemények*. 2011 (26), 89–105.
- Csákvári József, ifj. (2016): Számítógépes játékhasználat a szociális kompetenciák tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 66 (3–4), 53–68.
- Helsper, Ellen and Eynon, Rebecca (2010): Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36 (3), 503–520.
- Kruzslicz Tamás (2013): A digitális kommunikáció hatása a középiskolások nyelvhasználatára. *Irodalomismeret* 16 (2): 197–211.
- McQuail, Denis. 2003. *A tömegkommunikáció elmélete*. Budapest. Osiris Kiadó.
- Oláh Tibor (2019): Az általános iskolás diákok internethasználata – Egy korosztályos felmérés tapasztalatai. *Új Köznevelés*. 9–10. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/az-altalanos-iskolas-diakok-internethasznalata> (2022. 12. 29.)
- Pais Ella Regina (2013): *Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- Pikó Bettina (2018): *A problémás internethasználat pszichoszociális háttértényezői és prevenciósi lehetőségei*. Szegedi Tudományegyetem.
- Simon Tünde (2015): A vizuális kommunikáció képességcsoportjának értelmezése és fejlődése 10–12 éves korban. *Iskolakultúra*, 25 (2), 32–47.
- Tóth Zsolt és Novotni Adrienn (2019): Az olvasáskutatási eredmények felhasználása az e-learning módszertanában. *Logisztika-Informatika-Menedzsment Nemzetközi Konferencia*, 2019. december 5. Zalaegerszeg
- Szűts Zoltán – Törteleki Telek Márta (2018): Norma és szabadság a netnyelv talaján. *Hungarológiai Közlemények* 2018/1. 101–119.
- Veszelszki Ágnes (2015): Érzelemkifejezési módok a digitális kommunikációban: emotikonok és reakciógifek. *Magyar Nyelvőr*, 139 (1), 74–85.

Ability to attract and retain secondary school students

An overview of pedagogical conditions in secondary school dormitories of the Central Transdanubian region¹

LÁSZLÓ PRIBÉK

Abstract

This paper aims to present the results of empirical pedagogical researches conducted in secondary school dormitories of the Central Transdanubian region. The researches of the last 12 years undoubtedly reveal the crisis situation of educational institutions and illustrate professional details. Their methodological background is characterized by inventiveness and soundness; we can find mixed, quantitative and qualitative methods among them. The output results predict comprehensive professional changes: the complete rewriting of the national educational basic programmes of secondary school dormitories, teacher training programs focused on special dormitory subfields, and the restart of professional cooperation and networking as soon as possible. The pedagogical changes are based on professional paradigm shifts, a drastic decrease in the number of secondary school students and significant individual-teacher performance gaps.

Keywords: secondary school dormitories; empirical researches; crisis; professional changes

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2023.1.026-037

Introduction

Nowadays, I do not believe it is an exaggeration to say that a teacher's work in a Hungarian secondary school dormitory is a plethora of pedagogical challenges and novel educational problems. However, researches on this special field of pedagogy are incomplete, after 2010 only a few self-motivated researchers have conducted empirical studies. This left alone segment does not have a national teacher training program and professional journal since 2011. The national association for the protection of interests of secondary school dormitories has effectively finished

¹ Central Transdanubia is a statistical (EU-NUTS 2) region of Hungary, including counties of Fejér, Veszprém and Komárom-Esztergom.

its activities in 2013. The most important national educational basic programme has not been revised, even though the consensus of professional changes should be introduced as soon as possible (Pribék, 2020, Papp, 2022).

The disintegration of Hungarian families, the growing financial problems, and the negative effects of parents' workload have had a significant impact on the educational activities of secondary school dormitories. Despite the infrastructural backwardness of these institutions and their peripheral professional location in Hungary, there is a growing social demand for this educational area again (Benedek, 1997, Pribék, 2017). Actually, it wasn't always like this: according to the data of the Central Statistical Office (CSO), the number of students decreased by about 40-45 % between 2004 and 2014, with the exception of the capital. At the same time, the number of full-time teachers decreased by a third. In 2015, the decrease in the number of students stopped, stagnation began, and then after the Covid period, it started to rise slightly.

In scientific terms, we hardly have any empirical pedagogical research in this special field of education. Only one area, the Central Transdanubian region can be singled out as a flagship of intensive pedagogical-empirical research in Hungary. In our first English language paper, we briefly present the results of the regional research of the past 12 years and underline the key phenomena, main areas, where pedagogical changes are necessary at the levels of work organization and cooperation, as well as teacher expertise and activities.

Overcoming professional half-truths of the past and exploring real pedagogical problems between 2012 and 2014

The first pedagogical research in the region was carried out in 2012 (Pribék, 2012). The local pedagogical research focused on the examination of teaching staff and the cooperative practice of members, based on Sveiby's scientific concept (Sveiby, 2001), basically following Creswell and Plano's (Creswell and Plano, 2011) mixed methods (QUANT→qual) methodology. The results of the research reveal and identify serious professional problems in the examined secondary school dormitory. The set of problems consists of professionally changeable components: its roots typically refer to outdated professional thinking, pedagogical routines, management failures, learned helplessness, furthermore the lack of organizational cooperation and its intensity and frequency problems. There are as follows:

- unclear personal vision of the future as a teacher,
- aversion risk and lack of open dialogue,
- short-term performance pressure,
- maintaining the status quo at any cost,
- denying pedagogical problems,
- disproportionately high teacher helplessness at the expense of professionalism,
- uncertain organizational strategy without consensus,

- rigid, segmented organizational hierarchy, centralized decision-making,
- attitude that hampers organizational learning,
- regular transfer of professional responsibility,
- treating people as tools,
- middle manager who needs to be developed (attitude, communication, etc.).

The researcher concludes as a final result: the set of problems leads to a permanent decrease in organizational performance, and consequently disadvantageously affects the institutions' ability to attract and retain secondary school students (Pribék, 2012). This research presents a set of professional disadvantages that clearly stop attributing professional problems to external (underfunding of secondary school dormitories, lack of professional training, networking, etc.) half-truths factors. They provide an adequate basis for further research in secondary school dormitories.

Another pedagogical research (Pribék, 2014) worked in a completely different approach, using a newly developed (2013-2014) pedagogical questionnaire (Benedek & Pribék, 2014). The meticulously tested, valid and reliable questionnaire is suitable for identifying organizational problems from the perspective of dormitory leaders in the region. The empirical quantitative research has a dual structure that focused on:

it pays significant attention to the signs of the professional crisis, unconsciously experienced by teachers (N=86) in the region, as well as interprets and compares the revealed signs in the background context of relevant international-scientific literature; furthermore

it points to the need for profound organizational changes through organizational competence bottlenecks, as well as individual competency bottlenecks.

After data processing and analysis with SPSS software, we achieved the following result: the crisis of the secondary school dormitories can be linked to concrete paradigm shift constraints. The majority of teachers take care of their pedagogical activities in isolation, without a pedagogical background base and dialogues, environmental changes are interpreted as an existential and professional threats, cooperation at the organizational level is difficult.

In connection with the research, the professional crisis phenomenon was confirmed using Juran's method, and the causes were presented as follows:

	Phenomena in the secondary school dormitories:	Professional change, steps:	Final results:
Phenomena in the secondary school dormitories:	Professional crisis situation, decrease in the number of students, which threatens to close or merge the institutions.	Compulsory dormitory implementation of development programs.	There is no professional vision in the institutions.
Cause 1:	The ability to adapt is constantly decreasing in secondary school dormitories.	Obsolete dorm routines.	We do everything the same and the same way („daily grind”).
Cause 2:	Parental and student needs are constantly changing.	Minor modifications in the national pedagogical program.	Essential constancy, partnership needs increasing dissatisfaction.
Root causes:	Dormitories do not have a professional survival kit, they do not see a way out, they are vulnerable and helpless.	“We deny the crisis situation” or „We have to trust that from something it will be better”	The lack of organizational vision and pedagogical identity crisis.

In addition, it was emphasized that the teachers participating in the research have an increased need for:

- pedagogical concentration and the satisfaction of parent-student needs in secondary school dormitories,
- coordination of professional work, cooperation in work groups.

It has been revealed that in the background of the unfavourable changes in educational activities the individual, internal constraints and urges of teachers can be highlighted, which are characterized by (partially existential) uncertainty and constant haste. The outdated educational environment also has a negative and increasingly strong effect on the well-being of teachers in the institutions. The power distances between the members within the dormitory organizations are large, there is little or hardly any new professional impulse and real pedagogical challenge. In the meantime, the state maintainers of secondary school dormitories do not consider it their task to supervise, guarantee, and constantly improve the high quality of pedagogical work.

Thanks to the research, our overview of the crisis situation of the secondary school dormitories was further broadened: former professional half-truths (a crisis situation that can only be traced back to external causes, teacher satisfaction, well-being, excellent teacher work groups and their cooperation in secondary school dormitories, etc.) have been clearly refuted.

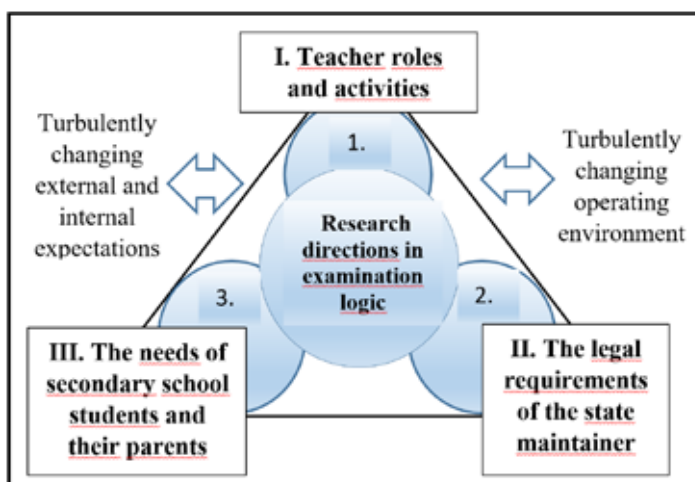
The systematization of the development needs (identified competence deficits) for different paradigm shift constraints (in brackets) is as follows:

- For teachers, the learning from others is typical, but at the same time there is little professional independence and individual initiative (paradigm shift: from organizational learning to the learning organization);
- Teachers cannot react to unexpected, rapid educational situations (paradigm shift: a new era of knowledge and professional preparation);
- Highly hierarchical structured organizations with large professional distances (paradigm shifts: organizational, cultural and management paradigm);
- Frequent information gaps, gossips and speculation in the organization (paradigm shifts: management paradigm, organizational paradigm);
- Leadership ability to vision and envisioning the future (paradigm shift: management paradigm);
- The problem of professional performance evaluation (paradigm shift: management paradigm);
- The working day of teachers consists exclusively of repetitive, routine tasks (paradigm shifts: organizational, cultural and management paradigms);
- Professional developments and their specific tasks representing disproportionate teacher workloads (paradigm shifts: organizational, cultural and management paradigms);
- The management only deals with serious institutional problems (for example: significantly decreasing number of secondary school students in a short period of time i.e. within a few academic years) when they have become drastic (paradigm shifts: a new era of knowledge and professional preparation, management paradigm).

The significant literature background for the research was systematically explored and processed by main topics in the framework of which we also looked for possible professional solutions to the organizational and individual problems. For example, we explored in details the topics of organizational reengineering, total quality management, cultural paradigm shift, organizational paradigm shift, leadership paradigm shift (Tenner and DeToro, 1996, Dobák, 1999, Szintay, 2000, Drucker, 2005, Dinya, 2008, Mintzberg, 2010), potential positive breakthroughs in organizational performance (Hammer and Champy, 2000, Thornhill and Amit, 2003, Shiba and Walden, 2006), etc.

Focusing on the basic problem between 2015 and 2020: the real needs of parents and students are distanced from the service provided by secondary school dormitories

Starting from 2015, the regional pedagogical research in the secondary school dormitories turned more and more in the direction of exploring teacher roles. The key point and most important element of research was the examination of the relationships between teacher roles and the unsatisfied parents' and students' needs. The scientific papers and presentations on the topic (Pribék, 2017a, 2017b, 2017c, 2020) were based on a two-year (2015–2020) regional-empirical research. Its research logic has a threefold structure:



Presentation of defining research questions:

1. What does the current pedagogical practice show? What's next?

2-3. What is expected from the teacher and the secondary school dormitories?

The first partial results were presented the following year (Pribék, 2017a), which concentrated specifically on the secondary school students and their relationships in dormitories (III. topic), using tested, reliable and valid student questionnaire (applied SPSS data analysis by principal component analysis, factor analysis, ranking, N=110), and student metaphors (N=111) about the dormitories (applied metaphor analysis: Vámos, 2002 and Fábíán, 2007). The sequential interpretive research (Creswell and Plano, 2011) based on Sántha's scientific methodological theory (Sántha, 2009, 2015), precisely following Creswell and Plano's (Creswell and Plano, 2011) mixed methods (quant→QUAL) methodology.

In the case of parents, we had the option of a separated quantitative examination (tested, valid and reliable questionnaire, applied SPSS data analysis by principal component analysis, factor analysis, ranking, N=76).

The research intends to achieve several novelties primarily in relation to the students' well-being. First of all it depends mainly on:

- the intensity and frequency of teacher-student relationships,
- seeking (finding) reliable support and shelter outside the family,
- the need to replace the family,
- the need to belong to the community,
- fostering relationship building through dormitory programs and communities.

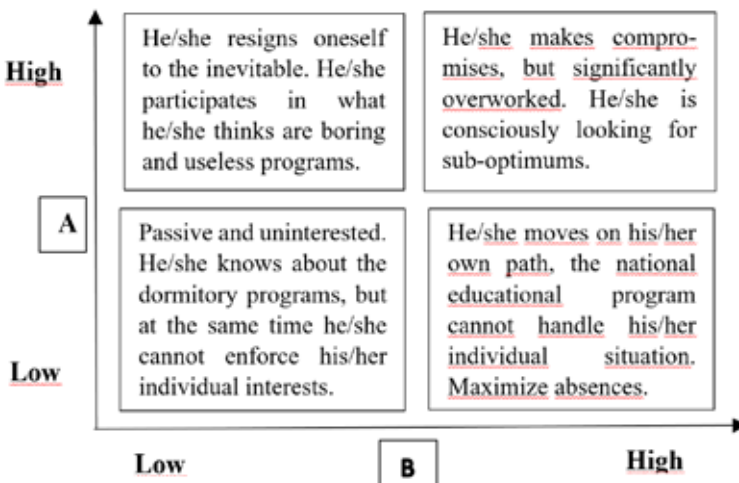
However, students' well-being is disadvantageously affected by the overall image of the secondary school dormitories. They perceive outdated infrastructural and pedagogical conditions: the secondary school students and their parents have difficulty adapting to these circumstances, conditions (more and more difficult, and this is a key factor in their thinking). The opinions of the former secondary school students about the dormitories are decisive in the move-in of new students. From the point of view of the future of dormitories, it is necessary to pay considerable attention to this set of disadvantages.

In the next paper presenting the partial results (Pribék, 2017b) we undertook to explore and examine the requirements of the dormitory maintainers (II. topic), using qualitative text analysis, text-building method (Kuckartz, 2014, Pribék, 2017d, 2018) with manual coding. We dealt with the following main questions during the processing of the basic national-educational program in dormitories:

Can we define the ideal secondary school student in dormitories based on the basic national-educational program? In how many basic types can the ideal student be selected? What does actual pedagogical practice show regarding the realization of this?

A total of four secondary school student basic types can be defined, which can be represented in a two-dimensional representation. Distinguishing possibilities are:

- the level of individual adaptation to the requirements of the national educational basic program in secondary school dormitories (**A**) and
- the level of enforcement of parents' and students' needs in practice (**B**).



This two-dimensional representation (Wenzler-Cremer, 2005, quoted by Kuckartz, 2014) was adapted to the dormitory segment (Pribék, 2017b) in a special research framework. Based on the national educational program of secondary school dormitories, in the mirror of legal requirements of the state maintainer, “an average secondary school student” can be compared to an automatic robot:

- he/she constantly lives, acts and learns under the pressure of time and requirements,
- he/she doesn't have enough spare time to rest, do sports and individual privacy (note: quite unlike some international solutions for example: Little, 2015, Nash, 2016).

Considering that teachers are also very much under the pressure of time and (institutional and legal) requirements, first of all it is necessary to handle these two problems (teachers' and students' time pressure) in parallel in the future. Other important output results and conclusions are as follows:

- it is necessary to increase the degree of pedagogical freedom (in time),
- the dormitory program elements can only be made attractive if they are not forced,
- it is imperative to modernize the dormitory buildings and renovate the living and learning environments,
- the central vision of an ideal secondary school student must be eliminated and pedagogical support for individual strengths must be increased,
- the prescribed has moved away from each other professional content and reality (Pribék, 2017b).

In our next paper presenting the partial results (Pribék, 2017c) we focused on actual pedagogical practice, teacher roles and activities (I. topic), using qualitative semi-structured, individual-teacher (N=16) interviews (Seidman, 2006, Sántha, 2015). The text corpus of 480 typed pages was processed and analyzed with thematic qualitative text analysis (Kuckartz, 2014) by manual coding. The main questions of the research were:

What characterizes the set of professional roles of teachers in dormitory practice? Can we group the revealed teacher roles?

The dominant and fulfilled dormitory teacher roles (positive) can be seen in the next table:

Identified, dominant and fulfilled dormitory teacher roles (positive) in practice:	Number of specific interview contents (N=16):	Proportion of change, suggestions for the future (N=16):	Conclusions briefly:
Learning facilitator	16	+0-4=12	Need less from this
Surrogate parent	12	+14-0=2	Need more from this

Confide, confidential man	9	+15-0=1	Need more from this
Tutor	10	+1-0=15	Appropriate
Activities coordinator	7	+0-6=10	Need less from this

Some more important data:

- a total of 36 identified dormitory teacher roles,
- weak mid-range of dormitory teacher roles,
- a wide range of dormitory teacher roles identified in low numbers, in strange tasks. There are: plumber, security guard, parking attendant, electrician, doorman, secretary, mover, etc.

The dataset of the two-year research (2015-2016) is summarized in our PhD dissertation, using additional methodological approaches, in an integrated analysis space interpreted in a logical triangle (Pribék, 2020).

The most important output conclusions are:

a. The main negative factors supporting the early moving-out of secondary school students from the examined dormitories:

- students and their parents are fed up with the practice of secondary school dormitories: too strict dormitory rules, regulations, limitations, the “prison-like” nature of the institutions (measuring tools: student metaphors and their parents’ questionnaire);
- the weightlessness of dormitory student governments in practice, ignoring student opinions (student questionnaire, student metaphors);
- unfavourable proportion of teaching roles, fulfilled and unfulfilled teacher roles and activities (teacher interviews, student metaphors, student questionnaire);
- teachers cannot satisfy the new needs of dormitory students (teacher interviews, student metaphors, student questionnaire);
- standard of dormitory catering - quantity and quality problems (teacher interviews, student metaphors, student questionnaire);
- the national-educational basic program is characterized by a low number of cross-relations and sub-categories. Its undefined and often insufficiently explained content regulation, lack of a complete methodological chapter (qualitative text analysis).

b. General problems that fundamentally hinder the practice of the teaching profession and the effectiveness of secondary school dormitory education:

- the underfunding of secondary school dormitories (teacher interviews),
- extremely outdated living, learning and working environments in dormitories,
- local problems of need-based organizational resource distribution,
- lack of a client-centred maintenance approach.

- c. The main factors that have a positive effect on students moving in:
- more and more unfavourable family problems at home (students),
 - the individual need of preparing students for adult life,
 - dormitory student wants to be a member of a well-functioning dormitory community,
 - adolescents who are sometimes under motivated, difficult to adapt, non-dependent, do not or hardly take initiative, and are unable or difficult to organize their school day.

In a recent empirical mini-research (Papp, 2022), the focus is on the working week, work schedule, and tasks inside and outside the dormitory of teachers of the Central Transdanubian region. We examine the actual fields of teacher activities, using semi-structured teacher interviews (N=3), then thematic qualitative text analysis (Kuckartz, 2014, Pribék, 2017a, 2020). We suppose that some of the revealed problems can be reversed or at least mitigated.

Our professional information thanks to the mini-research:

- it is necessary to create new professional standards and involve other pedagogical disciplines in the development of secondary school dormitory education in order to develop,
- in connection with the teachers activities, there is a significant student need for individual care and individual education in dormitories (the main directions are: personal life problems-privacy, school life, further human relations maintained with parents, friends, etc.),
- the teachers' ideas and activities are always realized, the disadvantage is that, unfortunately, usually not in the required time (there is time pressure).

Conclusions

The professional crisis of secondary school dormitories of the Central Transdanubian region is an extremely complex problem area, and the possibilities for development must be interpreted also as a complex manner. The crisis situation is not unique, it jeopardizes the future of this educational segment in all Hungary. This overview clearly outlines the possible areas for improvement.

Bibliography

- Benedek, István (1997): *Kollégiumi neveléstan*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Creswell, John – Plano, Clark (2011): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.
- Dinya, László (2008): *Szervezetek sikere és válsága*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Dobák, Miklós (1999): *Szervezeti formák és vezetés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Drucker, Peter (2005): *Managing oneself*. Harvard Business Review, 77(2): 64-74.
- Hammer, Michael – Champy, James (2000): *BPR. Vállalatok újrászervezése*. Budapest, Panem Kiadó.
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice&Using Software*. SAGE, Thousand Oaks, California.
- Little, Tony (2015): *A shared life under a common roof*. BSA, 2015. Summer.
- Mintzberg, Henry (2010): *A menedzsment művészete*. Alinea kiadó, Bp.
- Nash, Lord (2016): *The positive path of Boarding*. BSA, 2016. Summer.
- Papp, Marcell Sebestyén (2022): *Újszerű pedagógiai kihívások a középfokú kollégiumi nevelésben*. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar. Szakdolgozat. Témavezető: Dr. Pribék László. Védés ideje: 2022. június.
- Pribék, László (2012): *Szervezetfejlesztés a székesfehérvári József Attila Középfokú Kollégiumban 2.0*. Diplomadolgozat. Konzulens: dr. Obermayer-Kovács Nóra. Pannon Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Közgazdász képzés, Vezetés és Szervezés Tanszék.
- Pribék, László (2014): *A menedzser szemlélet érvényesítésének feltételei és lehetőségei a hazai középfokú kollégiumok szervezeti vonatkozásában*. Szakdolgozat. Konzulens: Dr. Benedek István. BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék.
- Pribék, László (2017a): Mit jelent egy mai kollégista kamasz számára a kollégium? Újszerű tanulói szükségletek megjelenése a hazai kollégiumi nevelésben. In: Keresztes, Gábor (szerk.) *Tavaszi Szelé = Spring Wind 2017* [tanulmánykötet]. Budapest, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ), (2017) pp. 251-266.
- Pribék, László (2017b): Fenntartói és szülői elvárások egy középiskolás kollégiumi tevékenység - szerkezetének vonatkozásában. In: Tóth, Péter; Hanczvikkel, Adrienn; Duchon, Jenő (szerk.) *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*: VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet Budapest, Magyarország: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, (2017) pp. 675-685.
- Pribék, László (2017c): *Pedagógusszerepek vizsgálata, pedagógustevékenységek feltárása a Közép-dunántúli régió középfokú kollégiumaiban*. XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2017. november 9-11, Nyíregyháza.
- Pribék, László (2017d): Udo Kuckartz szövegtípus-képző módszere, a különböző elemzésitérjellelmzőkből következtethető alkalmazási lehetőségek kvalitatív pedagógiai 22 kutatásokban. In: *Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében*. Tanulmánykötet. II. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Nagyvárad, pp. 97-109.

Pribék, László (2018): *Adatredukció kvalitatív elemzési térben*. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Nagyvárad, 2018. 06. 22-23, Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar Nyelv és Irodalomtudományi Tanszéke, a Selye János Egyetem Tanárképző Kara és az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Empirikus kutatások a köznevelésben, XI. konferencia szekció.

Pribék, László (2020a): *Pedagógusszerepek vizsgálata, pedagógustevékenységek feltárása a Közép-dunántúli régió középfokú kollégiumaiban*. Doktori disszertáció, témavezető: Dr. Kotschy Andrásné. Védés időpontja: 2020. január 24. Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.

Sántha, Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Sántha, Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Bp.

Seidman, Irving (2003): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Bp.

Shiba, Shoji – Walden, David (2006): *Az áttöréssel fejlesztés irányítása*. Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület, Budapest.

Szintay, István (2000): *Vezetéselmélet*, Bibor Kiadó, Miskolc.

Tenner, Arthur – DeToro, Irving (1996): *Teljes körű minőségmenedzsment*. Műszaki Könyvkiadó, Bp.

Tornhill, Steward – Amit, Raphael (2003): *Learning from Failure: Organizational Mortality and the Resource-based View*. Coats Building, Ottawa.

A szlovákiai és a magyarországi Komárom nyelvi tájképének kvantitatív vonatkozásai¹

ISTÓK BÉLA – LŐRINCZ GÁBOR – TÓTH SÁNDOR JÁNOS

Quantitative aspects of the linguistic landscape in Komárno and Komárom Abstract

The aim of this paper is to summarise the quantitative lessons learned from the authors' recently published Slovak monograph called *Jazyková krajina miest Komárno a Komárom*, in Hungarian language. This is necessary because the book analyses the visual language use of two cities – which are often referred to by the same name in public language – on both sides of the Hungarian–Slovak border from a qualitative and quantitative point of view, focusing on bilingual aspects. That's the reason why the research results can be useful for linguists and professionals who are also researching in a bilingual context, but do not know the Slovak language. The first part of the paper briefly presents the results of the qualitative research conducted so far on the linguistic landscape of Komárno in Slovakia. The second part focuses on the methodology of the quantitative APVV project and the results of the quantitative studies, both for Komárom in Hungary and Komárno in Slovakia.

Keywords: linguistic landscape; quantitative research; bilingualism; multimediality; semiotics

Kulcsszavak: nyelvi tájkép; kvantitatív kutatás; kétnyelvűség; multimedialitás; szemiotika

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Applied Linguistics – Sociolinguistics

DOI: 10.36007/eruedu.2023.1.038-063

1. Bevezetés

Jelen tanulmány célja, hogy magyar nyelven összefoglalja a szerzők nemrégiben szlovákul megjelent *Jazyková krajina miest Komárno a Komárom* című monográfiájának szinkroniában megfigyelhető kvantitatív vonatkozású tanulságait. Ez azért szükséges, mivel a könyv a szlovák–magyar határ két oldalán elterülő, a közbeszédben sokszor azonos elnevezésű városok vizuális nyelvhasználatát elemzi

¹ A tanulmány az Agentúra na podporu výskumu a vývoja által támogatott APVV-18-0115 számú pályázat (Jazyk v meste – dokumentovanie multimodálnej semiosféry jazykovej krajiny na Slovensku z komparatívnej perspektívy [Nyelv a városban – A nyelvi tájkép multimodális szemoszférájának a dokumentálása Szlovákiában komparatív szempontból]) keretén belül készült.

kvalitatív és kvantitatív szempontból, előtérbe helyezve a kétnyelvű vonatkozásokat, így a benne megfogalmazott kutatási eredmények azoknak a nyelvészeknek, szakembereknek is hasznosak lehetnek, akik szintén kétnyelvű környezetben kutatják a kérdést, de nem ismerik a szlovák nyelvet.

A munka első része a szlovákiai Komárom nyelvi tájképével kapcsolatos eddigi kvalitatív kutatásokat tekinti át, a második pedig a kvantitatív szemléletű APVV-projekt módszertanát, illetve a kvantitatív vizsgálatok eredményeit helyezi a középpontba mind a magyarországi, mind pedig a szlovákiai Komárom vonatkozásában.

2. Elméleti alapvetés

A multimedialitás ugyan a nyelvi tájképet szemiotikai tájképpé tágítja (vö. Córdova Hernández – López-Gopar – Sughrua 2017; Pesch 2021; Istók 2022, 49), ezzel pedig lehetővé teszi a különböző nyelvi jelenségek tágabb környezetének a feltérképezését (Balázs 2015, 46), mi mégis azt a széles körben alkalmazott megközelítést vesszük alapul, amely ugyan a nyelvi tájkép terminust használja, de azt kiterjesztve, a médiumok közötti összefüggések figyelembevételével értelmezi (vö. Molnárová 2021; Andriyanti 2021; Biró 2022). A nyelvi tájkép szűkebb értelemben vett, Landry–Bourhis-féle (1997, 25) definíciója szerint: „Az adott terület, régió vagy városi agglomeráció nyelvi tájképét a hivatalos útjelző táblák, a reklámtáblák, utcanevek, helynevek, kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek hivatalos táblái adják”. Ez a meghatározás ugyan bizonyos szempontból túl általános, mégis megkerülhetetlen, hiszen ennek továbbgondolásából születtek meg azok a definíciók, amelyek tágabban értelmezik, különböző szempontok szerint rétegzik a nyelvi tájkép, a vizuális nyelvhasználat fogalmát és vizsgálati lehetőségeit. A tágabb értelmezések létrejöttét többek között az is motiválta, hogy a kiinduló meghatározásban csak hat (jelzőtábla) típus szerepel, annak ellenére, hogy a variációk száma jóval nagyobb, illetve hogy folyamatosan alakulnak ki olyan felületek, amelyeket a kutatás addig nem vett számításba: pl. különböző formájú felfújható felületek, elektronikus kivetítő panelek, fénycsövek, interaktív érintőképernyők stb. (vö. Gorter 2013, 191–192). „A tágabb értelmezés szerint a kutatások magukban foglalják az olyan kiegészítő elemek, mint például a fotók, dokumentumok, névjegyek vagy épp a termékek címkézésének vizsgálatát, valamint akár az öltözködésben, táplálkozásban, zenében, építészetben megjelenő azon szimbólumokét, amelyek az adott nyilvános térben élő emberek révén formálják a nyelvi tájképet” (Cserniczkó 2016, 91), de ide sorolhatjuk „a kisebb, véletlenül leejtett és otthagyt papírlapokat, szemetet, illetve az emlékművek koszorúinak szövegeit...” (Laihonen 2012, 33), vagy akár a különböző járműveken, étlapokon, honlapokon található feliratokat, képeket, szimbólumokat is.

Nagyon fontos tisztázni a továbbiakban a szájnak mint a vizsgálat jól körülhatárolható alapegységének a fogalmát. Ilona Schulze a nyelvi tájképre a nyilvános terek olyan „signum”-jaként tekint, melyben a kommunikáció a központi entitások – a gyártó/kereskedő és az ügyfél – között közvetett módon, azaz szájnok révén valósul meg (2019b, 26). Míg egyes szerzők a szájnra a szöveghordozó felület

megfelelőjeként tekintenek (pl. Gašová 2020, 70), addig mi funkcionális pragmatikai szempontból közelítjük meg azt, összhangban Susanne Göpferich szöveg-meghatározásával (vö. 1995, 56). Ennek alapján szájnak tekintünk minden olyan nyelvi, képi vagy képi-nyelvi egységet, amely tartalmi-logikai szempontból önálló egésznek tekinthető, azaz jól elhatárolható (pl. kerettel, betűmérettel, térközzel) más hasonló egységektől. Ez azt jelenti, hogy nem kezeljük evidenciaként a szájn és a szöveggel/képpel ellátott hordozó azonosságát (bár a kettő a legtöbbször egybeesik), egy hordozóra ugyanis több (egymással szorosan össze nem függő) szájn is felkerülhet pusztán praktikus (pl. gazdasági, szponzori) okokból, ugyanakkor két szöveghordozó felület is alkothat egy szájnt, feltéve hogy tartalmilag egységet alkot. Ilyen lehet az, ha például egy olyan kétnyelvű feliratról van szó, melynek különböző nyelvi mutációi nem fértek fel egyetlen ablaküvegre: fizikailag különállóak, tartalmilag viszont összetartoznak. Bár ritka jelenségről van szó, a járványhelyzet idején ez megváltozott, hiszen sokszor találkozhattunk olyan figyelmeztetésekkel (pl. *VSTUP LEN S RÚŠKOM / VÉDŐMASZK HASZNÁLATA KÖTELEZŐ*), melynek szlovák nyelvű változata az egyik A4-es lapon, a magyar nyelvű változata pedig a másik A4-es lapon kapott helyet.

3. A korábbi kutatások és az APVV-projekt módszertana

Egy település nyelvi tájképének vizsgálata során a kutató a legtöbb esetben csak részlegességeket tud megragadni és felvillantani, hiszen még egy kisebb település teljes körű feltérképezése is hatalmas erőfeszítést igényelne. Emellett pedig az sem mindegy, hogy milyen szempontokat veszünk figyelembe (pl. helyesírási, nyelvpolitikai, névtani, szóalkotásbeli stb.), mi az, ami a kutatót érdekli. Ez egyrészt azért fontos, mert nagymértékben meghatározza, hogy milyen elemeket fog kiemelni a nyelvi tájképből (pl. csak azokat a megnevezéseket, amelyek helyesírása nem felel meg a normának), másrészt pedig, mert ha a vizuális nyelvhasználat vizsgálata során szétválasztjuk az egymás mellett található elemeket, akkor tulajdonképpen manipuláljuk a kutatás tárgyát, hiszen nem az egészre, hanem csak a kontextusból kiragadott elszigetelt egységekre vonatkozó állításokat fogalmazunk meg.

A nyelvtájkép-kutató a hétköznapi turistához hasonlóan járja a város sűrűn látogatott, forgalmas részeit, és próbálja megfejteni, hogy „miről mesél a táj”: barangol, fényképeket készít, kérdezősködik és jegyzetel (vagy diktafonnal rögzíti a beszélgetéseket), az így megszerzett tudást pedig kiterjeszti, rávetíti az egész településre. Ha tehát egy (átláthatatlanabb, összetettebb szerkezetű, nagyobb) város nyelvi tájképéről beszélünk, feltehetően a peremterületek feltérképezése, átvilágítása nélkül tesszük azt.

A nyelvi tájképben explicit, implicit és verbalizálatlan jelentés-összetevők is megjelennek.² A nyelvtájkép-kutató feladatát az egyszerű turista által is dekódolható explicit (közvetlen vagy kifejtett) és implicit (közvetett vagy kikövetkeztethető) jelentés

² Ezt a csoportosítást Lanstyák Istvántól (2017) kölcsönözzük, aki a három kategóriát a nyelvi ideológiák kifejtettségére alkalmazza.

leírásában látjuk. A verbalizálatlan (láthatatlan) jelentés feltárásához nyelven kívüli, általában a névadó személyével, névadási motivációjával összefüggő ismeretekre van szükség. Ezek a tudáselemek nem részei a nyelvi tájképnek, hiszen csak a személyes ismeretség vagy a tulajdonosokkal, üzletvezetőkkel, felszolgálókkal stb. folytatott beszélgetésekből tárhatóak fel.

Mivel mindannyian mást látunk a tájból, de mégis léteznek e „tájakat” összekötő csomópontok, megkülönböztethetünk közösségi és egyéni nyelvi tájképet. A közösségi nyelvi tájképet az egyéni nyelvi tájképek sokasága konstruálja. A verbalizálatlan jelentés nem alkotóeleme a közösségi nyelvi tájképnek, az egyéni nyelvi tájképnek viszont a része lehet.

Az APVV-projekt előzményeiként meg kell említenünk azokat a kutatásokat, amelyek a szlovákiai Komárom³ nyelvi tájképével foglalkoznak ugyan, annak azonban kvalitatív vonatkozásait helyezik előtérbe.

A legkorábbi kutatás (Horony–Orosz–Szalay 2012) a Fórum Kisebbségkutató Intézet megbízásából készült, és a város történelmi központjában található 106 üzletre, a vásárlókkal való kommunikáció nyelvére, a magyar nyelv használatának fontosságára és a kétnyelvűséggel kapcsolatos általános véleményükre összpontosított. Győriová Eva (2013; 2015a; 2015b) szintén a kétnyelvű szlovák–magyar nyelvi helyzetet vizsgálta, felhívva a figyelmet arra, hogy a világnyelvek semlegesítő jelleggel bírnak a nyelvi tájképben, ami hozzájárul az esetleges szlovák–magyar nyelvi konfliktusok elkerüléséhez. Bauko János publikációi (2015; 2017; 2018; 2019a; 2019b) a komáromi nyelvi tájkép kutatásának gazdag tudományos forrását jelentik. A szerző szocioonomasztikai elméleti keretben, a névhasználat társadalmi háttéréből kiindulva vizsgálja a személynevek, a helynevek és az utcanevek kétnyelvűséggel kapcsolatos jellemzőit a vizuális nyelvhasználatban. Lőrincz Gábor a nyelvi tájkép általános szempontjaival foglalkozott összehasonlítva a két Komárom vizuális nyelvhasználatát a kétnyelvűség szempontjából (2020a), illetve összevetette Komárom idevágó jellemzőit Egerével, amely szintén gazdag múltú egyetemi város (2020b). Németh Takács Henrietta (2021, 160–200) pedig a város önkormányzati hivatalának kétnyelvűségét vizsgálta.

A fent említett kutatások a kétnyelvű nyelvi helyzetre koncentrálnak, amelynek fizikai, vizuális-szemiotikai megvalósulása a nyelvi tájkép, ezért annak egységeire példaként, szemléltető anyagként tekintenek. A képanyag erősen szelektív, hiszen a nyelvi tájképben a szerzők által tipikusnak, fontosnak vagy épp ellenkezőleg, kivételesnek, problematikusnak, egyedinek tartott jelenségek szemléltetését, mélyebb elemzését segíti. A látszólagos rendszerezetlenség, a tipológiai meghatározás hiánya a dolgozatok terjedelméből fakad (10–15 oldalban nem lehetséges teljes körű kutatás), a szerzők tartalmi és tematikai, nem pedig statisztikai szempontok szerint tájékoznak, így a különböző fényképek is a nyelvészek állításainak bizonyítékaként szolgálnak.

A 18-0115 számú *Jazyk v meste – dokumentovanie multimodálnej semiošféry jazykovej krajiny na Slovensku z komparatívnej perspektívy* [Nyelv a vá-

³ A magyarországi Komárom nyelvi tájképével legjobb tudomásunk szerint korábban egyetlen tudományos jellegű munka sem foglalkozott.

rosban – A szlovákiai nyelvi tájkép multimodális szemioszférájának dokumentálása összehasonlító perspektívából] elnevezésű APVV-projekt ugyanarra az angolszász, illetve nemzetközi szakirodalomra épül, amelyre a komáromi és dél-szlovákiai nyelvi tájképet vizsgáló korábbi kutatások is. A szóban forgó projekt azonban alaposabb vizsgálatra ad lehetőséget, amelyet a kiválasztott utcák intenzív dokumentálását szolgáló aprólékosan kidolgozott módszertan biztosít. Ennek ismeretében a kutató felfigyel a nyelvi tájkép különböző formáira, hétköznapi, feltűnésmentes elemeire, valamint azokra a jelekre is, amelyek eddig kívül maradtak az érdeklődési körén. A figyelem középpontjában eddig olyan táblák álltak, amelyek pl. nyelvpolitikai jellegű vitát váltottak ki vagy konszenzus eredményeként születtek, gyakran feltűnő grafikai megoldásokat alkalmazva, az elemzések nem fordítottak azonban figyelmet pl. sem a színhasználatra, sem a betűméretre, sem a különböző táblatípusokra és azok formai megoldásaira, amelyek az APVV-projekt kutatási kézikönyvében (Schulze 2020) található módszertani leírásban fontos szerepet töltenek be. Az APVV-projektben alkalmazott induktív módszer nagyon munka- és időigényes, hiszen még azt is le kell fényképezni, ami első ránézésre nem érdekes, ez azonban elengedhetetlen, ugyanis a hatalmas képanyag alapján készülő multimodális adatbázis (Schulze 2019a) különböző statisztikai elemzőprogramok segítségével bonyolult összefüggések feltárására is alkalmas lesz. Az adatbázis egységesítését szolgálja a jól körülhatárolt kutatási terület kijelölése és a fényképhalmazok egységes elnevezése is.

Összegezve tehát elmondhatjuk, hogy jelen kutatás épít a korábbi kvalitatív kutatásokra, azonban az eddig még nem vizsgált kvantitatív vonatkozásokra is hangsúlyt fektet.

3.1. A kutatás helyszíne: az Igmándi út és a Jókai utca

A két Komárom nyelvi tájképének kvantitatív elemzését az Igmándi út és a Jókai utca objektumairól, egész pontosan azok külső szájnjairól készített fotók alapján végeztük el. Azért döntöttünk az Igmándi út és a Jókai utca mellett, mert a két település legfrekvenciáltabb és legkülönbözőbb objektumait magába foglaló vásárlóutcáiról van szó: míg az Igmándi út a magyarországi Komárom (a továbbiakban KM) nem hivatalos főutcájának tekinthető, addig a Jókai utca a szlovákiai Komárom (a továbbiakban KN) főterének, a Klapka György térnek a „meghosszabbított” vásárlóutcája (az alapadatokért lásd az 1. táblázatot).

Az Igmándi út általunk vizsgált szakasza a szlovák–magyar határtól (az Erzsébet hídtól) a Turul-szobor körüli körforgalomig húzódik, a körforgalomnál a Győr felé vezető Klapka György út és a Tatabánya irányába tartó Mártírok útja szegélyezi. A vizsgált útszakasz hossza megközelítőleg 700 méter. Az út mindkét oldalát szájnyakkal teli objektumok – főleg üzletek, szolgáltatások és gasztronómiával kapcsolatos egységek – borítják (lásd: 1. grafikon), jelentősebb kivételt csak az út sinek felett elhaladó szakasza jelent). Az objektumok száma 87, a szájnyoké 640, az egy méterre eső szájnyok száma csaknem egy (0,9), egy objektumra átlagosan 7,4 szájny jut.

A Jókai utca egyik végét a Klapka György tér (Námostie generála Klapku) és a Ferences barátok utcája (ulica Františkánov), a másik végét pedig a Kossuth tér

(Náместie Kossutha) és a Thaly Kálmán utca (ulica K. Thalyho) szegélyezi. A vizsgált útszakasz hossza megközelítőleg 350 méter. Mindkét oldalán szájnokkal teli objektumokat – főleg üzleteket, szolgáltatásokat és gasztronómiával kapcsolatos egységeket – találunk (lásd: 2. grafikon). Az objektumok száma 63, az egy méterre jutó szájnok száma kicsivel meghaladja az egyet (1,1), az egy objektumra eső szájnok száma 6,3.

A két útszakasz közötti nagyjából egyszájnnyi különbséget az adhatja, hogy Komáromban Komárnóval szemben a tűz esetén értesítendő személyek nevét és telefonszámát is sokszor feltüntetik egy külön levonón.

	hossz	objektumok száma	szájnok száma	hossz/szájn	objektum/szájn
Igmándi út	700 m	87	640	0,9 szájn/1 m	7,4 szájn/obj.
Jókai utca	350 m	63	397	1,1 szájn/1 m	6,3 szájn/obj.

1. táblázat: A vizsgált utcák alapadatai

Az adatfelvételre 2019 és 2021 között került sor. A fotókon homályosan látható (pl. a napfény visszatükröződése), a nem teljes (pl. egy másik matricával félig lefedett) és a sérült szájnokat kizártuk a mintából. Több oknál fogva a billboardokkal is ugyanígy jártunk el: 1. olyan gyorsan cserélődnek, hogy nem járulnak hozzá az adott terület nyelvi tájképének „statikájához”; 2. sokszor túlmutatnak az adott utca/város objektumain; 3. egymást (félig) eltakaró plakátok sokaságából állnak; 4. feldolgozásuk a fentiek értelmében rendkívül időigényes és túlmutat a jelen munka keretein.

3.2. A kutatás kérdései és módszerei

A vizsgálat során a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- (1) Hogyan befolyásolja a település nemzetiségi összetétele a szájnok nyelvét?
- (2) Milyen típusú többnyelvűség jellemzi a két települést?
- (3) Hogyan befolyásolja az objektumok (a fizikai egységek) típusa a szájnok nyelvét?
- (4) Hogyan viszonyul a kép a szöveghez a két településen?
- (5) Lehet-e szerepe a szöveg színének a jelentésképzésben (a jelentés felerősítésében)?

A kutatás során Ilona Schulze *Codebook*-jából (2021) indultunk ki. A segédlet megközelítőleg 50 szempont alapján teszi lehetővé egy adott terület nyelvi/szemiotikai tájképének a felmérését. Mivel kutatásunkban csak a szűkebb értelemben vett nyelvi tényezőkkel foglalkoztunk – olyanokkal, amelyek között valós összefüggést is sejteni véltünk (pl. település/nemzetiség és nyelv, szöveg és kép, szöveg és szövegszín) –, nem vizsgáljuk az általa nyelvi szempontból kevésbé relevánsnak ítélt területeket (pl. a szöveghordozó felület típusa, formája, a szöveg iránya). Az útmutatóból 10 szempontot vettünk át (4-et kisebb módosításokkal), egy tizenegyedikkel

(a nyelvek számának szempontjával) pedig kiegészítettük azt (lásd: 2. táblázat). További módosítás, hogy szóelőfordulások helyett teljes szájnokat vizsgáltunk (így az olyan szempontok, mint a szavak szófaja vagy szemantikája irreleváns a számunkra). A szinkrón szempontokra helyeztük a hangsúlyt, a *Codebook*ban megjelenő diakrón aspektusokat mellőztük.

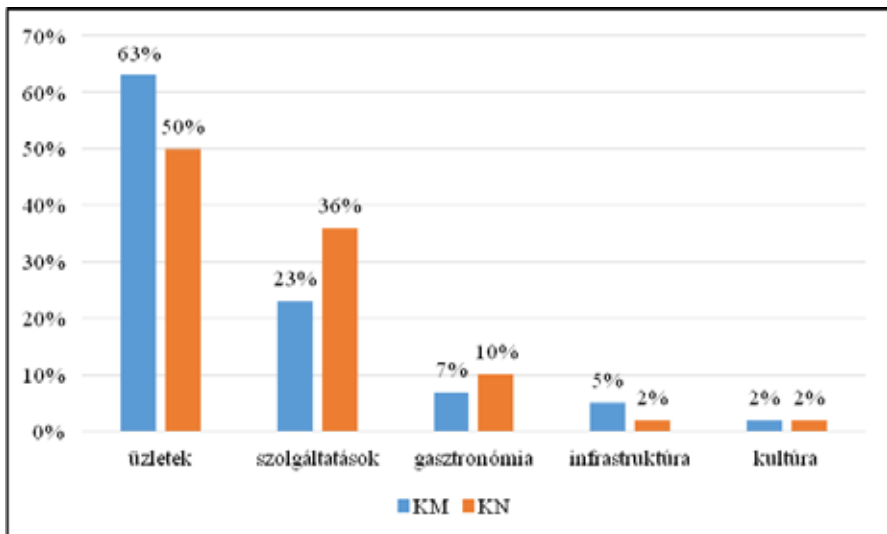
	Szempontok	Jellemzés	Módosítás Schulze (2021) módszertanához képest
1.	Fizikai egység 1	általános kategóriák (pl. <i>gasztronómia</i>)	–
2.	Fizikai egység 2	speciális kategóriák (pl. <i>vendéglő</i>)	új kategóriák bevezetése: (50) <i>mobiltelefon-szaküzlet</i> , (51) <i>emlékmű</i> , (52) <i>pénzváltó</i> , (53) <i>optika</i> , (54) <i>óraüzlet</i> , (55) <i>elektrotechnika</i> , (56) <i>textil</i>
3.	A fizikai egység/szájn csoportosítása	annak megállapítása, hogy <i>top-down</i> vagy <i>bottom-up</i> jellegű szájnról van-e szó	–
4.	Multimodalitás	annak megállapítása, hogy <i>szövegről</i> , <i>képről</i> vagy <i>kommunikátumról</i> van-e szó	A <i>logó</i> nálunk nem önálló kategória: ha nem tartalmaz grafikus elemet, szöveggént, ha nem tartalmaz szöveget, képként, ha pedig szöveget és képet is tartalmaz, kommunikátumként kezeljük.
5.	A grafikus elem funkciója	a grafikus elem funkciójának leírása (a grafikus elem és a szöveg viszonya)	az eredeti kategóriák újra cserélése: <i>ikon</i> , <i>index</i> , <i>szimbólum</i>
6.	Betűszín	A szövegben előforduló színek	–
7.	A betűszín jelentése 1	annak megállapítása, hogy van-e kapcsolat a szöveg tartalma és a szöveg színe között	–
8.	A betűszín jelentése 2	annak leírása, hogy milyen a kapcsolat a szöveg tartalma és a szöveg színe között	–
9.	A nyelvek száma	a nyelvek számának meghatározása	új kutatási szempont (a <i>Codebook</i> nem tartalmazza)
10.	Nyelv	a konkrét nyelvek megnevezése	–
11.	Szövegtípus	a többnyelvűség típusának a meghatározása	új kategória bevezetése a szakirodalom (Stoltmann 2017; Reh 2004, 8–15; Gašová 2020, 71) alapján: (4) <i>kiegészítő kétnyelvűség</i>

2. táblázat: A szájnok feldolgozásának szempontjai (a *Codebook* leegyszerűsítése)

4. Eredmények

4.1. Objektumok (fizikai egység 1, fizikai egység 2)

Az Igmándi úton és a Jókai utcán található szájnyakot öt általános kategóriába soroltuk be az alapján, hogy milyen objektumhoz, fizikai egységhez tartoznak. Érdekes megfigyelni, hogy a két utca szájnyakainak objektumok típusa alapján való eloszlása hasonló (lásd: 1. grafikon⁴). A szájnyak többsége a vizsgált területen üzletekhez és szolgáltatásokhoz kapcsolódik (KM: 63% és 23%; KN: 50% és 36%). Az ezen két kategóriába tartozó szájnyak mindkét útszakaszon meghaladják együttesen a 85%-ot. Ez azt jelenti, hogy olyan frekventált „vásárlóutcákról” van szó, amelyek sok vevővel, illetve ügyféllel számolnak, a (pl. képekkel és színekkel való) figyelemkeltés tehát szerves része a nyelvítájkép-tervezésnek. A gasztronómiával, infrastruktúrával és kultúrával kapcsolatos szájnyak száma a fentiekhez képest kevesebb (KM: 7%, 5%, 2%; KN: 10%, 2%, 2%).



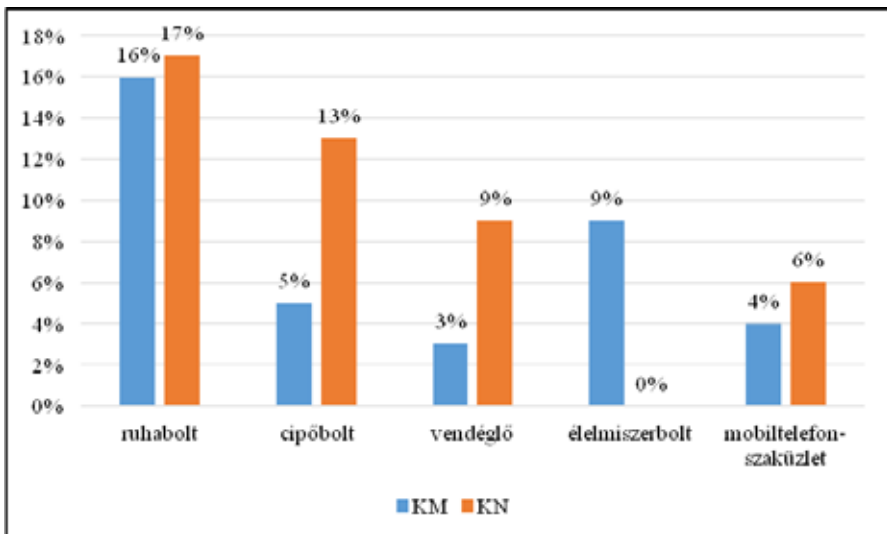
1. grafikon. KN és KM szájnyakainak fizikai egységek szerinti eloszlása

A szájnyak öt leggyakoribb előfordulási helye a ruhaüzlet, a cipőbolt, a vendéglő, az élelmiszerbolt és a mobilszaküzlet (lásd: 2. grafikon). A legtöbb szájnyak mindkét településen egyértelműen divattal kapcsolatos objektumokhoz rendelhető hozzá (KM: 16%, KN: 17%). Bár KM-ben kevesebb a cipőboltokhoz kapcsolható szájnyak száma (5%), mint KN-ben (13%), ez annak tudható be, hogy KM-ben számos divatbolt cipőket is árul, az első kategória (divat) tehát részben a másodikat (cipők) is felöleli. KM-ben a vendéglőkhöz tartozó szájnyak száma is alacsonyabb (3%), mint

⁴ Az 1., 9. és 14. grafikonot más sorrendben és más kontextusban egy további, megjelenés alatt álló magyar nyelvű tanulmányban is felhasználtuk.

KN-ben (9%), a vendéglátóipari egységek többsége ugyanis a környező utcákban lett elhelyezve (azok kevésbé hangosak, mint a határátkelő „meghosszabbított” nyúlványa, az Igmándi út). Fordított a helyzet az élelmiszerüzletek terén: míg KM-ben a szájnok 9%-a tartozik ilyen objektumhoz, KN-ben az érintett utcán egy ilyen szájnt sem találunk, ezt a hiányt ugyanis a közvetlen közelben (a Kossuth téren) található Vásárcsarnok (Nákupné centrum) maradéktalanul pótolja. A mobilszaküzletekhez tartozó szájnok száma megközelítőleg mindkét utcában azonos (KM: 4%, KN: 6%). A grafikonra fel nem kerülő objektumok közül kiemelendő a nemzeti dohánybolt, amely Magyarországon külön kereskedelmi egységnek számít, Szlovákiában ilyenrel nem találkozunk, dohányt ugyanis az élelmiszerboltokban vagy az újságosbódékban is tudunk venni (KM: 6%, KN: 0%).

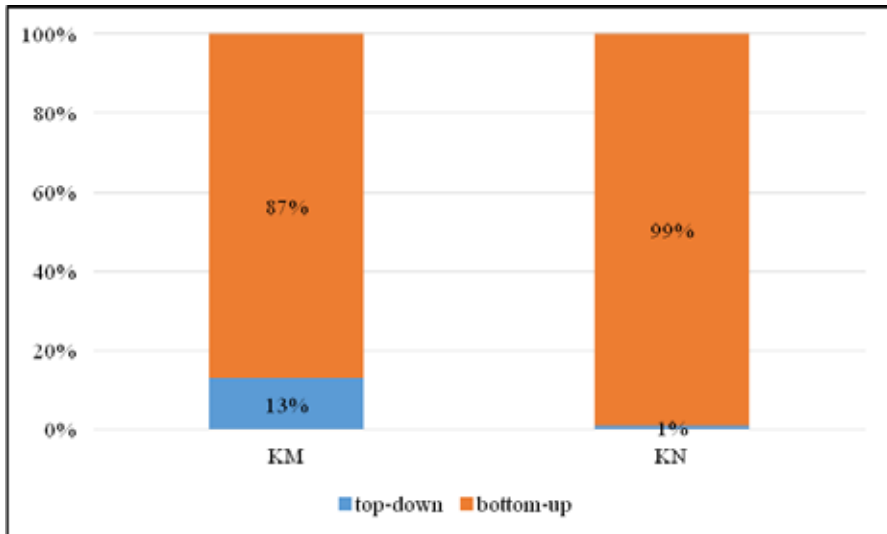
A sorban következő objektumtípusok a hozzájuk tartozó szájnok aránya alapján: óraüzlet (KM: 6%, KN: 0%), infrastruktúra (KM: 5%, KN: 2%), optika (KM: 5%, KN: 2%), ékszerészet (KM: 4%, KN: 3%), drogéria (KM: 3%, KN: 2%), bank (KM: 4%, KN: 0%). A többi objektumtípushoz tartozó szájnok aránya a két településen átlagosan a 2%-ot sem éri el.



2. grafikon: A konkrét fizikai egységekhez rendelt külső szájnok aránya KM-ben és KN-ben

4.2. A szájnok osztályozása

A szájnok többsége mindkét településen *bottom-up* jellegű, azaz nem központilag helyezték ki (KM: 87%, KN: 99%) (lásd: 3. grafikon). Mindez a magánszektorhoz tartozó kereskedelmi egységek és szolgáltatások magas számával magyarázható (lásd: 1. és 2. grafikon).

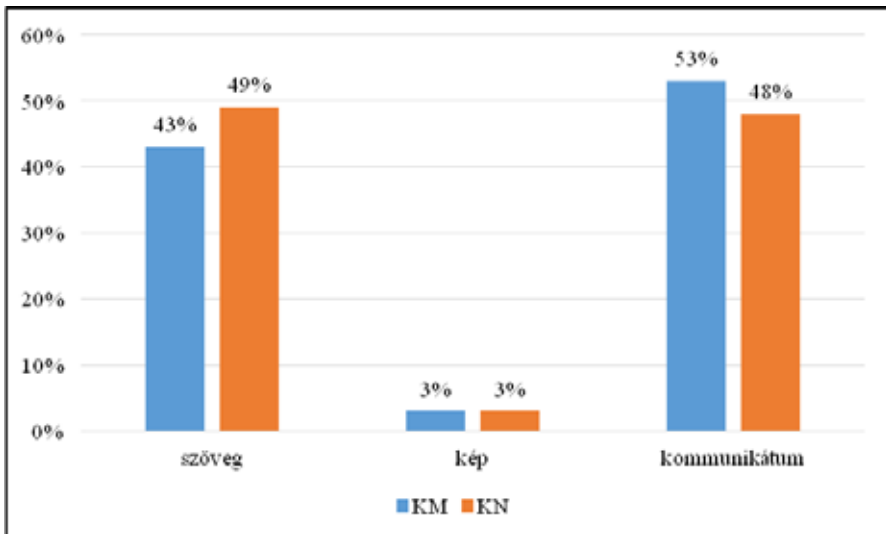


3. grafikon: A *top-down* és *bottom-up* jellegű szájnok aránya KM-ben és KN-ben

Míg a Jókai utcán csak az emlékműveken található *top-down* jellegű, vagyis központilag kialakított szájnok, addig az Igmándi úton tömegtájékoztatással és dohány-árusítással kapcsolatos feliratok is előfordulnak. Az előbbieket magasabb száma a határátkelő közvetlen közelségével magyarázható, az utóbbiaké pedig azzal, hogy Magyarországon a dohánytermékek árusítása centralizáltan, ellenőrzött helyen, a *Nemzeti dohányboltok*ban történik.

4.3. Monomodalitás/multimodalitás

KM-ben és KN-ben is nagyon hasonló a mono- és multimodális szájnok aránya (lásd: 4. grafikon). Míg az előbbieket tiszta verbális vagy tiszta piktorális elemek, addig az utóbbiak ezek kombinációi. A két településen megközelítőleg fele-fele arányban találunk tiszta szöveget (KM: 43%, KN: 49%) és kép-szöveg együttest (KM: 53%, KN: 48%). A tiszta szövegek esetén olyan szájnokra kell elsősorban gondolnunk, amelyek nem igényelnek képi megjelenítést, és az információátadó funkció dominál bennük, az objektumok többségén találunk ilyen (pl. *Zatvorené/Zárva, Tlačít/Tolni*).



4. grafikon: A szájlok típusai a multimodalitás szempontjából

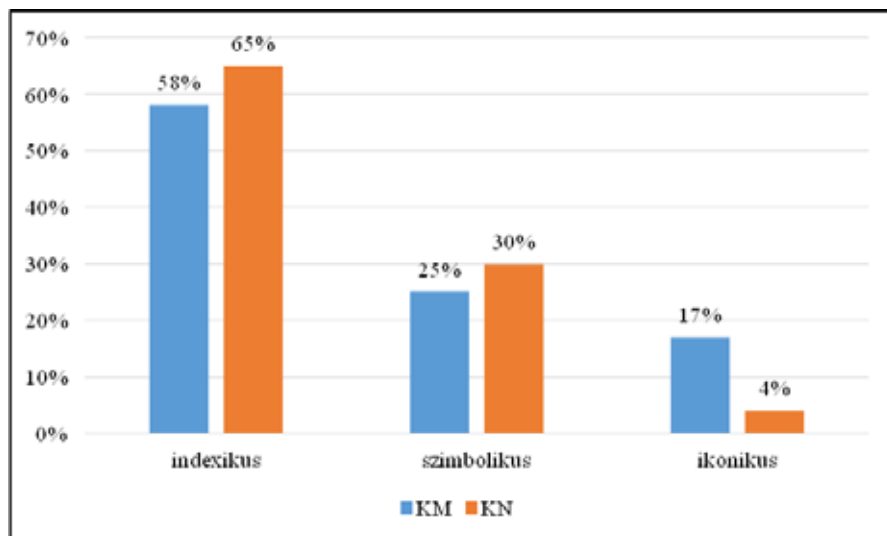
Érdeemes megfigyelnünk, hogy a tiszta képek száma az Igmándi úton és a Jókai utcán is rendkívül alacsony (KM: 3%, KN: 3%), valószínű, hogy általános, bármely szlovákiai és magyarországi településre kiterjeszhető jelenségről van szó. Ennek oka, hogy a monomodális képekkel nem tudunk nyelvtani információkat (pl. időt, számot, esetet) kifejezni (vö. Dürscheid–Frick 2016, 119), ilyen értelemben pedig a piktorális elemek elsősorban nem a verbális elemek pótlására, hanem azok kiegészítésére, árnyalására szolgálnak (ezt bizonyítja a multimodális szájlok magas száma is). A tiszta képek többsége legfeljebb direktívumnak (Searle 1976) tekinthető (azaz konatív funkciót betöltő) szimbólumként életképes (piros áthúzott kör mint a tiltást kifejező jelzés váltakozó tartalommal, pl. *fagylalt, kutya, kerékpár*). A szimbolikus jelleg teszi lehetővé a beszédaktus (esetünkben a tiltás) végrehajtását ('Tilos [...]'), enélkül (vagy egy közelben lévő szöveghez, a kirakat mögött lévő termékhez stb. való kapcsolódás – vagyis a multimodalissá válás – nélkül) ugyanis sikertelen a kontextualizáció folyamata: nem jön létre interakció a résztvevők között (értsd: a tiszta kép jelenléte véletlenszerűvé válik).

4.4. A grafikus elem és a szöveg kapcsolata (ikon, index, szimbólum)

A kommunikátumok, vagyis a kép–szöveg együttesek esetén megvizsgáltuk, hogy hogyan viszonyul bennük a kép a szöveghez. Az elemzés során Charles Peirce (1975) jelrendszerének fogalomapparátusát (ikon, index, szimbólum) használtuk. Nem azt vizsgáltuk azonban, hogy egy-egy szájlok milyen jeltípusba tartozik, hanem azt, hogy a szájlok (pontosabban a kommunikátumot) alkotó kép és a szöveg között ikonikus, indexikus vagy szimbolikus-e a kapcsolat. Ikonikusnak tekintjük a kapcsolatot akkor, ha a kép és a szöveg tartalma között hasonlóság mutatkozik (pl. szöveg: *Limonádé, Tea* + kép: 'limonádé, tea'). Abban az esetben viszont, ha a kép csak

a szöveg egy részére utal (pl. szöveg: *Pénzváltó* + kép: 'pénz'), indexikus kapcsolatról beszélünk. Bár az index „ikont [...] foglal magában” (Peirce 1975, 29), „működése az összefüggésre és nem a hasonlóságra épülő társítástól [...] függ” (37) (pl. a pénz a pénzváltás eszköze, ilyen értelemben pedig feltétele annak). Szimbolikus a kapcsolat akkor, ha a kép a szöveget konvencionális alapon testesíti meg (pl. szöveg: *Budapest Bank* + logó: egy fordított „B” és egy sima „B” konglomerátuma, melynek jelentése 'Budapest Bank'). E csoportba elsősorban a logó alapú kommunikátumok sorolhatók.

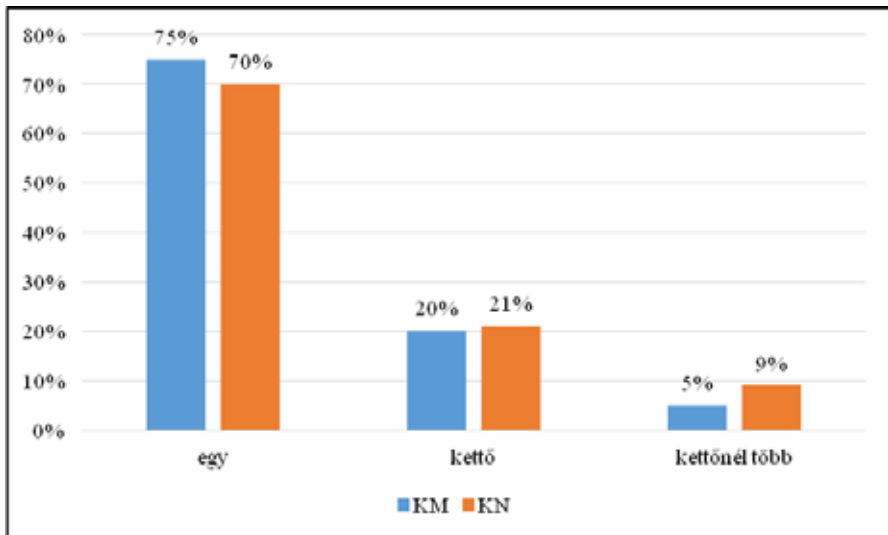
KM-ben és KN-ben is hasonló az indexikus, szimbolikus és ikonikus kapcsolatok aránya (lásd: 5. grafikon). A kommunikátumok több mint felét mindkét településen az indexikus kapcsolatok teszik ki (KM: 58%, KN: 65%). Az indexikus kapcsolatok magas számát az adja, hogy az egyes objektumokhoz kapcsolható tevékenységek (pl. vásárlás, bankkártyás fizetés, nyomtatás) a legegyszerűbben az adott tevékenységhez szükséges eszközök, tárgyak (pl. vásárlás → termék; bankkártyás fizetés → bankkártya; nyomtatás → nyomtató) vagy a folyamattól várt eredmény (pl. hangulatjel 'öröm'; csillag 'csillogás, siker'; lóhere 'szerencse') megjelenítése révén valósítható meg. A szimbolikus kapcsolatok száma az indexikusakéhoz viszonyítva mindkét utcában lényegesen kevesebb (KM: 25%, KN: 30%): általában az objektum neve és a mellette feltüntetett logó között figyelhető meg ilyen összefüggés. A három kommunikátumtípus közül az ikonikus kapcsolatra épülő szájnok száma a legalacsonyabb (KM: 17%, KN: 4%). Ennek oka, hogy szinte csak azok a termék nevéből és ábrázolásából összekapcsolódó konglomerátumok tartoznak ide, amelyek nincsenek szövegkörnyezetbe ágyazva: amennyiben a produktum nevét mondatba foglaljuk, a kapcsolat máris indexikussá válik, hiszen innentől fogva a termék képe már csak a verbális állítás egyik részére, általában annak tárgyára utal.



5. grafikon: A grafikus elem és a szöveg kapcsolata KM-ben és KN-ben

4.5. Betűszín

Mindkét településen az egyszínű szövegek vannak többségben (KM: 75%, KN: 70%) (lásd: 6. grafikon). Ennek oka az lehet, hogy nem annyira a szöveg színeinek száma, hanem sokkal inkább a szöveg és a háttér színének kontrasztja felel a figyelemkeltésért (amennyiben egyáltalán ez a cél, egy fehér papíron olvasható fekete szövegnek például aligha). A többszínű feliratok száma határozottan kevesebb: a kétszínűeké KM-ben 20%, KN-ben 21%, a három- vagy annál több színűeké pedig KM-ben 5%, KN-ben 9%.



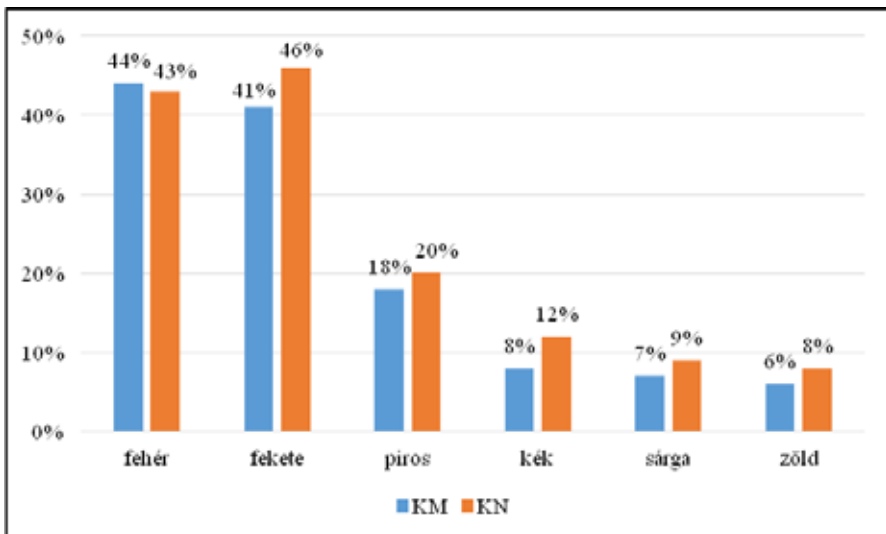
6. grafikon: A szájakon található szövegek színeinek száma KM-ben és KN-ben

A szövegszínek tekintetében a két utca nagyon hasonlít egymásra (lásd: 7. grafikon). A leggyakrabban előforduló szövegszínek – függetlenül attól, hogy hány színű szövegről van szó – a fehér (KM: 44%, KN: 43%) és a fekete (KM: 41%, KN: 46%). A fehér betűszín általában fekete háttéren (pl. fehér krétával írt szöveg egy fekete táblán), a fekete betűszín pedig fehér alapon (pl. egy A4-es papírlapra nyomtatott szöveg) jelenik meg. Némiképpen meglepő, hogy a fehér szín a feketéhez hasonlóan csaknem minden második szájn szövegében megjelenik, hiszen „kézenfekvőbb” egy hagyományos fehér lapra fekete szöveget nyomtatni, mint fordítva.

A harmadik leggyakrabban előforduló szín a piros (KM: 18%, KN: 20%), amely egy terület nyelvi tájképén belül legtöbbször figyelmeztető funkciót tölt be (erről bővebben lásd alább). A kék (KM: 8%, KN: 12%), a sárga (KM: 7%, KN: 9%) és a zöld (KM: 6%, KN: 8%) viszonylag ritkák KM és KN nyelvi tájképében. A szövegek kevesebb mint 2%-ában találoztunk KM-ben és KN-ben a barna, a rózsaszín, a szürke, a narancssárga és az átlátszó (értsd: kivágott matrica ablaküvegre ragasztva) színekkel.

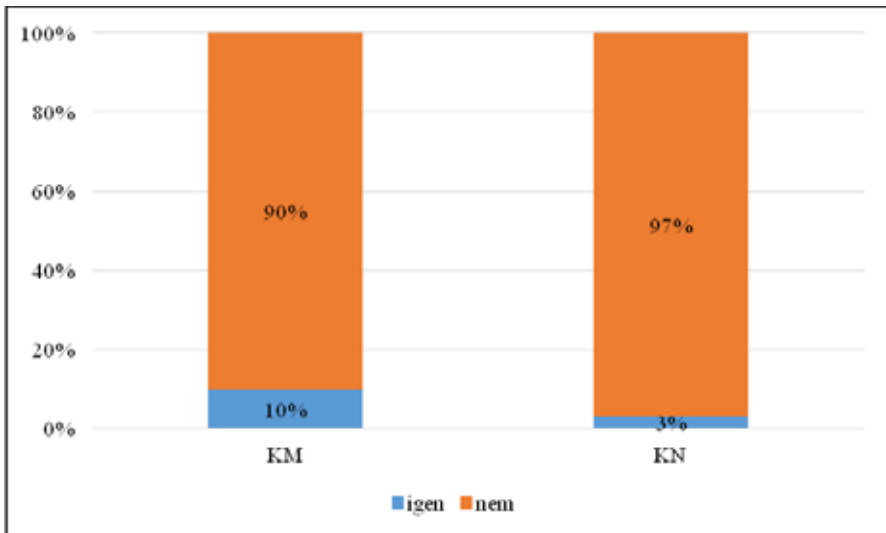
Az egyszínű szövegek között is a fentebb említett színek dominálnak: fehér (KM: 39%, KN: 33%), fekete (KM: 33%, KN: 38%), piros (KM: 9%, KN: 11%), sárga (KM: 6%, KN: 6%), kék (KM: 4%, 5%), zöld (KM: 3%, KN: 3%). Jelentősebb különbséget a két utca között e tekintetben nem találtunk.

A kétszínű szövegek között a következő színekombinációk a legnépszerűbbek (a színek sorrendjétől függetlenül): fekete+fehér (KM: 27%, KN: 28%), fekete+piros (KM: 28%, KN: 17%), fehér+piros (KM: 9%, KN: 9%), fehér+kék (KM: 8%, KN: 7%), fehér+zöld (KM: 7%, KN: 2%). Jelentősebb (kb. 10%-os) eltérés a két település között csak a fekete+piros színekombinációban mutatkozik KM javára: ennek oka, hogy a Magyarországon előregyártott dohányzást tiltó levonók, amelyek majdnem minden objektumra felkerültek, a fekete mellett piros betűszínt is tartalmaznak.



7. grafikon: A szájnok szövegeiben leggyakrabban előforduló színek KM-ben és KN-ben

A szöveg színéhez csak az esetek elhanyagolható részében tudunk jelentést is társítani (lásd: 8. grafikon). KM-ben a jelentéssel bíró esetek száma magasabb (10%), mint KN-ben (3%). Ennek legfőbb oka, hogy Magyarországon az előregyártott dohányzást tiltó lapok, amelyek majdnem minden objektumra felkerültek, a figyelmeztetést (*Tilos a dohányzás!*) piros betűszínnel fejezik ki. Fontos megjegyeznünk, hogy KN-ben (*Zákaz fajcít!*) ugyanezt a funkciót nem a betű, hanem a háttér színe fejezi ki (a betű színe fehér, a háttér színe piros). Mindkét megoldást alkalmasnak tartjuk a figyelem irányítására, a jelentés felerősítésére.



8. grafikon: A színek jelentésképző szerepe KM-ben és KN-ben

A legnépszerűbb jelentésképző szín a piros. A piros általában mint a tiltás (*Tilos a dohányzás!*), a figyelmeztetés (pl. *Az üzletben a szájaszk használata kötelező!*), ritkábban pedig mint a szerelem (pl. *Szeretettel várom*) színe értelmezhető. Frekvenciáltabb jelentésképző színek még a zöld, a kék és a sárga. A zöld mint a természet, a környezettudatosság (pl. *Kérjük, ügyeljen a tisztaságra! Köszönjük!*), a kék mint a víz, a tenger, az üdülés (pl. *Delfin*), a sárga pedig mint a napfény, a nyár színe (pl. *Summer Sale*) jelenik meg a települések szemiotikai tájképében. Ritkábban a fehér mint a papír (pl. *Márti Papír*) vagy a fehérmemű színe (pl. *dámska a pánska spodná bielizeň*), a barna mint az édesség színe (pl. *Drazsé – Édesség*), a szinkavalkád (pl. *Papír, írószer, nyomtatvány*) pedig mint a nagy kínálat színe is tetten érhető.

4.6. Nyelvek

Azokat a szájnokat kizártuk az egy/többnyelvűség vizsgálatból, amelyek nyelve nem volt egyértelműen azonosítható. KN-ben kétszer annyi a többnyelvű (ideértve a kétnyelvűeket is) szájnok aránya (35%), mint KM-ben (17%), ami elsősorban a lakosság nemzetiségi összetételével – a magyarok magas részarányával (54%)⁵ – magyarázható (lásd: 9. grafikon).

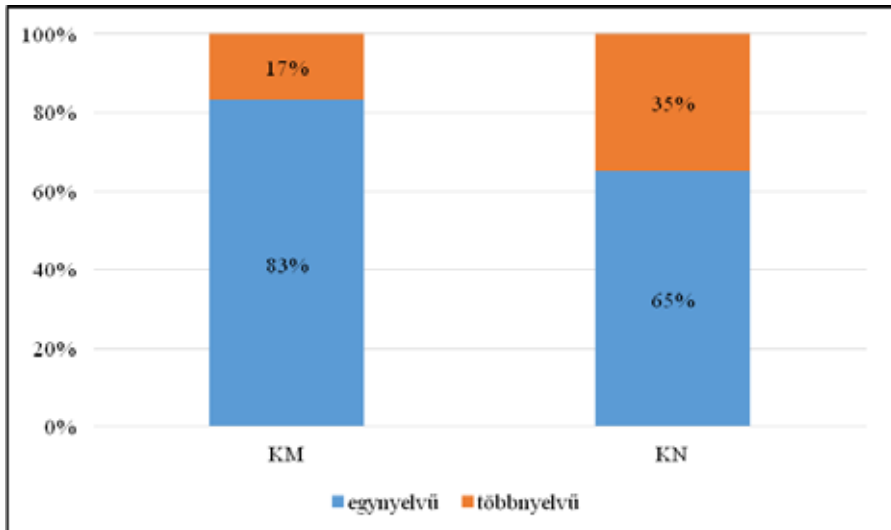
A többnyelvű feliratok arányát ennek ellenére is alacsonynak tartjuk KN-ben ahhoz képest, hogy a település szerepel az 1999. évi 221. sz. rendelkezés⁶ 512 „ma-

⁵ <https://www.onkormanyzas.sk/2021-es-nepszamlalas-nemzetisegi-adatai>

⁶ *Nariadenie vlády Slovenskej republiky, ktorým sa vydáva zoznam obcí, v ktorých občania Slovenskej republiky patriaci k národnostnej menšine tvoria najmenej 20% obyvateľstva* (<https://www.zakonypreludi.sk/zz/1999-221>).

gyaralkta település”-ének⁷ a listáján, így az 1999. évi 184. sz. törvény⁸ értelmében lehetőség van (lenne!) a magyar nyelv használatára többek között az üzletekben, sportpályákon, éttermekben, az utcákon, az utak mellett és felett, a repülőtereken, buszpályaudvarokon és vasútállomásokon emlékműveken és emléktáblákon stb.

Magyarországon a nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény⁹ 6. § (1) pontja a 2020. évi LXVIII. törvény¹⁰ 46. § d). pontjának módosítása alapján „Azokon a településeken, ahol valamely nemzetiségnek a legutóbbi népszámlálás során regisztrált aránya eléri a tíz százalékot”, biztosítani kell többek között, hogy a „közhivatalok, közszolgáltatást végző szervek elnevezését feltüntető táblák feliratai [...] a nemzetiség anyanyelvén is olvashatóak legyenek”. Mivel azonban KM-ben egyik kisebbségnek a részaránya sem éri el a 10%-ot, ez a kötelesség a helyi önkormányzat részéről nem áll fenn.



9. grafikon: Az egy- és többnyelvű szájak aránya KM-ben és KN-ben (összevont megjelenítés)

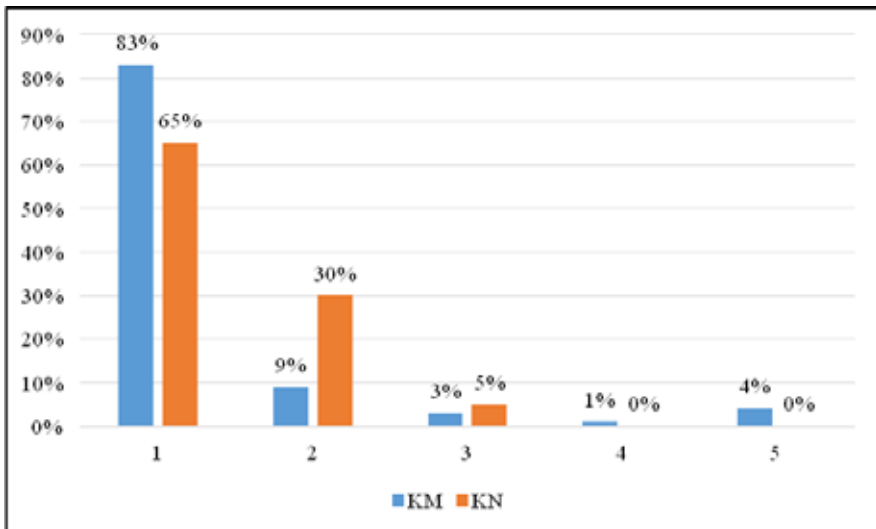
Érdeemes a fenti adatokat részleteiben is megvizsgálni. A 10. grafikonon jól látszik, hogy míg KM-ben csak a szájak 9%-a, addig KN-ben a 30%-uk kétnyelvű. Ebből az következik, hogy KN-ben a többnyelvűség inkább a helyi viszonyokat, a magyar nemzetiség igényeit (többé-kevésbé sikeresen) leképező kétnyelvűséget (lokális bilingvizmust) jelent, KM-ben pedig tágabb kategóriaként (inkább globális multilingvizmusként) értelmezhető (ezt igazolják a külföldi turisták számára készült angol nyelvű mutációk, illetve a négy- és ötnyelvű szájak is).

⁷ A terminust a szóban forgó településekről való egyszerűbb kommunikáció érdekében Cúth Csaba, Horony Ákos és Lancz Attila (2012, 3) vezetik be.

⁸ Zákon o používaní jazykov národnostných menšín (<https://www.zakonypreludi.sk/zz/1999-184>).

⁹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv#lj15id723e>

¹⁰ <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2000068.TV>



10. grafikon: Az egy- és többnyelvű szájnyelvi aránya KM-ben és KN-ben (részletes megjelenítés)

KM-ben a szájnyelvi 90%-ában jelenik meg a magyar nyelv¹¹, ami a település magyar nemzetiségű polgárainak a magas számával magyarázható (a 2011-es magyarországi népszámlálási adatok¹² szerint ez: 83,4%¹³), a nemzeti kisebbséghez tartozó lakosok száma elenyésző: 1% alatt van többek között a német, a roma és a szlovák nemzetiségűek részaránya is. A második leggyakoribb nyelv a településen az angol (26%), azt a német (8%), a francia (4%) és az orosz (4%) követi (11. grafikon). Ritkábban fordul elő az olasz¹⁴ és a szlovák nyelv (mindkettő a szájnyelvi 1%-ában jelenik meg). Meg kell jegyeznünk azt is, hogy a településen a koreai vendégmunkások magasabb számának köszönhetően számos koreai felirattal is találkozhatunk, azok többsége azonban nem az Igmándi úton, hanem a szomszédos utcákon található. Míg a világnyelvek elsősorban az erődrendszert (Csillagerőd, Monostori Erőd) vagy a fürdőt (Brigetio Gyógyfürdő Komárom) meglátogató külföldi (főleg német és osztrák) turisták miatt, addig a szlovák nyelv a KN-ből érkező szlovák vásárlók¹⁵ miatt kerül feltüntetésre.

11 A nyelvhasználatot Magyarországon a 2001. évi XCVI. törvény szabályozza (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0100096.tv>). Ez bizonyos gazdasági reklámok, üzletfeliratok és közérdekű közlemények magyar nyelvű közzétételét írja elő. A törvény célja a magyar nyelv védelme, hozzá kell ugyanakkor tennünk, hogy a törvény nem foglalkozik a nemzeti kisebbségek nyelvhasználati jogaival.

12 https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=05449

13 Ez a szám a valóságban jóval magasabb lehet, hiszen a kérdésre az adatközlők 16,5% nem kívánt válaszolni.

14 Az olasz nyelvvel leginkább a gelatőt ('fagyalt') kínáló fagyaltozók nyelvi tájképében találkozhatunk.

15 Különösen szembeűnő ez a forint euróhoz képest való 2022-es gyengülésekor.

Az egynyelvű szájnok között szinte csak magyar (88%) és angol szájnokat találunk (12%), a más nyelvű szájnok aránya az egynyelvű szájnok 1%-át sem éri el. Fontos megjegyeznünk, hogy a nem magyar egynyelvű szájnok általában rövidek, legfeljebb néhány szóból vagy szókapcsolatból épülnek fel (pl. *Summer Sale, Tourinform, Krušovice Kráľovský pivovar*).

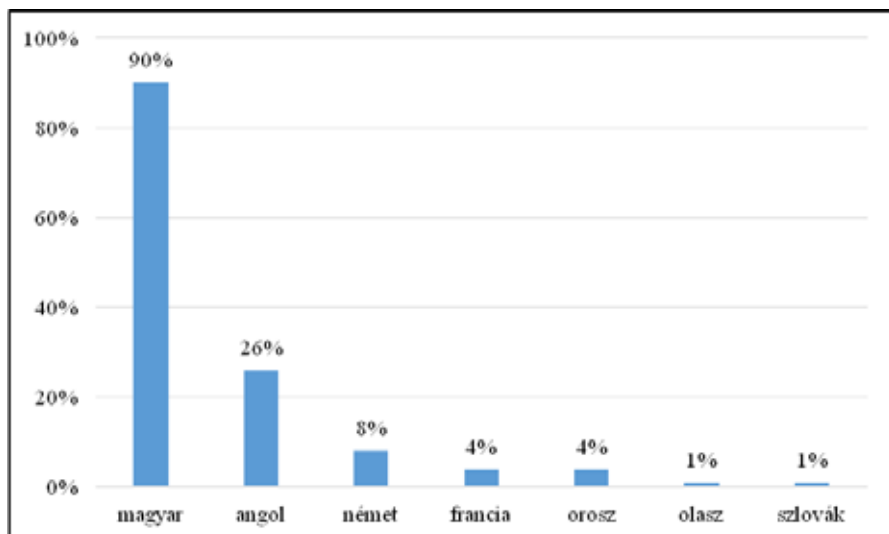
A kétnyelvű szájnok 90%-a magyar+angol nyelvű (a nyelvek sorrendjétől függetlenül). Ritkák az egyéb kétnyelvű kombinációk: magyar+német (4%), magyar+szlovák (2%), magyar+olasz (2%), angol+olasz (2%).

A háromnyelvű szájnok 75%-a magyar+angol+német nyelvű (a nyelvek sorrendjétől függetlenül), 13%-uk magyar+angol+olasz, 6%-uk magyar+angol+olasz, szintén 6%-uk pedig magyar+angol+koreai.

Bár a négy nyelvű szájnok száma alacsony, csak a határhoz közeli pénzváltónál találkozhatunk velük, mindegyikük magyar+angol+német+szlovák nyelvű. Céljuk az Erzsébet hídon átjövő vásárlók és turisták megszólítása.

Az ötnyelvű szájnok mindegyike előregyártott, az internetről könnyen letölthető A4-es, dohányzást tiltó lap hozzáférhetőségének köszönhetően a település szinte bármely részén találkozhatunk vele. Az ötnyelvű szájnok egy szájn kivételével magyar+angol+francia+német+oroszl nyelvűek. Az egyetlen kivételt a Luigi Gelato nevű fagylatozó adja, amely a határ túloldaláról érkező szlovák állampolgárokat az orosz helyett többek között szlovák nyelven is megszólítja.

Megfigyeltük, hogy a többnyelvű szájnok szinte mindegyikében megjelenik a magyar nyelv, s az csaknem minden esetben az első helyen szerepel.



11. grafikon: A szájnokon leggyakrabban előforduló nyelvek KM-ben

KN-ben a szájnok 83%-a tartalmaz szlovák szöveget. Magyar nyelvvel a szájnok 40%-ában találkozhatunk (lásd: 12. grafikon). Bár KN-ben is a magyar nemzeti-ségű állampolgárok vannak többségben (öshonos kisebbségről lévén szó), köz-

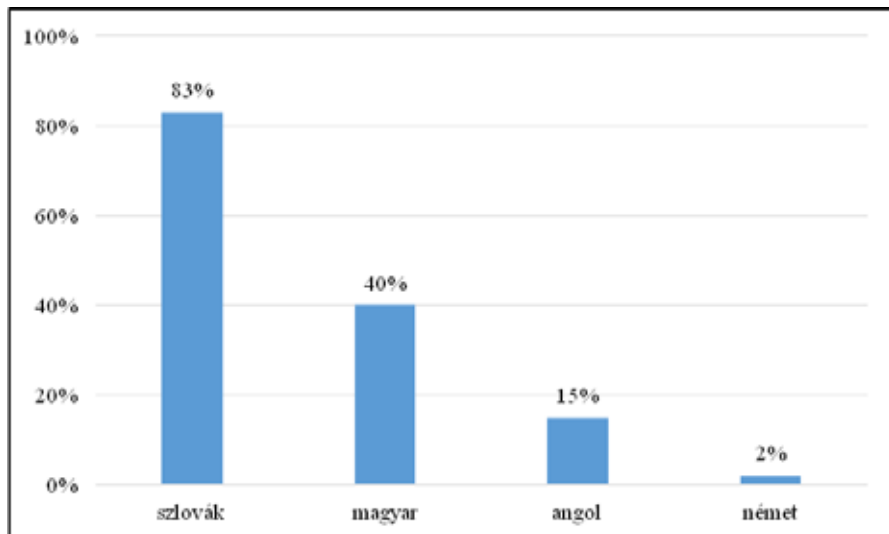
igazgatási okokból¹⁶ mégis a szlovák nyelv (az államnyelv) dominál. Feltehetően az erődrendszert (Pevnosť Komárno), az óvárost (a Klapka György teret), a fürdőt (Termálne kúpalisko Komárno), a Duna–Vág-deltát stb. látogató (főként német és osztrák) turisták, valamint a közelben székelő KFC Komárno külföldi játékosai miatt találkozhatunk angol (15%) és német (2%) nyelvű szöveget tartalmazó szájnokkal is.

Az egynyelvű szájnok között a szlovák nyelvűek dominálnak (75%). Nagyon hasonló az angol (13%) és a magyar (12%) egynyelvű szájnok aránya (ez utóbbiak főként a többnyelvű szájnokban lesznek érdekeltek). Az egynyelvű angol szájnok többsége csak egy-két szóból áll (pl. *second hand*, *webshop*, *Tomtel Mobilshop*) a hosszabb angol vagy magyar szövegekkel szemben.

A kétnyelvű szájnok többsége (91%) szlovák+magyar nyelvű (általában a nyelvek ilyen sorrendjében). Elvétve még szlovák+angol (6%) nyelvű szájnokkal is találkozhatunk, a magyar+angol (2%) és a szlovák+vietnami (2%) szájnok száma viszont már elenyésző.

A háromnyelvű szájnok többsége szlovák+magyar+angol nyelvű (63%), kevesebb a szlovák+magyar+német nyelvű felirat (25%). Esetenként még szlovák+angol+német nyelvű (6%), valamint angol+kínai+japán nyelvű (6%) szájnokkal is találkozhatunk.

Megfigyeltük, hogy a többnyelvű szájnok szinte mindegyikében megjelenik a szlovák nyelv, s az csaknem minden esetben az első helyen szerepel.

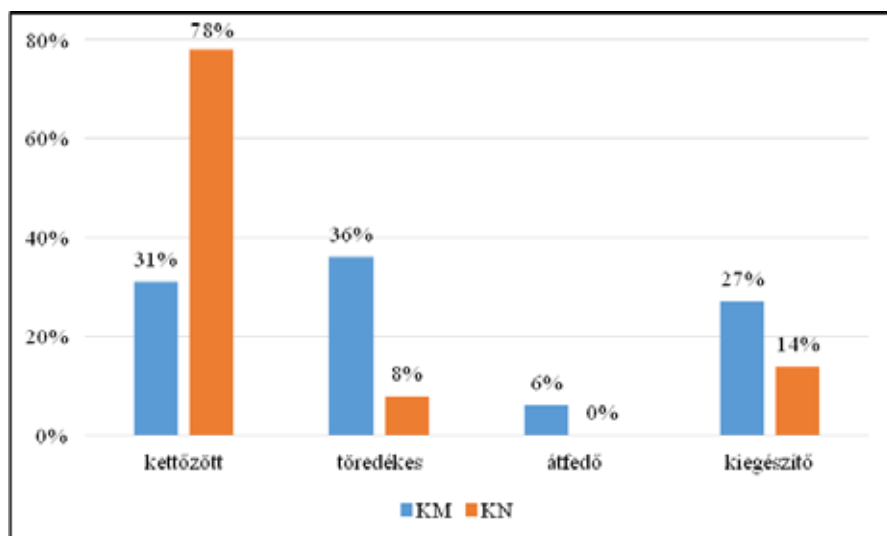


12. grafikon: A szájnokon leggyakrabban előforduló nyelvek KN-ben

¹⁶ A szlovák nyelv használatát a *Zákon č. 270/1995 Z. z. (Zákon Národnej rady Slovenskej republiky o štátnom jazyku Slovenskej republiky)* (<https://www.zakonypreludi.sk/zz/1995-270>), a kisebbségi nyelvek – köztük a magyar nyelv – használatát pedig a *Zákon č. 184/1999 Z. z. (Zákon o používaní jazykov národnostných menšín)* (<https://www.zakonypreludi.sk/zz/1999-184>) szabályozza.

A vizsgált szájnyokat a szakirodalom (Stoltmann 2017; Reh 2004, 8–15; Gašová 2020, 71) alapján a többnyelvűség négy csoportjába soroltuk: kettőzött, töredékes, átfedő és kiegészítő többnyelvűség. Kettőzött többnyelvűség esetén a forrásnyelvi szöveg egésze le van fordítva a másik nyelvre, mindkettő ugyanazokat az információkat tartalmazza (pl. KN: szlov. *Otvorené* / magy. *Nyitva*). Töredékes többnyelvűség esetén a forrásnyelvi szövegnek csak egy része, általában a legfontosabb információ van lefordítva a másik nyelvre (pl. KM: ol. *Gelato Italiano* 'olasz fagyalt' / magy. *Fagylalt* / szlov. *Zmrzlina*). Átfedő többnyelvűség esetén a két változat tartalmaz közös és új információkat is (pl. KM: magy. *Fegyver-Lőszer* / ang. *Arms Shop* 'fegyverbolt'). Kiegészítő többnyelvűség esetén a két nyelv kiegészíti egymást, az információk egy része az egyik, a másik része pedig a másik nyelven van feltüntetve; ezek többségét az angol nyelvű alapszót tartalmazó kereskedelmi nevek adják (pl. KM: *City Time óraszalon*).

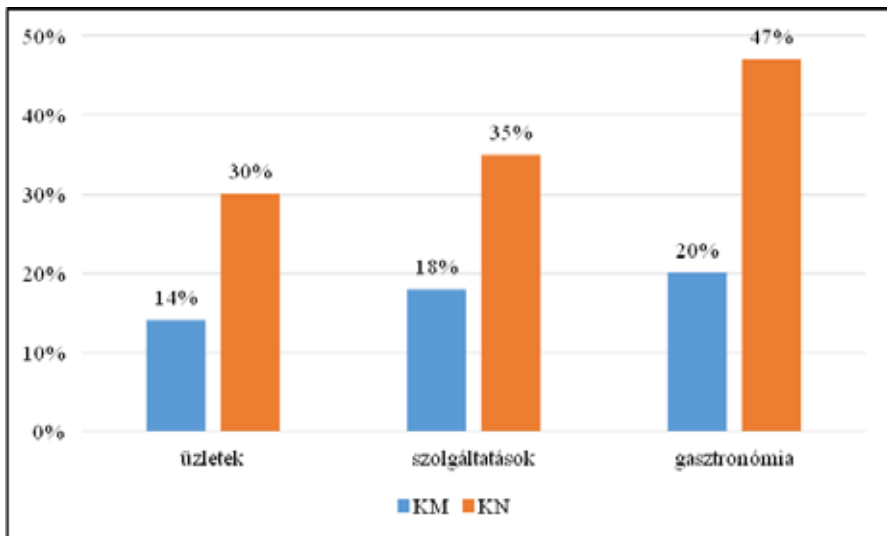
Szembetűnő a különbség KM és KN többnyelvűség típusainak az arányai között: míg KN-re a kettőzött többnyelvűség a jellemző (78%), addig KM-ben hasonló arányban találunk példát a töredékes (36%), a kettőzött (31%) és a kiegészítő (27%) többnyelvűsége is (lásd: 13. grafikon). A kettőzött többnyelvűség aránya azért ilyen magas KN-ben, mert a magyar nemzetiségűek magas részaránya miatt számos szlovák szöveget teljesen lefordítanak magyarra is (vagy éppen fordítva: a magyar nemzetiségű tulajdonosok fordítják le a magyarul megfogalmazott szöveg egészét szlovák nyelvre). Mivel KM-ben alacsony a nemzetiségi kisebbségek részaránya (lényegében egynyelvű településről van szó), a legtöbb esetben a forrásnyelvi szövegből csak a legfontosabb információkat fordítják le idegen nyelvre is (töredékes többnyelvűség), azt is inkább csak a turisták miatt. Tipikusan ilyen az az internetről letölthető ötnyelvű dohányzást tiltó lap, amely a tiltást öt nyelven (magyarul, angolul, franciául, németül és oroszul is) tartalmazza, az egyéb információk (segítségkérés, törvényszegés bejelentése) viszont már csak magyarul jelenik meg rajta.



13. grafikon: A többnyelvűség fajtáinak aránya KM-ben és KN-ben

4.7. A fizikai egység és a nyelv kapcsolata

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a fizikai egység típusa befolyásolja-e a szájn többnyelvűségét. Mivel az öt általános típus szájnjai közül a kultúra¹⁷ és az infrastruktúra körébe tartozóak száma nagyon alacsony volt (lásd: 1. grafikon), a vizsgálatba csak az üzletek, a szolgáltatások és a gasztronómia általános kategóriákba tartozó szájnokokat vettük be (lásd: 14. grafikon). A legtöbb többnyelvű szájnt a gasztronómia területén találjuk (KM: 20%, KN: 47%), a szolgáltatások (KM: 18%, KN: 35%) és az üzletek (KM: 14%, KN: 30%) területén alacsonyabb a részarányuk.



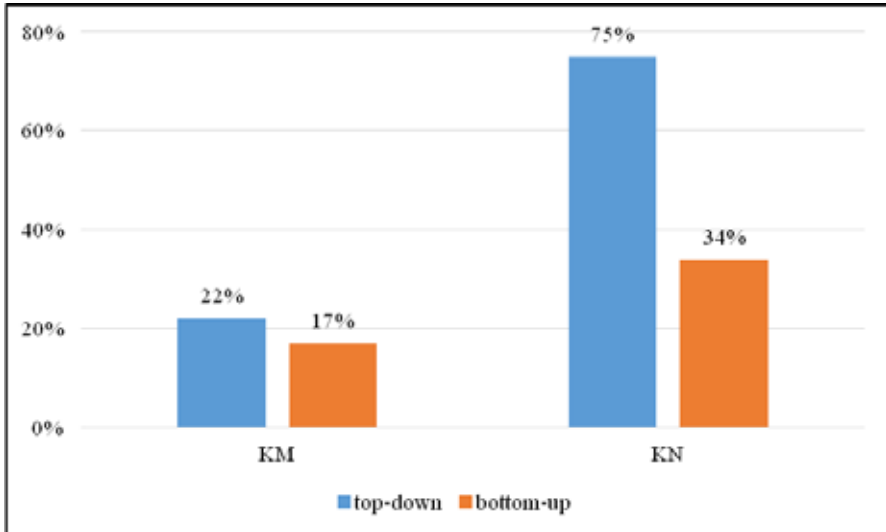
14. grafikon: KN és KM többnyelvű szájnainak fizikai egységek szerinti eloszlása

A többnyelvűség térnyerése főleg KN gasztronómiájában érhető tetten, ahol minden második szájn többnyelvű. Mivel a szlovákiai magyarok egy része nem beszél szlovákul – különösen igaz ez a tömbhelyzetben (pl. a KN-ben) élőkre –, a kereskedelmi egységeknek ezt bizonyos mértékig figyelembe kell venniük: míg egy boltban a szlovák nyelvet nem vagy alig beszélő magyar vásárló is le tudja venni a polcról a terméket vagy rá tud mutatni anélkül, hogy az arról szóló információk az anyanyelven is fel lennének tüntetve, addig egy vendéglátóipari egységben nagyobb szerep jut a többnyelvűségnek, hiszen a vendégnek át kell látnia a kínálatot, és tudnia kell választani belőle.

¹⁷ Bár a kultúrával kapcsolatos többnyelvű szájnok terén nem szolgálhatunk megbízható adatokkal (KM: 62%, KN: 50%), a település történelmi-kulturális vonatkozásai miatt szinte biztosra vehető a magas részarányuk.

4.8. A *top-down*, illetve *bottom-up* jellegű szájnok és a többnyelvűség összefüggései

Míg KM-ben a *top-down* jellegű szájnoknak csak a 22%-a többnyelvű (a többnyelvű *bottom-up* szájnok részaránya is hasonló: 17%), addig KN-ben ugyanez a szám 75% (lásd: 15. grafikon). KN adatait fenntartásokkal kell kezelni, mert a *top-down* szájnok száma a vizsgált útszakaszokon nagyon alacsony (a mintát főként emléktáblák alkotják, hivatalok és iskolák nincsenek e területen).



15. grafikon: A többnyelvű *top-down* és *bottom-up* jellegű szájnok aránya KM-ben és KN-ben

A KN-ben lévő többnyelvű *top-down* szájnok (emléktáblák) magas aránya a település történelmi-kulturális beágyazottságával magyarázható, a hivatali többnyelvűséget pedig – bár ez kívül esik a mintán – a kisebbségi nyelvtörvény írja elő. A többnyelvű *bottom-up* szájnok (üzletek, szolgáltatások) száma azért alacsonyabb KN-ben (34%) a *top-down* szájnokénál, mert ez esetben a törvény – ahogy fentebb láttuk – nem előíró, hanem megengedő jellegű.

5. Összegzés

A kvantitatív kutatás eredményei az alábbiakban foglalhatók össze:

(1) Megállapítást nyert, hogy a főleg magyar és szlovák nemzetiségűek lakta KN nagyobb figyelmet fordít a többnyelvűség kérdésre, mint a többségében egynemzetiségű KM, KN-ben ugyanis kétszer annyi a többnyelvű szájnok aránya (35%), mint KM-ben (17%). Hozzá kell ugyanakkor tennünk, hogy míg KN-ben a magyar nemzetiségűek magas részaránya (több mint a lakosság fele) miatt érvényesíthetők a szlovákiai kisebbségi nyelvtörvény adta lehetőségek – ennek fényében pedig a

többynyelvű szájnok száma még alacsonynak is mondható –, addig KM-ben a magyarországi nemzetiségek jogait szabályozó törvény többynyelvű feliratokra vonatkozó előírásai a nemzetiségi kisebbségekhez tartozó lakosok alacsony részaránya miatt nem érvényesíthetők (valamennyi nemzetiségi kisebbség részaránya 1% alatt mozog).

(2) Míg KN többynyelvűsége a szlovák–magyar kétnyelvű szájnok révén inkább a helyi igényeknek próbál megfelelni (lokális bilingvizmus), addig KM többynyelvű vagy egynyelvű angol szájnokai – még ha viszonylag alacsony is a számuk – inkább a külföldi turistákat igyekeznek megszólítani (általános multilingvizmus).

Míg KN többynyelvűsége a magyar nemzeti kisebbség jelenlétének következtében kettős (minden forrásnyelvi információt lefordítanak), addig KM-ben sok többynyelvű tábla nyelvi információtartalma töredékes (csak a leglényegesebb forrásnyelvi adatokat fordítják le).

(3) Míg KM-ben viszonylag kiegyenlített a többynyelvű *top-down* és *bottom-up* típusú szájnok aránya, addig KN-ben a *top-down* jellegű szájnok esetén érzékelhető kiugró többynyelvűségi arány. Ez utóbbi esetben olyan jelenségről van szó, amely általánosan megfigyelhető Szlovákia magyarlakta településein: egyrészt azért, mert a hivatali kétnyelvűséget a kisebbségi nyelvtörvény előírja, másrészt pedig azért, mert az emlékművek többsége magyar vonatkozású, s így a szlovák felirat mellől a magyar sem hiányozhat.

Megállapítást nyert továbbá, hogy a szájnok nyelvét a fizikai egységek típusa is befolyásolja. A legtöbb többynyelvű szájn a gasztronómia területén található, az ételek/italok kiválasztása ugyanis nem rámutatással vagy a polcra való leemeléssel, hanem a kínálat elolvasásával, megértésével történik.

(4) KM-ben és KN-ben is megközelítőleg fele-fele arányban találunk tiszta (kép nélküli) szöveget és kommunikátumot (kép-szöveg együttest), a tiszta (szöveg nélküli) képek aránya mindkét településen elhanyagolható. A kommunikátumokat alkotó kép és szöveg kapcsolata a legtöbbször indexikus jellegű, mindkét településen ritkább a szimbolikus és ikonikus kapcsolatok száma. Ez azt jelenti, hogy a képi elem általában nem a teljes szöveget próbálja tartalmilag imitálni, hanem csak annak egy kulcsfontosságú elemére (pl. az üzletben kapható produktumokra) fókuszál (figyelemkeltő funkció).

(5) Mindkét településen a fehér és a fekete betűszín dominál (az előbbi általában fekete, az utóbbi pedig fehér alapon). A szöveg színe csak ritkán vesz részt a jelentésképzésben. Ha mégis, akkor sem módosítja, csupán felerősíti a szöveg jelentését. A jelentésképzésben legtöbbször részt vevő színek a piros (a tiltás, figyelmeztetés színe), a zöld (a természet, a környezettudatosság színe), a kék (a víz, az üdülés színe) és a sárga (a napfény, a kikapcsolódás színe).

Irodalom

- Andriyanti, Erna (2021): Social meanings in school linguistic landscape. A geosemiotic approach. *Kemanusiaan. The Asian Journal of Humanities* 28 (2): 105–134. <https://doi.org/10.21315/kajh2021.28.2.5>
- Balázs Géza (2015): Jelzavar. A szemiotikai tájak topográfiája. In: Balázs Géza – Pölcz Ádám (szerk.): *Tájszemiotika*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, 43–53.
- Bauko János (2015): Kétnyelvűség és névszemiotikai tájkép. Kisebbségi névtörvények és vizuális tulajdonnév-használat Szlovákiában. *Névtani Értesítő* 37: 179–194.
- Bauko János (2017): Tulajdonnevekre utaló extralingvális jelek a névszemiotikai tájképben. In: Hajba Renáta – Tóth Péter (szerk.). „A véges végtelen”: *tanulmányok Vörös Ferenc 60. születésnapjára*. Szombathely: Savaria University Press, 13–26.
- Bauko János (2018): Komárom/Komárno névszemiotikai tájképe. In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I. Nyelvhasznat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 55–70.
- Bauko János (2019a): *Társadalom és névhasználat. Magyar névtani kutatások Szlovákiában*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE BTK Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék.
- Bauko János (2019b): Kisebbségi nyelvpolitika és névszemiotikai tájkép. In: Vörös Ferenc (szerk.): *A nyelvföldrajztól a névföldrajzig X. Nevek a nyelvpolitikai küzdőtérben*. Szombathely – Budapest: Savaria University Press – Magyarországi Kutató Intézet, 89–104.
- Bíró Enikő (2022): From Linguistic Landscape to Semiotic Assemblages in a Local Market. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 14 (2): 68–85.
- Córdova Hernández, Lorena – López-Gopar, Mario E. – Sughrua, William M. (2017): From Linguistic Landscape to Semiotic Landscape: Indigenous Language Revitalization and Literacy. *Studie z aplikované lingvistiky* 8 (2): 7–21.
- Csernicskó István (2016): A dinamikusan változó nyelvi tájkép: Kárpátalja példája. *Acta Humana. Emberi jogi közlemények* III (3): 91–105.
- Dürscheid, Christa – Frick, Karina (2016): *Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2017.04.08>
- Gašová, Zuzana (2020): Formy inozajčnosti v jazykovej krajine. Analýza vybraných aspektov na príklade „Krčmy na Zelenej” v Bratislave. In: Štefančík, Radoslav (ed.): *Jazyk a politika: na pomedzí lingvistiky a politológie V*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 69–81.
- Gorter, Durk (2013): Linguistic Landscapes in a Multilingual World. *Annual Review of Applied Linguistics* 33: 190–212.
- Győriová Baková, Eva (2013): Bilingvizmus južného Slovenska. In: *Language and The Environment. II*. Gliwice: Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, 50–57.
- Győriová Baková, Eva (2015a): Jazyková situácia v Komárne. In: *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch*. Bratislava: Sociolinguistica slovacica 8. VEDA, 332–342.
- Győriová Baková, Eva (2015b): Language situation in Komárno. In: *Transboundary Symbiosis over the Danube (Part II): Road to a Multidimensional Ethnic Symbiosis in the Mid-Danube Region*. Slavic-Eurasian Research Center. Sapporo: Hokkaido University, 161–174.

- Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Horony Ákos – Orosz Örs – Szalay Zoltán (2012): *A hely nevei, a nyelv helyei. Jelek a térben 4*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Istók Béla (2022): A gömörpanyiti temető nyelvi és vallásszemiotikai tájképe. In: Simon Szabolcs (ed.): *13th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section. Conference Proceedings*. Komárno: J. Selye University, 49–57. <https://doi.org/10.36007/4126.2022.49>
- Laihonen, Petteri (2012): Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle 3*: 27–49.
- Landry, Rodrigue – Bourhis, Richard (1997): Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology 16*: 23–49.
- Lanstyák István (2017): Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár). http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf (Letöltve: 2020.01.20.)
- Lőrincz Gábor (2020a): Komáromi nyelvi tájkép. In: Magyarai Sára – Bartha Krisztina (szerk.): *Nyelvi közösségek – közösségi perspektívák*. Nagyvárad: Partium Kiadó, 61–72.
- Lőrincz Gábor (2020b): Nyelvi tájkép Egertől Komáromig. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem, 183–194.
- Molnárová Eva (2021): Multimodal aspects of the Banská Bystrica linguistic landscape. *Ad Alta. Journal of interdisciplinary research 11* (1): 209–213. <http://dx.doi.org/10.33543/1101>
- Németh Takács Henrietta (2021): *A közéleti kétnyelvűség nyelvi vetületei Dél-Szlovákiában*. Pozsony: Comenius Egyetem.
- Pesch, Anja Maria (2021): Semiotic landscapes as constructions of multilingualism – a case study of two kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal 29* (3): 363–380. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928725>
- Peirce, Charles S. (1975): A jelek felosztása. Ford. Szegedy-Maszák, Mihály. In: Horányi Özséb – Szépe György (szerk.): *A jel tudománya*. Budapest: Gondolat Kiadó, 20–41.
- Reh, Mechthild (2004): Multilingual writing: A reader-oriented typology with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 170. 1–41. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2004.2004.170.1>
- Searle, R. John (1976): A Classification of Illocutionary Acts. *Language in Society 5* (1): 1–23. <https://doi.org/10.1017/S0047404500006837>
- Schulze, Ilona (2019a): *Dimensionen multimodaler Annotation und Analyse. Bilingual manual concerning the importance and relationship of annotation and analysis of multimodal data*. Banská Bystrica – München: UMB.
- Schulze, Ilona (2019b): *Bilder – Schilder – Sprache. Empirische Studien zur Text-Bild-Semiotik im öffentlichen Raum*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Schulze, Ilona (2020): *Codebook. Zweisprachiges Codebuch zur Erfassung multimodaler Daten*. Banská Bystrica – München.
- Schulze, Ilona (2021): *Codebook. Zweisprachiges Codebuch zur Erfassung multimodaler Daten*. Banská Bystrica – München: Univerzita Mateja Bela. <https://www.ff.umb.sk/app/cmsSiteAttachment.php?ID=8512> (Letöltve: 2022.06.26.)

Stoltmann, Kai (2017): Die Linguistic Landscape von Kiel und Rostock. Langfristige Auswirkungen der Migrationspolitik im Vergleich. In: Glawe, Meike – Hohenstein, Line Marie – Sauermilch, Stephanie – Weber, Kathrin – Wermer, Heike (Hrsg.): *Aktuelle Tendenzen in der Variationslinguistik*. Zürich: Hildesheim, 319–341.

Internetes források

<https://www.onkormanyzas.sk/2021-es-nepszamlalas-nemzetisegi-adatai> (Letöltve: 2022. 07. 06.)

https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=05449 (Letöltve: 2022. 07. 07.)

Törvények, jogszabályok

2001. évi XCVI. törvény a gazdasági reklámok és az üzletfeliratok, továbbá egyes közérdekű közlemények magyar nyelvű közzétételéről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0100096.tv> (Letöltve: 2022.07.08.)

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv#lbj15id723e> (Letöltve: 2022.07.08.)

2020. évi LXVIII. törvény a nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény módosításáról.

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2000068.TV> (Letöltve: 2022.07.08.)

Zákon č. 270/1995 Z. z. (Zákon Národnej rady Slovenskej republiky o štátnom jazyku Slovenskej republiky). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1995-270> (Letöltve: 2022.07.08.)

Zákon č. 184/1999 Z. z. (Zákon o používaní jazykov národnostných menšín).

<https://www.zakonypreludi.sk/zz/1999-184> (Letöltve: 2022.07.08.)

Nariadenie vlády č. 221/1999 Z. z. (Nariadenie vlády Slovenskej republiky, ktorým sa vydáva zoznam obcí, v ktorých občania Slovenskej republiky patriaci k národnostnej menšine tvoria najmenej 20 % obyvateľstva). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1999-221> (Letöltve: 2022.07.08.)

A pénzügyi-gazdasági témájú továbbképzések eredményessége

NÉMETH ERZSÉBET – DEÁK-ZSÓTÉR BOGLÁRKA

The effectiveness of continuing education on financial and economics topics Abstract

Our research looked at the impact of training in finance and economics. The results suggest that teachers who have received training differ significantly in many respects from those who have not. Most of the teachers surveyed (N=705) had applied for the training because of their own interest. Teachers who have attended training have significantly better financial literacy and knowledge. They are more confident and knowledgeable about finance and have higher levels of financial inclusion. They have more confidence in financial institutions and consider their pedagogical work more successful and important than those who have not attended such training. Despite their higher levels of knowledge and confidence, those who take part in training are even more risk-averse and cautious than other teachers. This also means that the risk-taking patterns needed for entrepreneurial skills are poorly provided in education.

Keywords: training; financial literacy; teachers

Kulcsszavak: továbbképzés; pénzügyi kultúra; tanárok

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Higher Education

DOI: 10.36007/eruedu.2023.1.064-085

Bevezetés

Magyarországon az elmúlt években egyre fontosabbá vált a pénzügyi tudatosság és a pénzügyi kultúra fejlesztése, így ehhez kapcsolódóan több kutatás és tanulmány is napvilágot látott. A gyermekek és fiatalok életében az elsődleges szocializációs ágens a család, de emellett nagyon fontos szerepet kapnak az őket nevelő, oktató pedagógusok is (Zsótér 2017). A tanárok pénzügyi kultúrája még kevésbé kutatott terület, annak ellenére, hogy fontos megismerni az ő tudásukat, attitűdjüket, magatartásukat és motivációkat, hiszen a pedagógusoknak multiplikátor szerepük van, közvetlenül és közvetve is hatást gyakorolnak a felnövekvő generációk pénzügyi tudatosságára és kompetenciáira.

A pénzügyikultúra-mérések csaknem mindegyike egy-egy társadalmi csoport (felnőttek, gyermekek, felsőoktatásban tanulók, vállalkozók stb.) pénzügyi kultúráját, viselkedését vagy attitűdjét méri. Ugyanakkor nehezen indokolható, hogy a pedagógusok pénzügyi tudását, attitűdjeit, motivációját vizsgáló átfogó kutatás nem lelhető fel sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban, annak ellenére, hogy

a képzések elégtelenségére számos kutatás felhívta a figyelmet.

Mivel számos oktatási intézményben vannak kifejezetten a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó programok, akár tantárgyi kereteken belül is, hasznos lehet egy keresztmetszeti képet kapnunk az érintett tanárok jellemzőiről. A tanárok önfejlesztése, a továbbképzéseken való részvétel az élethosszig tartó tanulás korában szintén fontos kérdés (Mihály 2002).

Kutatásunkban a tanárok pénzügyi kultúrájának vizsgálata mellett arra kerestük a választ, hogy milyen hatása van a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó tanári továbbképzéseken való részvételnek a tanárok tudására, attitűdjére, magabiztosságára, motivációira, illetve van-e különbség a képzésen való részvétel mentén a tanárok között. Jelen tanulmány a továbbképzések hatását vizsgáló mérések eredményeit mutatja be. A tanulmányban bemutatott eredmények alapját az említett kutatás adatai képezik. Tanulmányunk célja, hogy bemutassuk, van-e – és ha igen, mely területeken – különbség a pénzügyi témájú továbbképzéseken részt vett tanárok és az ilyen jellegű képzéseken részt nem vett tanárok között.

Kutatásunk ezen része azért is figyelemre méltó, mert a továbbképzések hosszú távú hatásait, eredményességét tudományos eszközökkel vizsgáló mérés szintén kevésbé található a szakirodalomban, annak ellenére, hogy az eredményesség mérése nélkül nem hozható megalapozott döntés arról, hogy érdemes-e az adott továbbképzéseken részt venni, a tanárokat beiskolázni, továbbképezni, a képzéseket közpénzből támogatni.

Szakirodalmi háttér

A pénzügyi kultúra a tudatosság, az ismeretek, a készségek, az attitűdök és a viselkedések kombinációja, melyekre szükség van a megalapozott pénzügyi döntések meghozatalához és végső soron az egyéni pénzügyi jólét eléréséhez (Atkinson–Messy 2012). A pénzügyi kultúra tehát egy sokdimenziós fogalom, amelynek az egyes dimenziói is még további aspektusokra bonthatók (Zsótér 2017).

A kutatócsoport 2021 tavaszán szervezte meg a tanárok pénzügyi kultúrájának felmérését. A kutatás célja a különböző szakon oktató pedagógusok (N=752) pénzügyi ismereteinek, attitűdjeinek, magabiztosságának, viselkedésének és motivációinak feltárása volt (Béres et al. 2021; Németh et al. 2022). A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a tanárok pénzügyi tudatossága a feltételezettnél magasabb, sőt pénzügyi tájékozottságuk jobb, mint a felsőoktatásban gazdasági-pénzügyi szakirányon tanuló hallgatóké. A kutatásban szereplő tanárok többsége fontosnak vagy nagyon fontosnak gondolja a pénzügyi és gazdasági ismeretek oktatását, a tanulókat is 50%-nál nagyobb arányban gondolják motiválnak. A tanárok saját pénzügyi tudásukat magasra értékelik, ezzel együtt a felsőoktatásban tanulókhöz hasonlóan kockázatkerülők. A kutatás eredményei alapján érdemes tehát a tanárok pénzügyi tudatosságára és motivációjára építve alakítani a tanterveket és a követelményrendszert.

Számos kutatás vizsgálta a pénzügyi oktatás eredményességét. Az eredmények nem egyértelműek. Cole és munkatársai (2016) vizsgálták, hogy a pénzügyi is-

meretek oktatása a középiskolában jár-e kézzelfogható eredménnyel. Válaszuk a kutatás végén az volt, hogy igen, bár nem úgy, ahogy először sejtették, tehát nem a közvetlen pénzügykultúra-oktatás volt az, ami eredményesnek bizonyult, hanem a matematika tantárgyba integrált pénzügyi oktatás volt eredményes. Walstad és munkatársai (2010) elő- és utótesztos kutatással vizsgálták a pénzügyi oktatás hatását középiskolás diákokra. Eredményeik egyértelműen azt mutatják, hogy egy jól specifikált és megfelelően integrált pénzügyi oktatási program szignifikáns és pozitív hatással van a fiatalok pénzügyi tudatosságára.

A felsőoktatásban tanuló 18–25 éves fiatalokkal kapcsolatban a kutatás feltárta, hogy vizsgált korosztály pénzügyi kultúrájának szintjét számos befolyásoló tényező együttesen határozza meg: nem, életkor, családi állapot, származás, lakáskörülmények, gyerekvállalás, a képzés jellege, szintje, az oktatásban töltött idő, a diplomák száma, külföldi tartózkodás. A pénzügyi tudatosság középiskolai képzése megerősítésének szükségességére hívta fel a figyelmet ugyanakkor, hogy nem találtak mérhető eltérést a középiskolában pénzügyi-gazdálkodási képzésben részesültek és nem részesültek tudásszintje között. Éppen ezért kiemeleten fontos az őket oktató pedagógusok tudásszintjének és attitűdjeinek felmérése, az eredmények mögött álló okok feltárása (Béres et al. 2013; Luksander et al. 2014).

Magyarországon Németh és munkatársai (2016; 2017) egy széles spektrumú kutatást végeztek annak érdekében, hogy közelebbről megvizsgálják a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzéseket. Ezt a kutatást megismételték 2020-ban is, így képet kaphattak arról, történt-e előrelépés a pénzügyi kultúra fejlesztésének területén. Összességében megállapították, hogy több pozitív irányú fejlődés is megfigyelhető, hiszen nőtt a kezdeményezések száma, a képzések volumene és a résztvevők száma is. Ugyanakkor a képzések minőségbiztosítottága, az eredményesség mérése terén nem tapasztaltak előrelépést (Németh et al. 2020).

Míg a pedagógusok pénzügyi ismereteit, attitűdjeit vizsgáló kutatások kevésbé találhatók a szakirodalomban, az új oktatási módszerekhez és a továbbképzésekhez való hozzáállásukat érintő kutatások rendelkezésre állnak, azonban ezek sem vizsgálták komplex módon a továbbképzések hatását, eredményességét.

A tanórákon alkalmazott oktatási módszereket, tanulásszervezési módokat vizsgáló tanulmányok arra hívják fel a figyelmet, hogy az innovatív, önálló tanulást támogató módszerek alkalmazása még mindig nagyon ritkán fordul elő a tanórákon – mind az általános iskolákban, mind a középiskolákban –, és hogy többnyire a hagyományosnak tekinthető oktatási módszerek dominálnak (Czakó et al. 2017). Az Országos Közoktatási Intézet 2005-ben végzett felmérésének eredményei – ahol 531 pedagógust kérdeztek meg 276 intézményből – azt tükrözik, hogy a megkérdezett tanárok több mint 80 százaléka kipróbálta már a frontálistól eltérő módszerek valamelyikét, ám feltehetően, mivel ezek időigényesek, maradnak a hagyományos frontális osztálymunkamódszer mellett (Radnóti 2006).

Az OECD-országokban végzett TALIS-felmérések sorában a 2013-as a minőségi TPD (High-Quality Teacher Professional Development) és az osztálytermi tanításban alkalmazott módszerek összefüggését vizsgálta. A felmérés eredményei azt mutatják, hogy a tanárok szakmai fejlesztése (tantervi, szakmai és pedagógiai továbbképzésben való részvétele) hatással van az általuk alkalmazott oktatási

módszerekre: minél inkább együttműködnek a TPD keretében a kollégákkal, annál jobb az osztályteremi gyakorlat; míg a tananyagközpontú továbbképzések inkább a kevésbé kooperatív eszközök alkalmazását erősítik (Barrera-Pedemonte 2016; Czako et al. 2017).

A szakmai továbbképzések sajátosságait vizsgálta a TALIS 2018-as felmérése, amely megállapítja, hogy a tanítók, tanárok rendszeres szakmai továbbképzése az oktatási rendszerek fontos eleme. Szakmai fejlődést elősegítő tevékenység lehet például részvétel személyesen vagy online tanfolyamon/szemináriumon, oktatási konferencián, ahol a tanárok, az igazgatók és/vagy a kutatók bemutatják kutatási eredményeiket, vagy megvitatnak oktatási kérdéseket, de ide sorolják a résztvett szakmai képzés megszerzésére irányuló programban, vagy az óralátogatást más iskolákban, üzleti helyszíneken, állami szervezeteknél vagy nem kormányzati szervezeteknél is, de ide sorolható a részvétel egyéb szakmai továbbképzésen is. E megközelítés szerint a vizsgálatban részt vevő OECD-országokban a tanároknak átlagosan 94,5 százaléka vett részt szakmai továbbképzésen a kérdőíves felmérést megelőző egy év során. Magyarországon is ugyanez a tendencia érvényesül, és a továbbképzéseken részt vevők között nincs különbség a nemek, az életkori csoportok és a tanítási tapasztalat alapján, illetve aszerint sem, hogy állami vagy magániskolában, kistélepülésen, városban vagy nagyvárosban tanítanak (Balácsi-Vadász 2019).

A TALIS felmérése szerint az OECD-országokban a tanároknak átlagosan 76 százaléka vett részt személyesen valamilyen tanfolyamon vagy szemináriumon, 72 százalékuk pedig szakirodalmat olvasott a kérdőíves vizsgálatot megelőző egy év során. A szakmai fejlődést támogató többi tevékenység kevésbé volt népszerű, ezeken a tanároknak kevesebb mint a fele vett részt. Magyarországon a szakirodalom feldolgozása volt a legnépszerűbb szakmai készségeket fejlesztő tevékenység, melyben a tanároknak majdnem 90 százaléka vett részt. Ezt követte a személyes részvétel továbbképzéseken, ez a pedagógusok 61 százalékára volt jellemző. Az OECD-országok esetében a szakmai fejlődést segítő tevékenységek fókuszában a tananyaghoz és a tantárgyi területhez tartozó tudás, valamint a tanulói teljesítmények értékelése állt. A szóban forgó országokban a tanárok 76 százalékának szakmai fejlődést segítő tevékenységei tartalmazták a tantárgyi területhez kapcsolódó tudásanyag mélyítését szolgáló elemeket. 73 százalékuk esetében a tantárgyi terület tanításához kapcsolódó pedagógiai kompetenciák fejlesztése, 65 százalékuknál a tanulói teljesítménymérések gyakorlati kérdései, szintén 65 százalékuk esetében pedig a tananyag ismeretének fejlesztése megjelent a mérést megelőző 12 hónap szakmai fejlődést segítő tevékenységeinek témái között. Ezek mellett jelentős fejlesztési területnek bizonyult az információtechnológiai ismeretek köre, valamint a tanulói viselkedés és tanulásszervezés kérdésköre; e témakörök a tanárok 60, illetve 50 százalékának szakmai fejlődést segítő tevékenységeiben jelentek meg. A további vizsgált területek (pl. az individualizált oktatás megközelítései, a tantárgyakon átívelő készségek fejlesztése) csak a tanárok kevesebb mint felének a képzéseiben, formális és informális fejlesztő foglalkozásaiban jelentek meg. Hazánkban a szakmai készségeket fejlesztő tevékenységek tartalmát tekintve hasonló arányokat láthatunk, mint az OECD-országoknál, de találunk olyan tartalmi eleme-

ket is, amelyek szignifikánsan nagyobb vagy kisebb hangsúlyt kaptak a szakmai fejlődésben. Magyarországon a tanárok és a szülők közötti együttműködés, valamint az iskolai szervezés és adminisztráció kérdésköre sokkal inkább előtérbe került, mint ahogy az az OECD-országok átlagában megfigyelhető. Ezzel párhuzamosan a tanulói teljesítményértékelések és az individualizált, személyre szabott oktatás kérdésköre kisebb hangsúlyt kapott, mint az OECD-országokban (Balázs-Vadász 2019).

A magyar tanárok az OECD-országok átlagához hasonló arányban jelölték meg a fejlesztendő területeket. Hazánkban is azokra a továbbképzésekre van a legnagyobb igény, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához, illetve az infokommunikációs technológiák pedagógiai célú felhasználásához kapcsolódnak. 5 tanár közül 1 ezeken a területeken szeretne nagymértékben fejlődni. A 2018-as felmérés eredményei alapján a 30 évesnél fiatalabb tanárok 40, az 50 évesnél idősebb tanárok 19 százaléka szeretne fejlődni ezen a területen. Magyarországon a legkevésbé fejlesztendő területnek a szaktantárgy tananyagának ismerete, valamint az iskolai szervezés és adminisztráció kérdésköre bizonyult, a tanárok mindössze 5 százaléka érzi nagy szükségét annak, hogy e két területen képezze magát (Balázs-Vadász 2019).

Ahhoz, hogy egy tanár megfelelően tudja átadni a pénzügyi tudatossághoz szükséges tudást, attitűdöt, képességeket, saját magát is képeznie kell ezen a téren. A pedagógusképzések feltérképezése, monitorozása és hatékonyságuk vizsgálata, valamint az eredmények alapján a szükséges változtatások indítványozása fontos és folyamatos feladat. A 21. század társadalmi-gazdasági folyamatai olyan mértékű kihívások elé állítják a pedagógusokat, amelyek rugalmasságot, szerepük folyamatos újragondolását, szakmai megújulást és folyamatos önfejlesztést kíván (Tier-Szegedi 2018).

Az alkalmazott módszertan és a minta bemutatása

Kutatásunk célja a 2021-es kutatás adatainak részletesebb elemzésével a pénzügyi-gazdasági témájú továbbképzések hatásának, eredményességének komplex vizsgálata. Célunk megmutatni, van-e – és ha igen, mely aspektusokban – különbség azok között, akik részt vettek és azok között, akik nem vettek részt valamilyen pénzügyi témájú továbbképzésen.

A lekérdezés online kérdőív segítségével történt a www.penzugykultura.hu weboldalon keresztül, 2021. március 15-e és 2021. május 17-e között. A minta elemszám 705 fő, amelynek kétharmada (68,4%) nő és egyharmada (31,6%) férfi. A kitöltők kora 24 és 74 év között volt, az átlagéletkor 50,5 év. A válaszadók 18,2%-a általános iskolában oktat, legnagyobb részük középfokú intézményben (75,6%), valamint 6,2% oktat felsőfokú vagy egyéb intézményben.

A tanárok pénzügyi tudásának és attitűdjeinek mérésére három mutatót képeztünk.

1. Pénzügyi Tájékozottsági Mutató (PTM);
2. Énkép Index (ÉI);
3. Kockázatvállalási Mutató (KM).

Pénzügyi Tájékozottsági Mutató

A PTM¹ a kérdőívet kitöltők pénzügyi tudásszintjét méri. A mutató fele-fele arányban tartalmaz elméleti, illetve gyakorlati kérdéseket. Utóbbiak ugyan a pedagógusok kalkulációs képességét is próbára teszik, azonban a kérdések úgy kerültek kialakításra, hogy a megfelelő realitásérzékkel (pénzügyi tapasztalattal) bíró résztvevők meg tudják adni a helyes választ számolás nélkül is. A PTM értékét 21 kérdésre adott válasz alapján számolta a rendszer a helyes válaszok arányában. Értéke 0 és 1 között van (minél magasabb az értéke, annál nagyobb a hallgató tájékozottsága).

Énkép Index

Az Énkép Index azt méri, hogy a pedagógusok mennyire vannak tisztában saját pénzügyi tudásszintjükkel. Az index a résztvevők önbevallásán, valamint a mért tudásszintjük különbségén alapul. Ha az Énkép Index értéke nulla, vagy akörüli érték, akkor a pedagógus reálishan ítéli meg pénzügyi ismereteit, ellenkező esetben vagy alulértékeli, vagy felülértékeli azt.

Kockázatvállalási Mutató

A pedagógusok kockázatvállalási mutatója kétféleképpen határozható meg. Egyfelől értékelésre került önbevallás alapján, amelyet a bevallott tudásszint és bevallott kockázatvállalási szint eredőjeként kapunk meg, másfelől pedig a valós tudásszint is értékelésre került a bevallott kockázatvállalási hajlandóság mentén.

A kockázatvállalási mutató számítása:

$$KM_{\text{önbev}} = \frac{\text{Kockázatvállalási szint önbevallás alapján}}{\text{Pénzügyi – gazdasági ismeret önbevallás alapján}}$$

$$KM_{\text{valós}} = \frac{\text{Kockázatvállalási szint önbevallás alapján}}{\text{Valós pénzügyi – gazdasági ismeret}}$$

A mutatók nulla és végtelen között vehetnek fel értéket. Ha egy alatt van az érték, akkor az adott illető kockázatkerülő, ha egy felett, akkor pedig kockázatvállaló. Amennyiben egy a mutató értéke, akkor az egyén megfelelő mértékű kockázatot vállal, így nevezhetjük kockázatkezelőnek. Természetesen az egyes körül elhelyezkedő értékek szintén a kockázatkezelő kategóriába esnek bele.

Az eredmények elemzése SPSS-programcsomag segítségével, egy- és több-

¹ A mutatókat a kutatócsoport tagjai fejlesztették ki Béres Dániel és Huzdik Katalin kutatók szakmai irányítása mellett.

változós statisztikai módszerekkel történt. A leíró statisztikai elemzéseken túl keresztábrák-elemzéssel, valamint varianciaelemzéssel vizsgáltuk a különbséget azok között a pedagógusok között, akik részt vettek pénzügyi jellegű továbbképzéseken és akik nem.

Eredmények

A továbbképzésben résztvevők jellemzése

A kérdőíves felmérésben megkérdeztük a tanárokat arról, hogy részt vettek-e a pénzügyi-gazdasági témájú továbbképzéseken, és ha igen, ezek közül melyeken vettek részt.

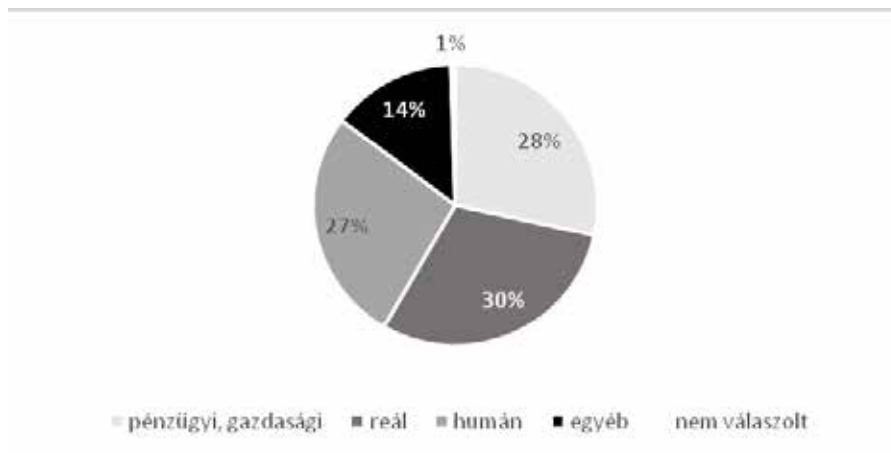
A kutatásban résztvevő tanárok többsége (71,9%) nem vett részt ilyen témájú továbbképzésen. Akik részt vettek (1. sz. táblázat), legnagyobb arányban a Pénziránytű Alapítvány továbbképzését jelölték meg (19,7%).

1. sz. táblázat: A különböző pénzügyi-gazdasági képzésben résztvevők aránya a mintában %

ELTE pénzügyi, gazdasági és gazdálkodási ismeretek tanár-továbbképzésben	2,8
Pénziránytű Alapítvány pénzügyi-gazdasági továbbképzési programján	19,7
ECONVENTIO Alapítvány pedagógus-továbbképzésén	2,4
Egyéb	6,7
Nem vett rész ilyen továbbképzésen	71,9

A képzéseken résztvevők 79%-a nő és 21%-a férfi, ami azt mutatja, hogy a nők motiváltabbak a továbbképzésen való részvétel tekintetében. Az átlagéletkort tekintve nincs szignifikáns különbség a két csoportban: a képzésen részt vett tanárok átlagéletkora 50,5 év; míg a képzésen részt nem vett tanárok átlagéletkora 50,2 év. Hasonló arányban vannak a képzéseken részt vett tanárok között reál (30%), humán (27%) és pénzügyi, gazdasági (28%) tárgyat oktatók (1. sz. ábra).

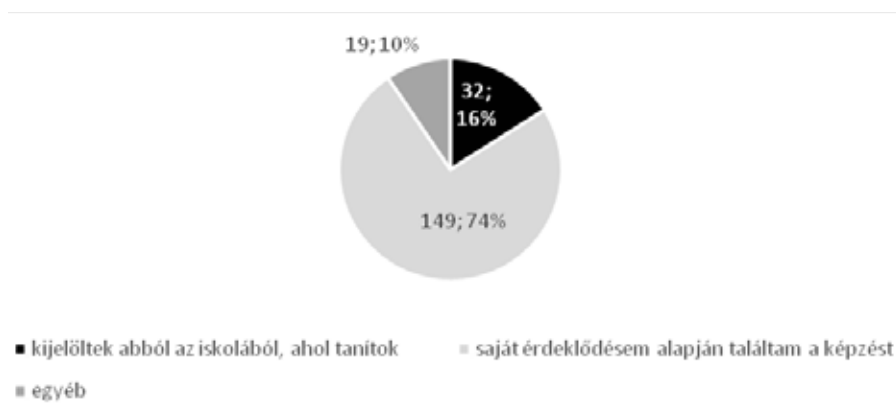
1. sz. ábra: A képzésen részt vett tanárok oktatási profilja



A továbbképzésen résztvevők motivációja

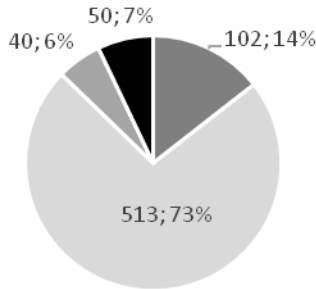
A mögöttes motivációra is kíváncsiak voltunk, így megkérdeztük a továbbképzésen való részvétel okát. A tanárok főként (74%) azért vettek részt pénzügyi-gazdasági témájú továbbképzésen, mert saját érdeklődésük alapján rátaláltak. Természetesen olyan is volt (16%), akit az intézmény vezetője küldött el az adott továbbképzésre (2. sz. ábra).

2. sz. ábra: Miért vett részt pénzügyi / gazdasági témájú továbbképzésen?



Az is fontos kérdés, hogy a tanárok hogyan érzékelik, van-e módjuk – és ha igen, miként – bővíteni a pénzügyi-gazdasági tudásukat. Ebben a tekintetben a legjellemzőbb attitűd az önfejlesztés. A válaszadók 73%-a leginkább önállóan, szakkönyvek és internetes oldalak segítségével bővíti ez irányú tudását. 14% válaszolta azt, hogy egyáltalán nincs lehetősége ilyen típusú tudásbővítésre.

3. sz. ábra A továbbképzésen kívül hogyan tudja bővíteni a tudását pénzügyi-gazdasági területen? (n=705)



- egyáltalán nincs rá lehetőségem
- önállóan próbálkozom szakkönyvek, netes oldalak olvasásával
- szervezett formában van rá lehetőségem
- egyéb

A továbbképzések hatása

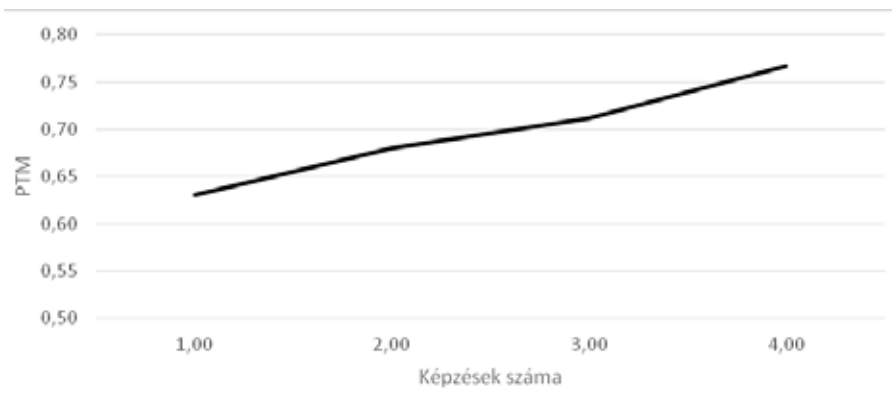
A továbbképzések tekintetében az egyik legfontosabb kérdés, hogy van-e hatása az ezeken való részvételnek. Azok, akik részt vettek továbbképzésen vajon milyen PTM, EI és kockázatvállalási értékekkel rendelkeznek? Javit-e ezen mutatók értékén a továbbképzésen való részvétel?

Pénzügyi tájékozottság

Fontos eredmény, hogy a PTM értéke a továbbképzésen részt vett válaszadók esetében 0,63, míg a továbbképzésen részt nem vett válaszadók esetében 0,53. Ez azt jelenti, hogy van különbség a két csoport között, azaz a továbbképzésen részt vett pedagógusok pénzügyi tudása, kalkulációs készsége jobb azokénál, akik ilyen képzésen nem vettek részt. Varianciaelemzéssel vizsgálva a különbséget elmondható, hogy a különbség statisztikailag szignifikáns ($F=66,07$, $p<0,001$).

Külön is megvizsgáltuk, hogy milyen PTM-értékkel rendelkeznek a válaszadók az elvégzett továbbképzések számának függvényében. Az 5. ábra jól mutatja, hogy azok, akik több továbbképzésen is részt vettek, magasabb PTM-értékkel rendelkeznek. A továbbképzések számának tehát pozitív hatása van a pénzügyi tájékozottságra.

4. sz. ábra: PTM értéke az elvégzett továbbképzések számának függvényében



A pénzügyi tudás szubjektív megítélése

Az Énkép Index (EI) tekintetében elvégeztük ugyanazokat az elemzéseket, amelyeket a PTM esetében. Megállapítást nyert, hogy azok, akik részt vettek továbbképzésben, szignifikánsan magasabbra értékelik saját pénzügyi tudásukat, mint azok, akik nem vettek részt ($F=10,96$, $p<0,001$).

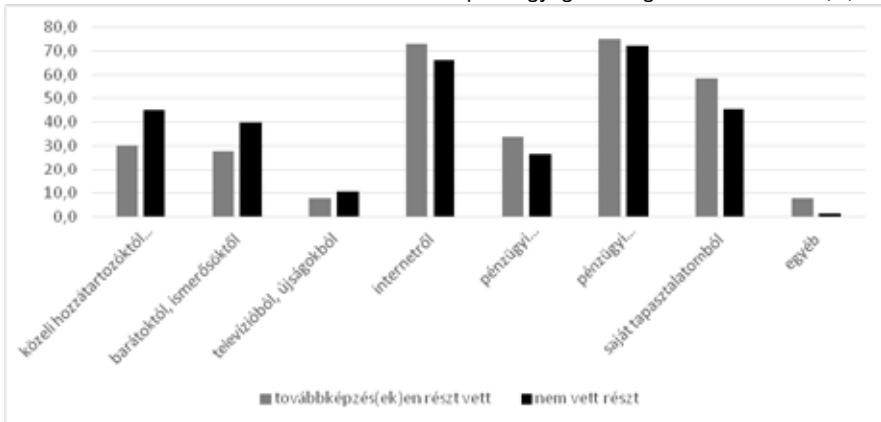
Kockázatvállalás

A kockázatvállaláshoz való hozzáállás is eltér a továbbképzésen részt vett tanárok és azok között, akik nem vettek részt pénzügyi-gazdasági továbbképzésen. A különbség a varianciaelemzés alapján statisztikailag szignifikáns ($F=19,21$, $p<0,001$). Azok, akik részt vettek továbbképzésen, óvatosabban állnak a pénzügyi kérdésekkel kapcsolatos kockázatokhoz.

Az információforrások használata, tájékozódás

Megvizsgáltuk, hogyan tájékozódnak a tanárok pénzügyi döntéseik meghozatalakor. Az igénybe vett információforrások hasonló arányokat mutatnak mindkét csoportnál, ugyanakkor minden információforrás esetében van különbség aközött, hogy a válaszadók hány százaléka jelölte be azt a két csoportban (5. ábra). Azok, akik részt vettek pénzügyi témájú továbbképzésen, nagyobb arányban jelölték az internetet, a pénzügyi intézmények hirdetőanyagait, tanácsadóit, valamint saját tapasztalatukat, mint azok, akik nem vettek részt pénzügyi témájú továbbképzésen. Utóbbiak a közeli hozzátartozókat és barátokat, valamint a médiát jelölték nagyobb arányban a másik csoporthoz képest. Az eredmények alapján körvonalazódik, hogy a továbbképzésen részt vett tanárok inkább hagyatkoznak saját tapasztalataikra és a pénzügyi intézmények információira. A képzésen részt nem vett kollégáikhoz képest kevésbé jellemző rájuk a hozzátartozóktól, barátoktól, ismerősöktől való információszerezés.

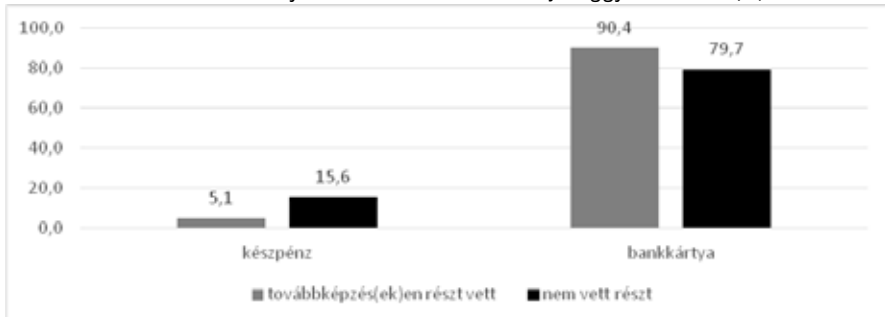
5. sz. ábra: Honnan szerzi az információkat pénzügyi-gazdasági döntés esetén? (%)



Fizetési eszközök használata

A válaszadók legnagyobb része a bankkártyás fizetést használja, ugyanakkor a két csoport között van eltérés a bankkártya és a készpénz használata között (6. ábra). Néhány, még keveset használt fizetési módot jelen elemzésből kihagyunk. A pénzügyi jellegű továbbképzéseken részt vett tanárok nagyobb arányban jelölték a bankkártyás fizetést, mint a képzéseken részt nem vett kollégáik. A készpénzes fizetés esetében éppen fordított a jelenség.

6. sz. ábra: Melyik fizetési eszközt használja leggyakrabban? (%)

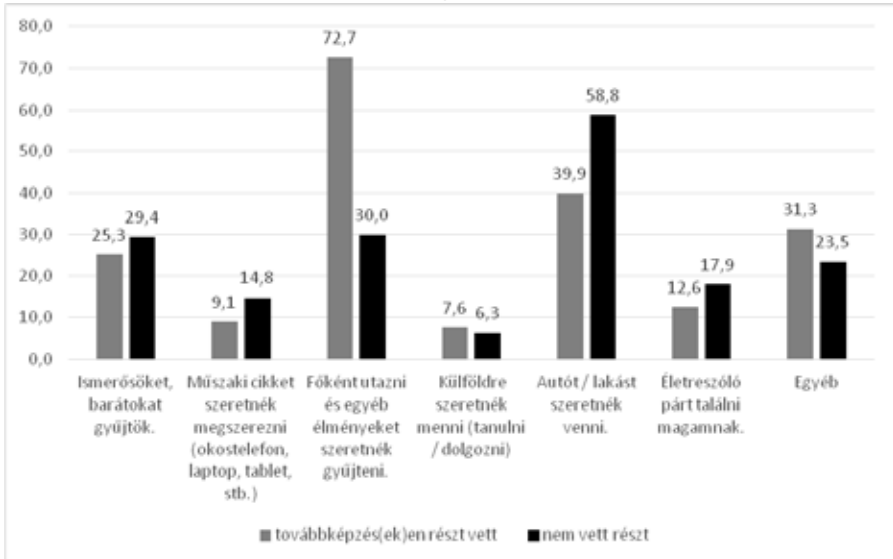


Célok és stratégiák

A pedagógusokat megkérdeztük arról, milyen célok élveznek elsőbbséget jelenleg az életükben. Továbbá arra is kíváncsiak voltunk, hogy mit gondolnak arról, milyen stratégiával lehet elérni a hosszú távú pénzügyi céljaikat. A 7. ábra jól mutatja, hogy a két csoport között a célok aránya nagyrészt hasonló mintázatot rajzol ki, de két esetben látványos eltérés tapasztalható. Az egyik az utazás és élményszerzés, amelyben a továbbképzésen részt vett tanárok kimagaslóan nagy arányt jelöltek

(72,7%). Az autó- és lakásvásárlás mint cél megjelölése pedig a továbbképzésen részt nem vett csoport esetében volt nagyobb arányban jelen (58,8%).

7. ábra: Elsőbbséget élvező célok (%)



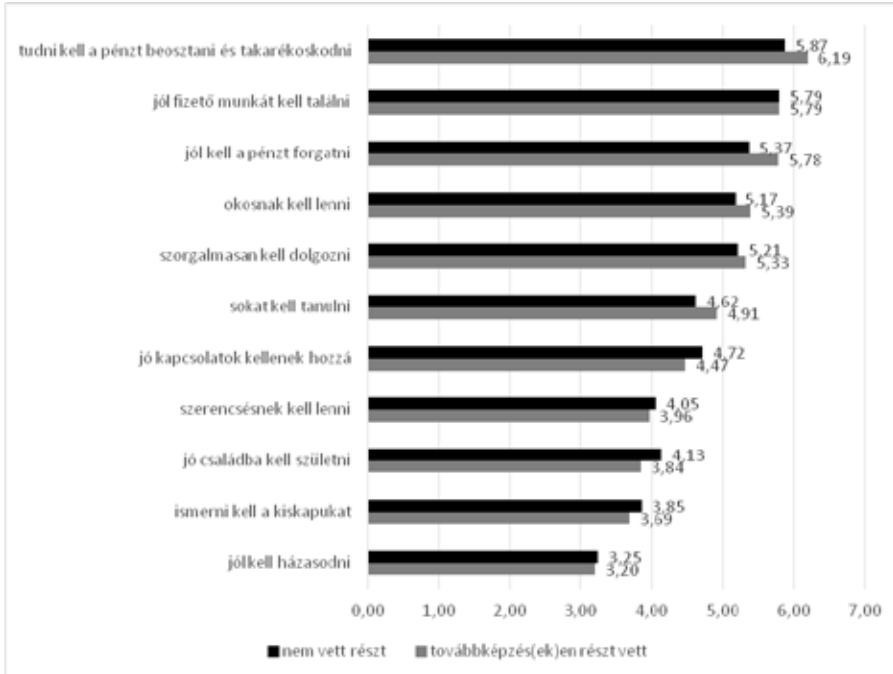
A célok megvalósításához kapcsolódó stratégiák kapcsán a két csoport hasonlóan vélekedik, ugyanakkor négy esetben van statisztikailag szignifikáns különbség a továbbképzésen részt vett és a továbbképzésen részt nem vett tanárok között (8. ábra).

Ezek a stratégiák a következők:

- *sokat kell tanulni*: ennek az állításnak szignifikánsan magasabb az átlaga a továbbképzésen részt vett tanárok csoportjában ($F=3,864$; $p<0,01$)
- *tudni kell a pénzt beosztani és takarékoskodni*: ennek az állításnak szignifikánsan magasabb az átlaga a továbbképzésen részt vett tanárok csoportjában ($F=7,773$; $p<0,001$)
- *jó családba kell születni*: szignifikánsan magasabb az átlaga a továbbképzésen részt nem vett tanárok csoportjában ($F=2,792$; $p<0,01$)
- *jól kell a pénzt forgatni*: szignifikánsan magasabb az átlaga a továbbképzésen részt vett tanárok csoportjában ($F=9,317$; $p<0,001$)

Az eredmények alapján elmondható, hogy a továbbképzésen részt vett tanárok hajlamosabbak belső kontrollos stratégiát választani.

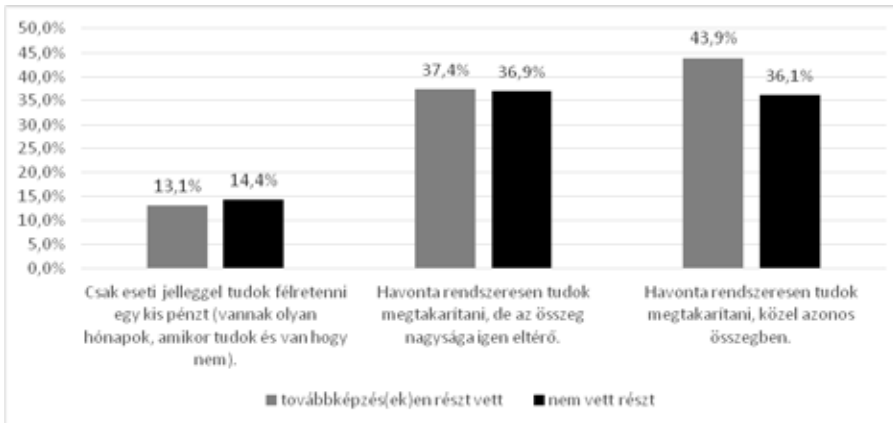
8. ábra: Hosszú távú pénzügyi célok megvalósításához szükséges célstratégiák (átlagok)



Megtakarítások

A pénzügyi jellegű képzéseken részt vett tanárok 94,9%-ának, míg a képzéseken részt nem vett tanárok 88,4%-ának van spórolt pénze vagy megtakarítása (9. ábra). Varianciaelemzéssel vizsgálva a különbséget elmondható, hogy a különbség statisztikailag szignifikáns ($F=7,046$, $p<0,01$). Arra, hogy milyen rendszerességgel tudnak megtakarítani, a válaszok a két csoportban sok hasonlóságot mutatnak. A legjelentősebb különbség a havonta rendszeresen azonos összeget megtakarítók között van, ez nagyobb arányban van jelen a továbbképzésen részt vett tanárok körében.

9. sz. ábra: Milyen rendszerességgel tud megtakarítani? (%)

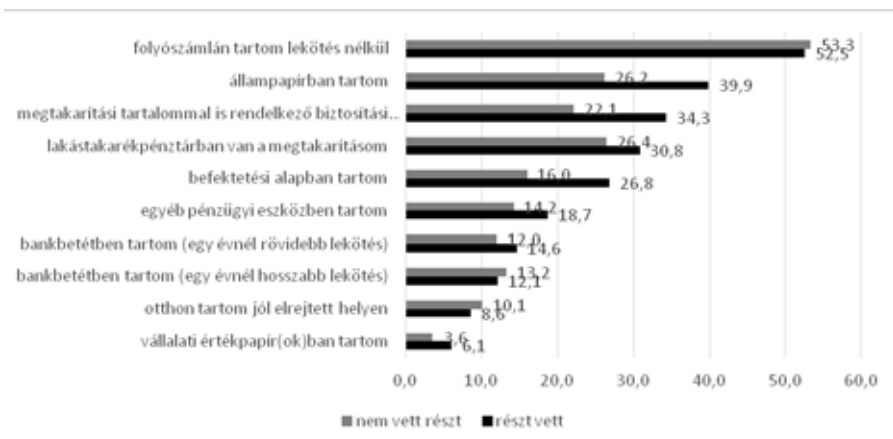


Az, hogy az összes megtakarítás a nettó jövedelem hány százalékát teszi ki, a két csoport között bár nem mutat statisztikailag szignifikáns különbséget, ugyanakkor említésre méltó, hogy a továbbképzésen részt vett pedagógusok összes megtakarítása a nettó jövedelmük 455%-át, míg a továbbképzésen részt nem vett pedagógusok összes megtakarítása a nettó jövedelmük 360%-át teszi ki.

A továbbképzésen részt vett tanárok a megtakarításaikat főként folyószámlán tartják lekötés nélkül (52,5%). Ez az arány a továbbképzésen részt nem vett tanárok esetében is nagyon hasonló (53,3%).

A többi megtakarítási forma esetében azonban már nem tapasztalunk ekkora hasonlóságot a két csoport között, ugyanis az állampapírt, a megtakarítási tartalommal is rendelkező biztosítási terméket, a lakástakarékpénztárt, a befektetési alapot a továbbképzésen részt vett tanárok nagyobb arányban jelölték (10. ábra).

10. sz. ábra: Milyen formában tartja a megtakarításait? (%)



Hitelek

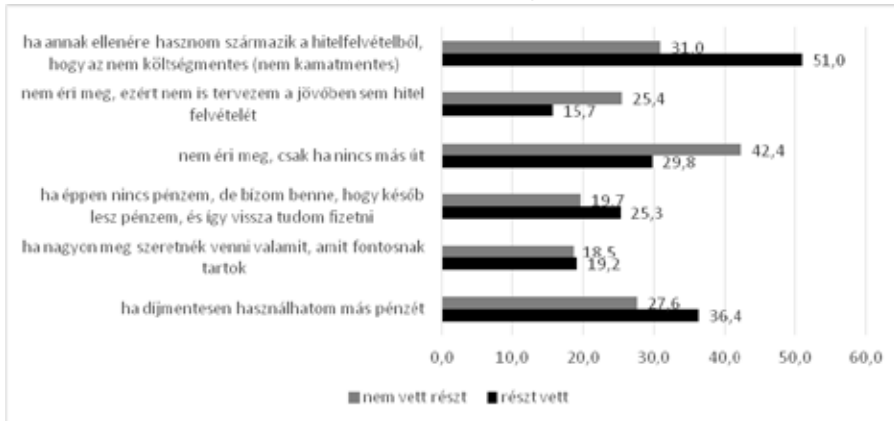
A válaszadó pedagógusokat megkérdeztük arról, hogy jelenleg vagy a múltban volt-e hitelük. A továbbképzéseken részt vett tanárok 73,7%-a válaszolt igennel erre a kérdésre, míg a továbbképzésen részt nem vett tanárok 64,3%-a. Arra a kérdésre, hogy mikor éri meg hitelt felvenni, több válasz esetében jelentős különbség mutatkozik a két csoport között (14. ábra). Azok a tanárok, akik részt vettek pénzügyi jellegű továbbképzésen, három szempontot jelöltek nagyobb arányban, mint azok, akik nem vettek részt:

- ha annak ellenére hasznom származik a hitelfelvételből, hogy az nem költségmentes; ha díjmentesen használhatom más pénzt;
- ha éppen nincs pénzem, de bízom benne, hogy később lesz pénzem, és így vissza tudom fizetni.

Azok, akik nem vettek részt pénzügyi jellegű továbbképzésen, leginkább azokat az állításokat jelölték nagyobb arányban, amelyek a hitelekkel szembeni elutasító attitűdöt jelölik:

- nem éri meg, csak ha nincs más út;
- nem éri meg, ezért nem is tervezem a jövőben sem hitel felvételét.

11. sz. ábra: Melyik esetben éri meg hitelt felvenni? (%)



A pedagógusok jellemzése a pénzügyi attitűdök mentén

A pénzügyi jellegű továbbképzéseken részt vett pedagógusok és az ilyen továbbképzéseken részt nem vett pedagógusok között a pénzügyi attitűdjeik tekintetében is különbségeket tapasztalhatunk. A 13 állításból álló skála elemei közül 11 esetben mutatkozott szignifikáns különbség a két csoport között. Ezeket az állításokat a 12. ábrán csillaggal jelöltük.

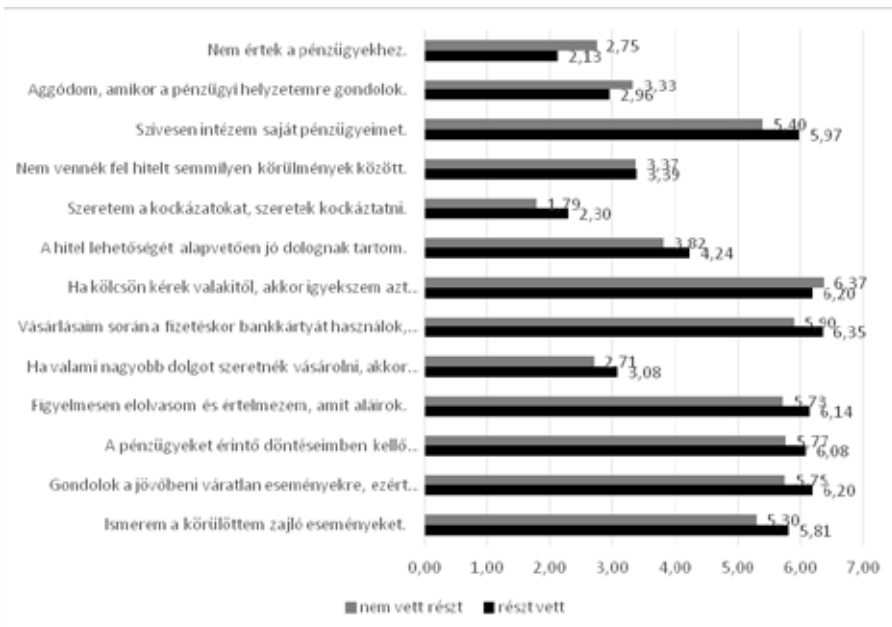
A következő állítások azok, amelyek nagyobb átlagot értek el a továbbképzésen részt vett pedagógusok körében:

- Szívesen intézem saját pénzügyeimet.
- Szeretem a kockázatokat, szeretek kockáztatni.

- A hitel lehetőségét alapvetően jó dolognak tartom.
- Vásárlásaim során a fizetéskor bankkártyát használok, ha tehetem.
- Ha valami nagyobb dolgot szeretnék vásárolni, akkor azt akár hitelből (kölcsönből) is megveszem.
- Figyelmesen elolvasom és értelmezem, amit aláírok.
- A pénzügyeket érintő döntéseimben kellő alapossággal járok el.
- Gondolok a jövőbeni váratlan eseményekre, ezért takarékoskodni szoktam.
- Ismerem a körülöttem zajló eseményeket.
- A következő állítások pedig nagyobb átlagot értek el a továbbképzésen részt nem vett pedagógusok körében:
- Nem értek a pénzügyekhez.
- Aggódok, amikor a pénzügyi helyzetemre gondolok.

A továbbképzésen részt vett tanárok válaszai alapján elmondható, hogy a továbbképzésen részt nem vett kollégáikhoz képest tudatosabb és magabiztosabb hozzáállás jellemzi őket. A továbbképzésen részt nem vett tanároknál nagyobb arányban van jelen az aggodás és a hozzá nem értés érzése.

12. sz. ábra: A pénzügyiattitűd-állítások átlagai (1–7 skálán)

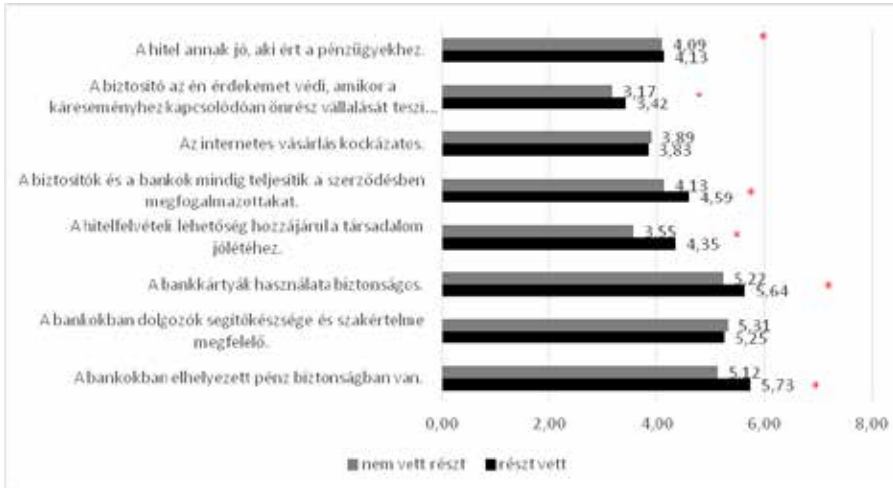


Intézményi bizalom

Az intézményi bizalommal kapcsolatos 8 állítás közül összesen 5 állítás esetében mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség a két csoport között. Mindegyik

állítás esetében a nagyobb átlagérték a pénzügyi jellegű továbbképzésen részt vett tanárok csoportjára jellemző. Ez azt is mutatja, hogy ez a csoport jobban bízik a pénzügyi intézményekben, mint azok, akik nem vettek részt ilyen jellegű továbbképzésen. A szignifikáns különbséget mutató állításokat a 13. ábrán csillaggal jelöltük.

13. sz. ábra: Az intézményi bizalommal kapcsolatos állítások átlagai (1–7 skálán)



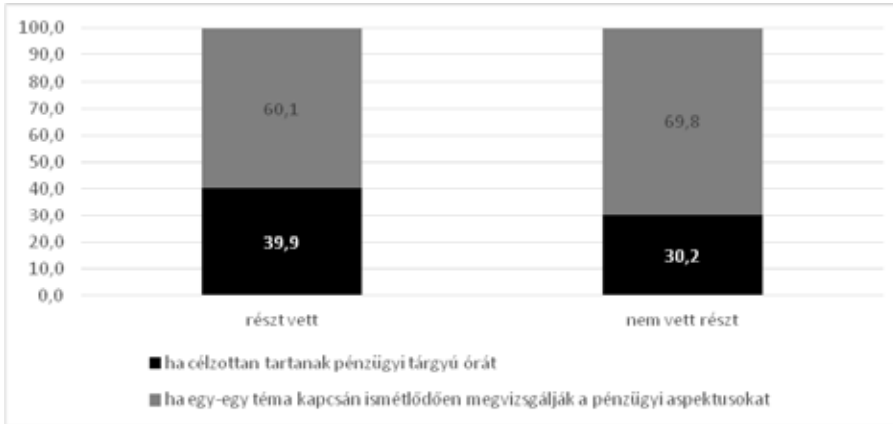
Az oktatás hatékonysága és az elégedettség

A pénzügyi jellegű továbbképzésen részt vett tanárok szignifikánsan magasabb átlagot értek el annak a kérdésnek a megválaszolásával, hogy mennyire tartják relevánsnak a pénzügyi és gazdasági ismeretek átadását ($F=49,171$; $p<0,001$).

Az, hogy mennyire elégedettek a tanárok az ismeretek átadásával, szintén statisztikailag szignifikáns különbséget mutat a két csoportban ($F=34,216$; $p<0,001$). A továbbképzésen részt vett pedagógusok elégedettebbnek mutatkoznak e téren. Arra a kérdésre, hogy „Mennyire elégedett azzal, ahogy sikerült átadnia az Ön által tanított pénzügyi és gazdasági ismereteket?” (1–7 skálán), azok, akik részt vettek továbbképzésen, 5,1 pontot adtak, míg azok, akik nem vettek részt, 4,43-at

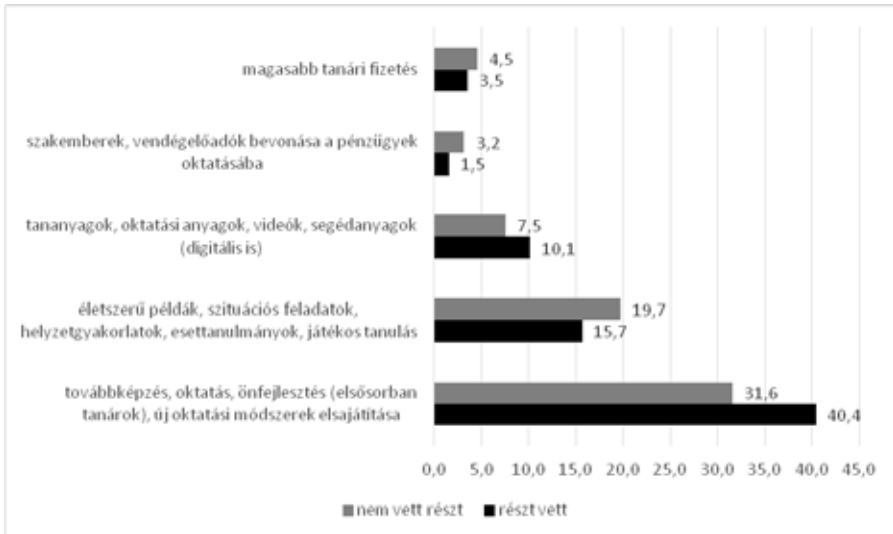
Az oktatási módszereket illetően is körvonalazódik néhány különbség a pénzügyi jellegű továbbképzésen részt vett és az ilyen típusú továbbképzésen részt nem vett tanárok között (14. ábra). Azzal kapcsolatban, hogy mit gondolnak, miként ragad meg jobban a pénzügyi-gazdasági ismeret a tanulóknál, eltérnek az arányok a két csoportban. Mindkét csoportban az egy-egy téma pénzügyi aspektusainak ismétlődő vizsgálatát jelölték nagyobb arányban, ugyanakkor a továbbképzésen részt vett pedagógusok esetében ez az arány alacsonyabb a célzott pénzügyi tárgyú órák javára.

14. sz. ábra: Ön szerint hogyan ragad meg jobban a pénzügyi-gazdasági ismeret a tanulóknál? (%)



A sikeresség zálogának a továbbképzésen részt vett tanárok az új módszerek bevezetését és saját maguk fejlődését, továbbképzését látják. A továbbképzésen részt nem vett tanárok az életszerű példákat, esettanulmányokat jelölték nagyobb arányban a másik csoporthoz képest (15. ábra).

15. sz. ábra: Mit javasol, hogyan lehetne a tanárok sikerességét, hatékonyságát javítani, hogy minél jobban tudják segíteni a diákok pénzügyi tudatosságának fejlesztését? (%)



A főbb különbségek összefoglalása

A következő táblázat az eredmények összegzésére szolgál a felsorolt elemzési szempontok alapján (2. táblázat).

2. sz. táblázat: A továbbképzésen részt vett és részt nem vett tanárok összehasonlítása

AZ ÖSSZEHA-SONLÍ-TÁS SZEMPONTJA	TOVÁBBKÉPZÉS(EK)EN RÉSZT VETT	TOVÁBBKÉPZÉS(EK)EN NEM VETT RÉSZT
Pénzügyi Tudás Mutató	Magasabb	Alacsonyabb
Énkép Index	Magasabb	Alacsonyabb
Kockázatvállaláshoz való hozzáállás	Óvatosabb	Kevésbé óvatos
Információforrások	Nagyobb arányban jelölték az internetet, a pénzügyi intézmények hirdetményeit, tanácsadóit, valamint saját tapasztalatukat.	A közeli hozzátartozókat és barátokat, valamint a médiát jelölték nagyobb arányban.
Fizetőeszközök	Nagyobb arányban jelölték a bankkártyás fizetést.	Nagyobb arányban jelölték a készpénzes fizetést.
Célok és stratégiák	Belső kontrollos	Külső kontrollos
Megtakarítás	Nagyobb arányban jelölték az állampapírt, a megtakarítási tartalommal is rendelkező biztosítási terméket, a lakástakarékpénztárt, a befektetési alapot.	Nagyobb arányban jelölték a bankbetétet és az otthoni készpénzes megoldást.
Hitelek	Néhány feltétel mellett pozitív a hitelekhez való hozzáállásuk.	Inkább elutasítóak a hitelekkel szemben.
Pénzügyi attitűd	Tudatosabb és magabiztosabb hozzáállás jellemző rájuk.	Nagyobb arányban van jelen az aggodás és a hozzá nem értés érzése.
Intézményi bizalom	Jobban bíznak a pénzügyi intézményekben.	Kevésbé bíznak a pénzügyi intézményekben.
Oktatási tevékenység	Oktatási tevékenységüket relevánsabbnak tartják és elégedettebbek. A továbbképzésben látják a lehetőséget a sikerességet illetően.	Oktatási tevékenységüket kevésbé tartják relevánsnak és kevésbé elégedettek.

Következtetések

Kutatásunk komplex módon vizsgálta a pénzügyi-gazdasági továbbképzések hatását. A kutatás eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a továbbképzésen részt

vett tanárok számos szempontból – pénzügyi tájékozottság, pénzügyi célok és stratégiák, magabiztosság, kockázatkerülés, intézményi bizalom, pénzügyi magatartás stb. – jelentősen különböznek azoktól, akik ilyen képzéseken nem vettek részt.

A tanárok mintegy háromnegyedét saját érdeklődése motiválta, hogy részt vegyen pénzügyi-gazdasági témájú továbbképzésen. Nem meglepő, hogy ők azok, akik saját oktatási tevékenységüket relevánsabbnak tartják és elégedettebbek is.

A pénzügyi képzésen részt vettek pénzügyi tájékozottsága, tudása, kalkulációs készsége jobb az ilyen képzésen részt nem vett tanárokénál. Az eredményt részben magyarázhatja az, hogy a továbbképzésre jelentkezők eredetileg is magasabb tudásszinttel rendelkeztek, esetleg többen vannak közöttük, akik pénzügyi-gazdasági tantárgyakat, vagy inkább reáltantárgyakat tanítanak. Béres és munkatársai (2021) a tanárok pénzügyi tájékozottságot vizsgáló kutatása azt mutatta, hogy a pénzügyi-gazdasági vagy reálszakos tanárok PTM-értéke magasabb, mint a humán vagy egyéb szakon oktatóké. A továbbképzésen részt vettek mintájában azonban hasonló arányok figyelhetők meg a szakok tekintetében, mint a továbbképzésen részt nem vettek között. Így azt kell feltételeznünk, hogy a továbbképzésen részt vettek magasabb pénzügyi tudása legalább részben a továbbképzésnek köszönhető. A továbbképzések eredményességére utal továbbá az is, hogy a több továbbképzésen résztvevők értékei szintén magasabbak azokénál, akik kevesebb számú továbbképzésen vettek részt.

Azok, akik részt vettek a továbbképzésben, nemcsak nagyobb mértékben rendelkeznek megtakarítással, illetve bátrabban vesznek fel hitelt, de több pénzügyi terméket, technológiát ismernek és használnak, jobban bíznak a pénzügyi intézményekben, szélesebb körben tájékozódnak. Mindez magasabb pénzügyi tudatosságot, illetve nagyobb mértékű pénzügyi bevonódást, úgynevezett financial inclusiont jelent.

Fontos különbség, hogy azokra, akik részt vettek a pénzügyi-gazdasági képzéseken, inkább jellemző a belső kontrollós attitűd, mint azokra, akik ilyen képzésen nem vettek részt. Ez azt jelenti, hogy a képzésen részt vevőkre inkább jellemző, hogy nem másoktól (család, állam, jó kapcsolatok stb.) várják a pénzügyi boldogulást, hanem leginkább magukra, szorgalmukra, pénzügyi tudatosságukra, rátermettségükre számítanak. A külső kontrollós személyek hajlamosak vélt külső normák szerint viselkedni, nehézségeik megoldását másoktól várják, kudarcaikért másokat okolnak, sikereiket gyakran a szerencsének tulajdonítják. A kontroll helyének jelentőségére hívja fel Luksander és munkatársai (2017) kutatása, amelyben az egyének eladósodását befolyásoló személyiségjegyek és viselkedésminták azonosítását végezték el. Eredményeik szerint az eladósodottság elkerülése szempontjából a legfontosabb veszélyeztető tényező a szerencsére való hagyatkozás. A szerencsejátékok egyfajta külső kontroll általi vezéreltségre utalnak. Megfigyelhető, hogy a hátrányos helyzetű személyek/közösségek hajlamosabbak a külső kontrollosságra. Életszinvaronuk javulását a segélyektől, támogatástól várják, ugyanakkor a segélyek elérhetősége közrejátszik a külső kontrollós attitűd erősödésében (Hankiss-féle társadalmi csapda, Hankiss 1982).

Jelentős különbséget találunk a pénzügyi magabiztosság tekintetében. A továbbképzésen részt vettek magasabbra értékelik saját pénzügyi tudásukat. Meg-

lepő eredmény azonban ennek tükrében, hogy a tanárookra általában is jellemző kockázatkerülő magatartás (Németh et al. 2022) még jellemzőbb azoknál, akik részt vettek a továbbképzésen. Azt gondolhatnánk, hogy minél magasabbra értékeli valaki a saját tudását, annál bátrabban mer a magasabb profit érdekében kockázatot vállalni, hiszen bizhat abban, hogy ezeket a kockázatokat képes átlátni és kezelni. Némi magyarázattal szolgálhatnak a jelenségre azok a kutatások, amelyek arra vonatkoztak, hogy mi az, amit fontosnak tartanak a tanárok a tanulók pénzügyi oktatásában, illetve mit tanítanak a kiemelten különböző szintű pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzési programokban. Egyértelműen kiderült, hogy mind a képzési tematikák, mind a tanárok attitűdjei szerint a legfontosabb téma a pénzügyi képzésben és nevelésben a családi/egyéni és háztartási költségvetés-készítés és a takarékoskodás megtanítása. Csak a pénzügyi és gazdasági ismereteket oktató válaszadók jelölték meg kiemelt témaként a vállalkozási ismeretek oktatását (Béres et al. 2021; Németh 2022; Németh et al. 2022). Mindez azt mutatja, hogy az óvatos, megfontolt, a meglévő jövedelem tudatos kezelését és a takarékoskosságot tekintik a tanárok a legfontosabbnak a pénzügyek sikeres kezelése tekintetében.

Összefoglalóan elmondható, hogy a továbbképzésen részt vett tanárok számos szempontból szignifikánsan jobb eredményeket értek el azoknál, aki nem vettek részt ilyen képzésen, magasabb szintű a pénzügyi tájékozottságuk és tudásuk, magabiztosabbak, tudatosabbak a pénzügyek területén, magasabb szintű a pénzügyi bevonódásuk, jobban bíznak pénzügyi intézményekben, pedagógiai munkájukat sikeresebbnek és fontosabbnak tartják. A magasabb tudás és magabiztoság ellenére a pénzügyi-gazdasági továbbképzésen részt vevők még a többi pedagógusnál is kockázatkerülőbbek és óvatosabbak a pénzügyek területén. Mindez azt is jelenti, hogy például a vállalkozási ismeretekhez szükséges kockázatvállalási minta kevéssé áll rendelkezésre az oktatás során. A pénzügyi-gazdasági ismeretek oktatása és a tanári továbbképzések kialakítása során tehát érdemes törekedni arra is, hogy a felnövekvő nemzedék és az őket oktatók a meglévő tudásuk alapján képesek legyenek az előttük álló pénzügyi műveletek kockázatainak, előnyeinek és hátrányainak felmérésére, ez alapján megalapozott pénzügyi-gazdasági döntések meghozatalára, illetve a kockázatok optimális kezelésére.

Irodalom

Atkinson, A. – Messy, F. A. (2012): *Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study*. OECD Publishing, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, 15.

Balázs Ildikó – Vadász Csaba (2019): *TALIS 2018 – Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.

Barrera-Pedemonte, F. (2016): *High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013*. Paris: OECD Education Working Papers, No. 141. OECD Publishing.

- Béres D. – Huzdik K. – Kovács P. – Sági Á. – Németh E. (2013): *Felmérés a felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúrájáról. Kutatási jelentés.* <https://www.asz.hu/storage/files/files/Szakmai%20ku-tat%C3%A1s/2013/t353.pdf?download=true>
- B. Tier Noémi – Szegedi Eszter (szerk., 2018): *Alma a fán. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században.* Tempus Közalapítvány.
- Cole, S. – Paulson, A. – Shastry, G.K. (2016): High School Curriculum and Financial Outcomes: The Impact of Mandated Personal Finance and Mathematics Courses. *The Journal of Human Resources*, 51/3., 656–698.
- Czakó Á. – Győri Á. – Schmidt L. – ifj. Boros I. (2017): Innovatív pedagógiai módszerek a szakmai oktatásban. A szakmai tanárok módszerei szociológiai megközelítésben. *socio.hu*, 2, 1–21.
- Hankiss Elemér (1982): *Diagnózisok.* Budapest: Magvető Kiadó.
- Luksander A. – Béres D. – Huzdik K. – Németh E. (2014): Analysis of the Factors that Influence the Financial Literacy of Young People Studying in Higher Education. *Public Finance Quarterly* (2), 237–258.
- Luksander A. – Németh E. – Zsótér B. (2017): Financial Personality Types and Attitudes That Affect Financial Indebtedness. *International Journal of Social Science and Economic Research*, 2, 9, 4687–4704. http://ijsser.org/uploads/ijsser_02__297.pdf
- Mihály Ildikó (2002): A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/4.
- Németh, E. – Jakovác, K. – Mészáros, A. – Kollár, P. – Várpalotai, V. (2016): Insight and Blight—Initiatives on Enhancing Financial Literacy in Hungary = Körkép és körkép a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzésekről. *Pénzügyi Szemle/Public Finance Quarterly*, 61(3), 407–428.
- Németh Erzsébet (2017): Pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések: felmérés és diagnózis. *Új Pedagógiai Szemle*, 67 (7-8), 46–69.
- Németh Erzsébet – Deák-Zsótér Boglárka – Vargha Bálint Tamás (2022): A pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések és minőségbiztosítottságuk. Összehasonlító elemzés 2016–2020. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció* 10: 1, 102–121.
- Németh Erzsébet (2022): A pénzügyi kultúrához kapcsolódó képzések. *Gazdaság és Pénzügy*, 9(1), 68–101.
- Németh E. – Béres D. – Huzdik K. – Deák-Zsótér B. – Mészáros A. (2022): Tanárok Pénzügyi kultúrája. *Pénzügyi Szemle*, 2022 /1, 7–32.
- Németh, E. – Béres, D. – Huzdik, K. – Zsótér, B. – Mészáros, A. (2022): Teachers' Financial Literacy. *Pénzügyi Szemle/Public Finance Quarterly*, 67(1), 7–32.
- Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Z. (szerk.): *Hidak a tantárgyak között.* Országos Közoktatási Intézet, 131–167.
- Walstad, W. B. – Rebeck, K. – Macdonald, R. A. (2010): The Effects of Financial Education on the Financial Knowledge of High School Students. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01172.x>
- Zsótér Boglárka (2017): *Alma a fájától... A fiatalok pénzügyi szocializációját befolyásoló intergenerációs hatások a családban = Apple from the tree... Intergenerational effects in young adults' financial socialization in family.* Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola. DOI 10.14267/phd.2017012

A felsőoktatás-didaktika szerepe a svájci felsőoktatásban négy német nyelvű egyetem példáján

BIKICS GABRIELLA

The role of higher education didactics in the higher education in Switzerland through the example of four German speaking universities

Abstract

In the last two or three decades, attention has been focused on quality assurance and raising the standard of higher education through the higher education didactic training of instructors. In Switzerland, teacher training colleges remained independent and became the starting point of didactic innovation in higher education. After having established further training and higher education didactic centers and working groups at universities, a great choice of training courses occurred. The study presents what higher education didactic training courses are organized at four German speaking universities in Switzerland. The good examples of Basel, Bern, Luzern and Zurich serve as a lesson for the quality assurance efforts of Hungarian universities.

Keywords: quality assurance; unit of research and education; higher education didactics; teacher training; further training

Kulcsszavak: minőségbiztosítás; kutatás és oktatás egysége; felsőoktatás-didaktika; tanárképzés; továbbképzés

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Higher Education

DOI: 10.36007/eruedu.2023.1.086-102

Bevezetés

A német nyelvű szakirodalomban az ezredforduló után kerültek a figyelem középpontjába a felsőoktatás-didaktikai képzések az egyetemi oktatás minőségbiztosításához kapcsolódóan. *A felsőoktatás-didaktika szerepe a német felsőoktatásban* című tanulmányomban (Bikics 2022) összefoglaltam, hogy az oktatóknak milyen lehetőségei vannak tanításmódszertani képességeik fejlesztésére szervezett, célzott és strukturált képzések és továbbképzések keretében.

E témakörben *Az oktatási és kutatási intézmények személyi és szervezeti fejlesztése* című német folyóirat már 2010-ben különszámot¹ szentelt a jó gyakorlato-

1 *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung.* (2010) 4/2+3.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_10d53d6dd18e488eb331155533e45e30.pdf (Letöltve: 2023. 01.05.) (Letöltve: 2023.01.02.)

kat megtestesítő svájci modelleknek. A tanulmányok felvázolják, milyen képzéseket szerveznek Svájc négy egyetemén és két főiskoláján: a Bázeli² Egyetemen, a Berni Egyetemen, a Luzerni Egyetemen, a Zürichi Egyetemen, valamint a Luzerni Főiskolán és a Zürichi Szakfőiskolán.³

Jelen tanulmányom célja a négy nevezett egyetem felsőoktatás-didaktikai programjának bemutatása és összehasonlítása. A képzések a kidolgozásuk óta eltelt időben részben szervezeti változások, részben az online oktatás térhódítása és új képzési szükségletek megjelenése folytán módosultak. Mindezt az egyetemek honlapjain megtalálható információk és kurzusleírások mutatják.

2. Svájc kulturális sajátosságai és a felsőoktatás

2.1 A multikulturális és innovatív Svájc

Svájc sok tekintetben kuriózumnak számít az európai országok között. Három nagy nyelvterületre oszlik (Német-Svájc, Francia-Svájc és Olasz-Svájc). Mindhárom országrész kapcsolatban áll egymással és azzal az országgal is, amelyhez nyelvi- és kulturálisan kötődik. Négy hivatalos nyelve van⁴: a német (62,6%), a francia (22,9%), az olasz (8,2%) és a latin nyelvcsaládhoz tartozó (rétoromán), amit csupán egy kisebbség beszél (<0,5%).

Svájc élen jár az innovációban. Ennek egyik oka éppen a kulturális és nyelvi sokszínűség, amely hozzájárul a különféle nézőpontok ütköztetéséhez és az ebből fakadó innovatív szellem kialakulásához. Ugyanakkor a protestáns történelmében és a liberális, illetve multikulturális jelenében gyökerező világszemlélet biztosítja a megfontolt, racionális gondolkodást, az innovációk révén a tudás észszerű gyakorlati felhasználását, az anyagi és szellemi erőforrásokkal való takarékos gazdálkodást, ami párosul a német észjárásra jellemző rendteremtő és rendszerező képességgel. Mivel Svájc gazdaságilag erős ország, a kutatásfejlesztésre fordított források előteremtése és az újítások gyakorlatba való átültetése nem ütközik akadályokba.

2.2 A svájci felsőoktatás

Svájc szövetségi állam, 26 tagállama van, ezeket kantonoknak nevezik. Történelmileg valamennyi kanton önálló állam volt, saját határokkal, hadsereggel és saját pénzzel, amíg 1848-ban létre nem jött a jelenlegi szövetségi struktúra. Az egész és a részek viszonya, vagyis az egység és az egyediség kettőssége mint svájci sajátosság az oktatásügyben is tükröződik.

Az erősen központosított francia és az erősen föderalisztikus német oktatásügygel szemben Svájc az ún. „kooperatív föderalizmus” elvét követi, miszerint az állam

² Basel svájci városnak van magyaros írásmódja: Bázél, a továbbiakban ez az alak használatos.

³ Jelenlegi neve: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften – Alkalmazott Tudományok Zürichi Főiskolája

⁴ Wir sprechen Schweizerisch: https://www.eda.admin.ch/content/dam/PRS-Web/bilder/infografiken/de/1.2.1_DE.jpg (Letöltve: 2023.01.16.)

és a 26 kanton egyaránt jogalkotó. „A kantonok teljeskörű autonómiát élveznek. Kantoni vagy kantonok közötti szinten szuverén módon látják el az összes oktatási feladatot, amennyiben ezek nem állami hatáskörbe tartoznak.” (Schmidt 2008, 114)⁵

A felsőoktatási intézmények fenntartói tehát az állam vagy az egyes kantonok, ami törvényi szinten a következőképpen valósul meg: „Azok a jogi keretek, amelyek a felsőoktatás egyes intézményeinek felépítésére, működésére, vezetésére vonatkoznak, állami és kantoni szinten törvények és szerződések keretében vannak rögzítve.” (Schmidt 2008, 115) A valóságban még ennél is színesebb a kép. „A gyakorlatban az egyes felsőoktatási intézmények igazgatása állami, kantoni, kantonközi, illetve az állami és kantoni közös fenntartású grémiumok hálózatában valósul meg.” (Schmidt 2008, 116)

Felépítését tekintve a svájci felsőoktatás „duális rendszer”, ami *kétféle, egymással egyenrangú intézményt* foglal magába (Schmidt 2008, 114). Minden felsőoktatási intézmény elnevezése „főiskola”, vannak köztük szakosodott főiskolák és több karral rendelkező, „egyetemes” főiskolák, a továbbiakban *egyetemek*. Svájcban tíz egyeteme van, Német-Svájcban öt⁶, Francia-Svájcban négy⁷ és Olasz-Svájcban egy⁸ (ezeket az 1. sz. táblázat mutatja be).

3. Felsőoktatás-didaktika a svájci egyetemeken

3.1 A felsőoktatás-didaktika kialakulása és helyzete

A svájci felsőoktatás tehát intézményi szinten strukturált.⁹ A német egyetemekbe integrált tanárképzéssel ellentétben Svájcban önálló tanárképző főiskolák vannak. Az egyetemekkel ellentétben a főiskolák hagyományosan a gyakorlatot helyezik előtérbe az elmélettel szemben, az oktatást a kutatással szemben. Ennek következtében a felsőoktatás-didaktika mint tudományág a főiskolákról indult el, és intenzívebben fejlődött, mint az egyetemeken.

1995-ben lépett életbe a *Szövetségi törvény a szakfőiskolákról*¹⁰, melynek 12. cikkelye a következőképpen fogalmazza meg a tanárokkal szemben támasztott követelményeket: „Az oktatóknak egyetemi végzettséggel, kutatás iránti affinitással,

5 A tanulmány valamennyi német idézete saját fordítás. B.G.

6 Német-Svájc egyetemeinek honlapja: Lásd: 3.2.1-4 címsoroknál, továbbá: St Galleni Egyetem: <https://www.unisg.ch> (Letöltve: 2023.01.03.)

7 Francia-Svájc egyetemei: Genfi Egyetem: <https://www.unige.ch> (Letöltve: 2023.01.03.), Lausanne-i Egyetem: <https://www.unil.ch> (Letöltve: 2023.01.03.), Fribourgi Egyetem: <https://www.unifr.ch> (Letöltve: 2023.01.03.), Neuchateli Egyetem: <http://www.unine.ch> (Letöltve: 2023.01.03.)

8 Svájci Olasz Egyetem: <https://www.usi.ch> (Letöltve: 2023.01.03.)

9 Hochschulen in der Schweiz Universitäten und Fachhochschulen <https://www.justlanded.com/deutsch/Schweiz/Artikel/Bildung/Hochschulen-in-der-Schweiz> (Letöltve: 2023.01.06.)

10 Bundesgesetz über die Fachhochschulen (1996) https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1996/2588_2588_2588/20130101/de/pdf-a/fedlex_data-admin-ch-eli-cc-1996-2588_2588_2588-20130101-de-pdf-a.pdf (Letöltve: 2022.12.28.)

valamint szakmódszertani képesítéssel kell rendelkezniük. A szakirányú tárgyak oktatása többéves szakmai tapasztalat után történhet.”

A törvény értelmében a szakfőiskolák saját programokat fejlesztettek ki munkatársaik tanításmódszertani képzésére. A főiskolák felsőoktatás-didaktikai innovációit az egyetemek is követték, különösen gazdag képzési kínálatot hozott létre Zürichi Egyetem (Vö. 3. sz. táblázat). Ezzel Svájc követte azt a nemzetközi trendet, amelyben a minőségbiztosítás egyik fontos garanciája a felsőoktatás pedagógiai-módszertani kultúrájának emelése lett.

Az oktatók számára sajátos felsőoktatás-didaktikai kihívást jelent az egyre szélesebb körben terjedő angol nyelvű szaktárgyi oktatás. Ennek vannak hagyományai: Svájcban a természettudományok körében már legalább egy generáció óta folynak angol nyelvű programok, de a társadalom- és bölcsészettudományokban is erősödik ez a tendencia.

Az angol nyelvű szakoktatás egyaránt szükségessé teszi az oktatók nyelvi és szakmódszertani képzését. A nyelvi képzés az előadások megtartásához elengedhetetlen szóbeli kifejezőkészség folyamatos fejlesztését célozza meg. Az írásbeli kompetencia fejlesztése pedig a szakirodalom olvasásához, továbbá a hallgatói dolgozatok javításához és kommentálásához szükséges. A szakdidaktikai képzések ugyanakkor az előadók módszertani repertoárját gazdagítják. A tudományos előadások ugyanis kognitív szempontból magas színvonalúak, erősen a tudástranszferre és a ténytudás közvetítésére épülnek, ám kevésbé interaktívak. Az oktatók és a hallgatók részéről koncentrált figyelmet igényelnek az anyanyelvű előadások, az idegen nyelvűek még inkább.

Ezért az előadóknak a jól követhető előadásmód és a jobb megértés elősegítése érdekében ismerniük és alkalmazniuk kell egy sor didaktikai és retorikai elemet, ilyenek például a beszédtempó lassítása, ismétlések, kiemelések, hangsúlyozás, egyszerűsített megfogalmazások, elektronikus és vizuális segédanyagok, testbeszéd, gesztusok, intonáció, példák, metaforák, összefoglalás. Tudatosan élniük kell a kérdéstechnikai módszerek lehetőségeivel, például egy új tartalom bevezetésekor költői kérdések, egy téma lezárásakor megértést ellenőrző kérdések, szünetek beiktatása hallgatói kérdések és az azokra adott válaszok céljából.

3.2 A felsőoktatás-didaktikai képzések mint jó példák Német-Svájc egyetemien

A svájci jó példákat¹¹ bemutató tanulmányok négy svájci egyetemhez: a bázeli (Roth Schegg és Tesak 2010), berni (Wehr 2010), luzerni (Comte 2010) és a zürichi (Trempp 2010) egyetemhez kapcsolódnak. Webler (2010a, 2010b) elemezte és összehasonlította egymással a svájci képzéseket, továbbá nemzetközi kontextusba helyezve összevetette a német nyelvterület hasonló innovációival (Webler 2011).

A 2. sz. táblázat összehasonlítja a négy egyetemet alapításuk dátuma, valamint

11 Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung.* (2010) 4/2+3. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_10d53d6dd18e488eb331155533e45e30.pdf (Letöltve: 2023.01.05.)

a hallgatók és a karok száma szerint. Megtalálható közöttük Svájc legrégebb (Bázei Egyetem, 1460) és legújabb alapítású (Luzerni Egyetem, 2000), a legnagyobb (Zürichi Egyetem, 28 ezer hallgató) és a legkisebb létszámú (Luzerni Egyetem, 3300 hallgató) egyeteme. Fontos összehasonlítási alap a karok jellege is. A táblázatból (a legfiatalabb, a Luzerni Egyetem kivételével) az is látható, milyen helyet foglalnak el nemzetközi egyetemi ranglistákon¹² és a svájci ranglistán.¹³

Az egyes egyetemek eltérő tudományos területeken értek el kimagasló eredményeket, de a különbségektől eltekintve mindenütt fontos szerepet tölt be a minőségbiztosítás a tudományos kutatásban és az oktatási innovációban, ami az oktatók felsőoktatás-didaktikai képzéseiben és folyamatos továbbképzéseiben valósul meg. Mind a négy egyetemen, eltérő egyetemi struktúrában elhelyezkedve ugyan, de külön szervezeti egység felelős a képzésprogramokért, melyek neve: központ, munkacsoport vagy team (Vö. 2. sz. táblázat).

A továbbiakban a négy egyetemen elérhető tanításmódszertani képzések felsorolása következik.

3.2.1 Bázei Egyetem¹⁴

A Bázei Egyetem *kétféle* nemzetközileg akkreditált *felsőoktatás-didaktikai* képzést nyújt¹⁵:

Az alapképzés – Hochschuldidaktik, a meghirdetett kurzus kínálatból legalább 70 órán való részvétellel valósul meg.

A továbbképzés – Higher Education Certificate, az alapképzést is magában foglalja, de azt kibővíti legalább hat dokumentált hospitálással, két kollegiális hospitálással és tanítási portfólió összeállításával.

3.2.2 Berni Egyetem¹⁶

A Berni Egyetem *háromféle* lehetőséget nyújt az oktatók *felsőoktatás-didaktikai* képzésére:

*Az oktatás napja*¹⁷ – Tag der Lehre

Az évente megrendezett konferencia felhívja a figyelmet a felsőoktatás-didaktika fontosságára.

Komplett képzés – CAS (Certificate of Advanced Studies) Hochschullehre¹⁸

12 Top ranked universities in Switzerland: <https://www.study.eu/best-universities/switzerland> (Letöltve: 2022.12.29.)

13 Top five universities in Switzerland: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-switzerland> (Letöltve: 2022.12.30.)

14 Bázei Egyetem: <https://www.unibas.ch/de> (Letöltve: 2023.01.03.)

15 Hochschuldidaktik <https://www.unibas.ch/de/Universitaet/Administration-Services/Vizerektorat-Lehre/Learning-and-Teaching/Hochschuldidaktik.html> (Letöltve: 2022.12.28.)

16 Berni Egyetem: <https://www.unibe.ch> (Letöltve: 2023.01.03.)

17 Tag der Lehre: https://www.gutelehre.unibe.ch/veranstaltungen/tag_der_lehre/ (Letöltve: 2022.12.29.)

18 CAS: https://www-hd-unibe-ch.translate.goog/studiengaenge/cas_hochschullehre/index_ger.html?_x_tr_sl=de&_x_tr_tl=hu&_x_tr_hl=hu&_x_tr_pto=sc (Letöltve: 2023.01.23.)

(15 kredit, 450 óra, időtartama 2 év). A képzés hat modulban van felépítve, melyek részei: kurzusok, elmélyítő rendezvények és a megszerzett kompetenciák bizonyítása reflektált dokumentációval.

Szabad kurzuslátogatás

A képzés bármely kurzusa egyenként, a képzéstől függetlenül is látogatható.

3.2.3 Luzerni Egyetem¹⁹

Svájc legfiatalabb és legkisebb egyeteme egy népszerűsítő rendezvényt és egy képzést kínál:

*Az oktatás napja*²⁰ – Tag der Lehre

*Alapképzés*²¹ – Basiskurs (4 kredit, 2 szemeszter, 4 nap önálló munka és 7 workshop doktoranduszok, tanársegédek és kezdő oktatók számára. Elődje a *Nyitány* (Quverture, 2 kredit, 60 óra, 2 szemeszter). Eredetileg a részvétel a pályakezdekők számára kötelező volt, az őszi szemeszterben 2 napos képzést és 2 vizsgát, a tavaszi szemeszterben 4 napos képzést és 1 kollegiális hospitálást jelentett (Comte 2010).

3.2.4 Zürichi Egyetem²²

Rendszerezett sokszínűség – ez a címe annak a tanulmánynak (Trempe 2010), amely bemutatja a felsőoktatás-didaktika képzési koncepcióját a Zürichi Egyetemen. Ez Svájc legnagyobb egyeteme és harmadik legjobb felsőoktatási intézménye (Vö. 2. sz. táblázat). Ennek megfelelően lehetőségei, mennyiségi és minőségi igényei is a legnagyobbak. Az oktatás napja mint népszerűsítő rendezvény mellett *hatféle képzést* kínál az oktatóknak, melyeket a 3. sz. táblázat és a 4. fejezet mutat be.

*Az oktatás napja*²³ – Tag der Lehre

A népszerűsítő rendezvény célja, hogy alkalmat teremtsen az oktatók és a hallgatók kötetlen találkozására és tapasztalatcseréjére az egyetemi oktatásról. Például az elmúlt évi rendezvény elnevezése *BESTanden*²⁴, témája a vizsgáztatás volt.

A Zürichi Egyetem felsőoktatás-didaktikai képzéseinek bemutatása²⁵

A felsőoktatás-didaktikai képzések legátfogóbb rendszerét a Zürichi Egyetemen hozták létre. Valamennyi képzés célja az oktatók *tanításmódszertani kompetenciáinak* felépítése és bővítése a *minőségi oktatás* megvalósítása érdekében. A felkínált kurzusok minden korosztály számára hasznosak, de értelemszerűen a

19 Luzerni Egyetem: <https://www.unilu.ch> (Letöltve: 2023.01.03.)

20 Tag der Lehre: <https://www.unilu.ch/universitaet/interne-weiterbildung/lehrentwicklung-hochschuldidaktik/tag-der-lehre/> (Letöltve: 2022.12.22.)

21 Basiskurs Hochschuldidaktik: <https://www.unilu.ch/universitaet/interne-weiterbildung/lehrentwicklung-hochschuldidaktik/basiskurs-hochschuldidaktik/> (Letöltve: 2022.12.22.)

22 Zürichi Egyetem: <https://www.uzh.ch> (Letöltve: 2023.01.03.)

23 Tag der Lehre 2023: <https://www.tagderlehre.uzh.ch/de.html> (Letöltve: 2022.12.22.)

24 Szójáték: BEST: legjobb, bestanden: letenni a vizsgát.

25 Hochschuldidaktische Weiterbildung: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik.html> (Letöltve: 2022.12.21.)

legtöbb a fiatal, pályakezdő oktatókat szólítja meg. Vannak több félévet felölelő, komplex programok, ezek kreditesek, többnyire portfólióban dokumentáltak és nemzetközi bizonyítványt adnak. A rövid kurzusok 1–2 naposak, gyakran online formájúak, tanúsítvánnyal vagy anélkül zárulnak. A részvétel minden esetben önkéntes, az elvárt csoportlétszám 10–15 fő. Ha kevesebben jelentkeznek, a kurzusindítást elhalasztják. A képzések hat különböző szempont köré szerveződnek, melyek a következők:

- Rendszerszerű oktatás
- Kompakt oktatás
- Digitális oktatás
- Tematikus oktatás
- Szükséglet szerinti oktatás, tanácsadás
- Szaktárgyi oktatás

4.1 Rendszerszerű oktatás – LEHRE SYSTEMATISCH²⁶

A program résztvevői széleskörűen és átfogóan építik fel szakmódszertani ismereteiket.

• *Alapképzés*²⁷ – Teaching skills (7 kredit, 1 év, 8 oktatási nap jelenléti oktatásban)

Bármely karról érkező egyetemi oktatók tanításmódszertani alapképzése. Tartalma: a tanulás- és tanításmódszertan alapjai, ezekkel összhangban az órák tervezése, megvalósítása, a tanultak számonkérése. Cél a hallgatócentrikus oktatás megvalósítása, a motiválásuk és aktivizálásuk révén. A résztvevők elméleti ismereteiket hospitálások és portfólióban rögzített reflexiók segítségével folyamatosan ültetik át a gyakorlatba.

• *Továbbképzés*²⁸ – CAS Hochschuldidaktik (15 kredit, 2 év, 15 oktatási nap Blended learning)

Bármely karról érkező egyetemi oktatók tanításmódszertani továbbképzése. Tartalma a felsőoktatás-didaktika valamennyi lényeges szempontja. A résztvevők megtanulják az órák kompetenciaközpontú tervezését, megvalósítását, a tanultak számonkérését. Megismernek innovatív oktatási modelleket és az értékelés lehetőségeit. A résztvevők és felkért szakértők egymás óráit látogatják, gyakorolják a reflexiót és a tanácsadást. Zárásként egy oktatási projektet valósítanak meg a kutatva tanulás vagy a digitális kompetenciák témájában.

²⁶ Lehre Systematisch: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lis.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

²⁷ Teaching Skills – Systematischer Aufbau von Lehrkompetenz <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lis/tsk.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

²⁸ CAS Hochschuldidaktik - Wissenschaftliches Lehren und Forschendes Lernen: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lis/cas.html> (Letöltve: 2023.01.22.)

4.2 Kompakt oktatás – LEHRE KOMPAKT²⁹

A program résztvevői különböző speciális témákat dolgoznak fel különböző munkaformákban.

- *Az oktatás megkezdése*³⁰ – Debut (1 nap, online formában)

A kurzus doktoranduszokat, tanársegédeket szólít meg, akik még nem, vagy csak keveset oktattak. Tartalma a tanítási célok megfogalmazása, az órák tervezése, a hallgatók aktivizálása, kapcsolatfelvétel más kezdő oktatókkal és a felsőoktatás-didaktika oktatóival, akikhez később oktatási kérdésekkel fordulhatnak.

- *Felsőoktatás-didaktikai alapkursus*³¹ (2 nap, jelenléti oktatásban)

A kurzus a doktoranduszok és tanársegédek tanításmódszertani kompetenciáit bővíti tovább. Témái között szerepelnek az egyetemi tanulás és tanítás tudományos alapjai, az órák hallgatóközpontú tervezése és megvalósítása, továbbá a tanultak átültetése a gyakorlatba.

- *Kompakt digitális oktatás*³² (1 nap, online formában)

A kurzus tárgyalja az egyetemi oktatásban alkalmazható alapvető digitális eszközöket és módszereket, valamint a hibrid oktatás lehetőségeit. Bevezet az online eszközök használatába, tematizálja a hallgatók aktivizálásának módszereit, a csoportfolyamatok moderálását virtuális környezetben, a tanulás és az érzelmek kapcsolatát digitális közegben. A résztvevők tapasztalatokat oszthatnak meg és cserélhetnek a digitális és hibrid oktatásról.

- *BA / MA szakdolgozatok konzultációja*³³ (2 nap, jelenléti oktatásban)

A kurzust azoknak az oktatóknak ajánlják, akik a hallgatók BA / MA szintű szakdolgozatainak konzulensei. Célja, hogy felkészítse őket a tudományos írás módszertani követelményeinek átadására, egyéni konzultációs koncepció kialakítására, a projektmenedzsment és a kommunikáció megfelelő módszereinek és eszközeinek kiválasztására és alkalmazására, a konzulensi szerep értelmezésére és reflexiójára, a fellépő nehézségek kezelésére.

- *Teaching in English*³⁴ (2 nap, jelenléti oktatás)

A kurzus azokat az oktatókat, elősorban doktoranduszokat és tanársegédeket várja, akik angol nyelvű oktatásra alkalmas nyelvismerettel rendelkeznek. Tartalma a nem angol anyanyelvűeknek történő angol nyelvű oktatás módszertani tapasza-

29 Lehre Kompakt: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lk.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

30 Debut – Einstieg in die Lehre: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lk/debut.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

31 Grundkurs Hochschullehre: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lk/Grundkurs.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

32 Digitale Lehre Kompakt: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lk/digi.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

33 Betreuung von Studierenden bei Bachelor- und Masterarbeiten: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lk/bama.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

34 Teaching in English: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lk/TiE.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

latai és kutatási eredményei. A résztvevők saját tapasztalataikból és elvárásaikból kiindulva beszélnek meg az angol nyelvű oktatás különböző szempontjait.

4.3 Digitális oktatás – LEHRE DIGITAL³⁵

- *Digitális kompetenciák* – LernLabor³⁶

A program öt zürichi felsőoktatási intézmény közös kooperációs projektje, melynek célja az oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztése.

A *LeLa Lernevent*³⁷ 1 napos rendezvény a program bemutatására.

A *LeLa Mixed-Media-Kurs Educational Encounter*³⁸ program (10 online alkalom, heti 2–6 óra)

Célcsoportját a középfokú szakképzésben oktatók alkotják: szakiskolák, középfokú és emelt szintű szakmai iskolák (vö. technikum) szakoktatói, valamint a szakmai továbbképzések munkatársai. A témák és feladatok úgy vannak kialakítva, hogy közvetlenül átültethetők legyenek a gyakorlatba.

- *Digitális kompetenciák a felsőoktatás-didaktika fókuszában*³⁹ (Blended learning)

Középpontjában a digitális kompetenciák fejlesztése áll. A résztvevők kidolgoznak egy ezzel kapcsolatos tanítási projektet.

- *Lehre DIGITAL*⁴⁰ kurzus (jelenléti, online és kevert formában)

A digitális oktatás és a digitális kompetenciák témáit többféle kurzus is tematizálja.

Ehhez kapcsolódó további speciálisan digitális témák: webtoolok szakmódszer-tanilag indokolt felhasználása, online csoportmunka megvalósítása, hibrid oktatás, podcast az oktatásban.

- *Lehre DIGITAL*⁴¹ tanácsadás

Egyéni konzultáció és tanácsadás az oktatásban alkalmazható digitális módszerekről, valamint kurzusajánlás.

35 Lehre DIGITAL: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/ld.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

36 LernLabor -Hochschuldidaktik für Digitale Skills: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/ld/Lela.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

37 LeLa-Lernevent: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/ld/Lela/lernevent.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

38 LeLa Mixed-Media-Kurs Educational Encounter: https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/ld/Lela/educational_encounter.html (Letöltve: 2023.01.05.)

39 „Digitale Kompetenzen” als Schwerpunkt im CAS in Hochschuldidaktik: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/ld/digiCAS.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

40 Lehre DIGITAL <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/ld/Kursangebot.html>
<https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/ld/digiCAS.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

41 Beratung Lehre DIGITAL: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/ld/Beratung.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

- *Módszertani platform*⁴²

Azoknak az oktatóknak kínálják, akik egy helyen szeretnék megtalálni a legfontosabb módszertani információkat. A legegyszerűbben áttekinthető oldal a *Felsőoktatás-didaktikai ABC*, amely lexikonszerűen, betűrendben tárgyalja a szükséges információkat és tananyagokat. Más (tematikus) elrendezésben is kínál önálló tanulásra alkalmas anyagokat (dossziék, szövegek, ötletgyűjtemény).

4.4 DIDACTICA⁴³

(fél naptól két napig tartó témakurzusok részben online formában)

A felsőoktatás-didaktika teljes tematikai spektrumát lefedi nyolc kategóriában, melyek a következők: a tanulási folyamat megértése, az oktatás tervezése és megvalósítása, módszertani repertoár, prezentáció és retorika, tanácsadás és menedzselés, számonkérés és értékelés, kulcskompetenciák beépítése, önmenedzselés.

*Szükséglet szerinti oktatás – LEHRE A LA CARTE*⁴⁴

- *Karok, tanszékek, szemináriumok részére*⁴⁵

Az egyes karok, tanszékek vagy szemináriumok szükségleteire és igényeire szabott képzések kurzusok, workshopok, tanácsadás vagy moderáció formájában.

- *Tanácsadás oktatók részére*⁴⁶

A személyre szabott tanácsadás formái: egyéni és kollegiális hospitálás és feedback.

- *Tanácsadás professzorok részére*⁴⁷

A személyre szabott tanácsadás formái: egyéni és kollegiális hospitálás és feedback.

42 Teaching Tools UZH - Eine Plattform für die Lehre: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/ld/Ttools.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

43 Didactica: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/didactica.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

44 Lehre À LA CARTE: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lalc.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

45 À LA CARTE für Fakultäten, Lehrstühle und Seminare: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lalc/berfak.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

46 Lehre INDIVIDUELL: Beratung für Lehrende: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lalc/berlehr.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

47 Lehre INDIVIDUELL: Beratung für Professorinnen und Professoren: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lalc/berprof.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

Szaktárgyi oktatás – LEHRE IM FACH⁴⁸

Ez a képzési forma különböző intézetek és karok együttműködését kínálja, és az egyes tárgyak speciális igényeire szabott szakmódszertani kérdéseket tárgyal.

- *Matematikai-Természettudományi Kar*⁴⁹ – angol nyelvű szakoktatás⁵⁰ (2 fél-napos jelenléti és online kurzus)

A kurzus célcsoportját képezik azok a doktoranduszok vagy juniorprofesszorok, akik matematikát, orvostudományi és állatorvosi tárgyakat oktatnak. A képzés célja az oktatók szakmódszertani képzése annak érdekében, hogy a matematikai és természettudományi jelenségeket, (kutatási) módszereket és koncepciókat képesek legyenek úgy közvetíteni, hogy a hallgatók azokat megértsék és alkalmazni tudják.

- *Orvostudományi Kar*⁵¹ – *alapkursus*⁵² (2 napos jelenléti és online kurzus, habilitáló és klinikai docensként dolgozó oktatóknak)

A képzés tartalma: a tanulás és tanítás kutatásának eredményei, melyek segítségével eredményes tanórák tarthatók. Megismerteti a klasszikus tanulási és tanítási formákon túl az orvosi és fogorvosi tudomány speciális munkaformáit, például a klinikai oktatást.

- *A nyelvoktatás módszertani alapjai*⁵³ (2 napos kurzus, oktatók, lektorok számára)

A kurzus lehetőséget nyújt a nyelvoktatók számára, hogy szakértőkkel és kollegákkal tapasztalatot cseréljenek. A kezdő oktatók megismerik a nyelvelsajátítási folyamat kutatási eredményeit, szakmódszertani modelljeit és az eredményes nyelvoktatási módszereket. A tapasztalt nyelvoktatók reflektálnak nyelvoktatási tapasztalataikra, felülvizsgálják saját gyakorlatukat és új koncepciókat dolgoznak ki.

48 Lehre IM FACH: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lif.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

49 Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lif/mnf.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

50 Teaching Science at University: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/en/hochschuldidaktik/lif/mnf/TSU.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

51 Medizinische Fakultät: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lif/mef.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

52 Basiskurs Didaktik: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lif/mef/basis.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

53 Universität Zürich UZH Weiterbildung – Hochschuldidaktische Weiterbildung Grundlagen Sprachdidaktik: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lif/sprach.html> (Letöltve: 2023.01.05.)

Összefoglalás, tanulságok

5.1 A svájci példák összefoglalása

A svájci egyetemek felsőoktatás-didaktikai képzéseinek összehasonlításakor Weblert (2010b) kiemeli, hogy „szerkezetükben és terjedelmükben nagy különbségek vannak” (62). A kínált képzések tematikusak, kurzusonként/modulokként vagy komplex programként látogathatók, jelenléti, online vagy kevert formájúak, német vagy angol nyelvűek, kredittel, tanúsítvánnyal vagy ezek nélkül záródók. Összevetéseinek általam kiemelt szempontjai a következők:

- *Időkeret* (Webler 2010b, 66)

A képzések sokfélesége és modularitása miatt időkeretük nehezen hasonlítható össze, és óraszámuk 70 és 450 óra között nagyon különböző.

A *legkisebb* óraszámú alapképzés a luzerni (60 óra, 1 év) és a bázeli (70 óra, 1 év).

Közepes óraszámú például a zürichi Teaching skills kurzus (180 óra, 1 év).

A *legnagyobb* óraszámú teljes képzés Bernben (450 óra, 2–3 év).

- A programok *egyedisége*

A *legkomplexebb, vagyis* a tanítási képességek teljes képzési spektrumát felölelő és *legnagyobb* célcsoporthoz szóló program a berni, melyen egyaránt részt vesznek az egyetem, más oktatási intézmények és a felsőfokú szakképzés oktatói. A *legfiatalabb* oktatók alkotják a *legkisebb* célcsoportot, a számukra létrehozott programok a bázeli és a luzerni alapképzések. A zürichi program a *legváltozatosabb*, mert széles spektrumát nyújtja a különböző, egyéni célok és ambíciók szerint egymással összekapcsolható képzésfajtáknak.

- A képzések *gyakorlatiassága* és *személyre szabottsága*

A *leggyakorlatiasabb* a luzerni program, ahol van formális és nem formális képzés, ahol az elméleti ismeretek videós gyakorlatokkal egészülnek ki, melyeket kollegiális hospitálások és óramegbeszélések sora követ.

Leginkább személyre szabott a berni képzés, ahol az oktatók szükségleteik szerint választanak kurzust. Zürichben úgynevezett „Cafeteria-rendszer” van, mert a saját képzési „menü” sokféle kínálatból válogatható össze. A kurzusok idejét, formáját tekintve (jelenléti kurzus, nyomtatott vagy elektronikus tananyagok) sokféle változatban elérhetők, a klasszikus továbbképzéstől kezdve a szükségletek szerint választható modulokig.

- *Elismertség*

A képzések között a *legkomplexebb*, ezért a *legrangosabb* a berni képzés, amely nemzetközi diplomával⁵⁴ zárul, míg Luzernben és Zürichben a rektorhelyettes által aláírt bizonyítvánnyal, Bazelben a rektor által aláírt tanúsítvánnyal vagy bizonyítvánnyal.

54 Elnevezése: „Universitäres Weiterbildungszertifikat”; „Certificate of Advanced Studies in Higher Education”.

- **Önkéntesség és költségesség**

A képzéseken való részvétel önkéntes, de Luzernben a doktori program kötelező eleme. A képzések az egyetem saját oktatói számára ingyenesek, külső résztvevők számára önköltségesek. Webler (2010b) szerint mindkét szempont egyben előny és hátrány is. Előny, hogy a programokon való részvétel önkéntes, hátrány, hogy így kereslettől függőek és nehezen tervezhetők. Előny, hogy a képzések az egyetemek saját oktatói számára ingyenesek, ez azonban az oktatói mobilitás korában gazdaságilag nem tartható fenn.

Webler (2010b, 71–74) két fontos kérdést fogalmazott meg: felsőoktatás-didaktikai alapképzésről vagy sokszínű továbbképzésekről van-e szó, valamint vannak-e és ha igen, melyek az alapvető és összehasonlítható sztenderdek. Szerinte Svájc képzési programjai jól alkalmazkodnak a helyi igényekhez, sok köztük a motiváló ötlet, koncepció és jó példa. Sokszínű továbbképző programoknak tekinthetők, azonban kidolgozott sztenderdek híján még nem teljesítik az intézmény által irányított rendszerszintű fejlesztő képzés kritériumait. Az innováció ebben az irányban indult tovább. Időközben a Berni Egyetemen összeállították *Az egyetemi továbbképzés kurzusainak útmutatója és sztenderdjei*⁵⁵ című dokumentumot.

5.2 Tanulságok

A svájci egyetemek felsőoktatás-didaktikai képzési kínálata arról tanúskodik, hogy nagy hangsúlyt helyeznek az oktatók tanítási kompetenciáinak fejlesztésére, ami a minőségbiztosítás egyik záloga. Az U-Multirank (UMR) nemzetközi egyetemi rangsor⁵⁶ öt kulcsterületen értékeli az egyetemeket: *a tanítás és tanulás minősége, a tudástranszfer sikeressége, a kutatás elismertsége, a nemzetközi orientáció, továbbá a regionális beágyazottság* alapján. Ezek a szempontok a bemutatott képzési programokban is megjelennek.

A felsőoktatás-didaktikai képzések svájci jó példái a magyarországi egyetemek számára tanulságosak, hiszen itthon még nincs kiépülve hasonló képzési hálózat. Márpedig az oktatók nálunk sem feltétlenül rendelkeznek tanári végzettséggel, tanításmódszertani kompetenciákkal, a pályakezdők pedig még tanítási tapasztalatokkal sem.

Ezért volna célszerű a hazai egyetemeken is felsőoktatás-didaktikai munkacsoportok létrehozása. Az általuk kínált kurzusokon az oktatók önkéntesen vennének részt, a doktoranduszok számára a részvétel azonban kreditet, a fiatal oktatók számára szakmai előrelépést jelentene. Különösen nagy a kihívás az angol nyelven szakmai tárgyakat oktatók számára. Képzésük és továbbképzésük a szaktanszékek, a nyelvi tanszékek (vagy idegen nyelvi lektorátus), a pedagógiai tanszék (vagy tanárképző intézet) együttműködésében valósulhatna meg. A jövő feladata, hogy

55 Leitfaden und Standards für Studiengänge der universitären Weiterbildung: https://www.unibe.ch/unibe/portal/content/e152701/e332574/e344586/e351681/wbk_leitfaden_standards_ger.pdf (Letöltve: 2023.01.23.)

56 https://eduline.hu/felsooktatás/20220623_UMultirank_UMR (2022) (Letöltve: 2023.01.05.)

az egyetemek felismerjék és elismerjék a felsőoktatás-didaktika jelentőségét, a képzés és továbbképzés szükségességét, és a fejlesztések érdekében megtegyék a szükséges lépéseket.

Irodalom

Bikics Gabriella (2022): A felsőoktatás-didaktika szerepe a német felsőoktatásban. *Eruditio-Educatio* 17/4, 64–81.

Comte, Michael (2010): Hochschuldidaktisches Programm „Ouverture“ an der Universität Luzern. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4/2+3, 50. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_10d53d6dd18e488eb331155533e45e30.pdf (Letöltve: 2023.01.05.)

Roth, Vera – Schegg, René – Tesak, Gerhild (2010): Die Programme der Educational Staff Development Unit (ESDU) im Vizerektorat Lehre der Universität Basel.

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung. 4/2+3, 43–45. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_10d53d6dd18e488eb331155533e45e30.pdf (Letöltve: 2023.01.05.)

Schmidt, Juana (2008): Das Hochschulsystem der Schweiz Aufbau, Steuerung und Finanzierung der schweizerischen Hochschulen. *Beiträge zur Hochschulforschung* 2008/2, 114–147. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/news_import/2-2008-schmidt.pdf (Letöltve: 2023.01.05.)

Tremp, Peter (2010): Geordnete Vielfalt – Das hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot der Universität Zürich. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4/2+3, 58–59. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_10d53d6dd18e488eb331155533e45e30.pdf (Letöltve: 2023.01.05.)

Webler, Wolff-Dietrich (2010a): Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz Teil I: Vergleichsrahmen. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4/2+3, 41–42. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_10d53d6dd18e488eb331155533e45e30.pdf (Letöltve: 2023.01.05.)

Webler, Wolff-Dietrich (2010b): Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz Teil II: Ein Vergleich untereinander und mit deutschen Programmen.

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung 4/2+3, 61–76.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_10d53d6dd18e488eb331155533e45e30.pdf (Letöltve: 2023.01.05.)

Webler, Wolff-Dietrich (2011): Strategien zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz als Teil der Personalentwicklung. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 6/1, 19–28. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_d645e34ade0a4f1d917e1d1fd39bab2b.pdf (Letöltve: 2022.08.16.)

Wehr, Silke (2010): Weiterbildungsstudiengang Hochschullehre – „Certificate of Advanced Studies in Higher Education“ – der Universität Bern. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4/2+3, 46–49. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_10d53d6dd18e488eb331155533e45e30.pdf (Letöltve: 2023.01.05.)

1. sz. táblázat: Svájc állami egyetemei elhelyezkedésük, alapítási évük és (kerekített) hallgatói létszámuk szerint

Német-Svájc	Francia-Svájc	Olasz-Svájc
Zürichi Egyetem 1833, 28 ezer	Genfi Egyetem 1559, 18 ezer	Svájci Olasz Egyetem 1996, 4 ezer
Berni Egyetem 1834, 19 ezer	Lausanne-i Egyetem 1537, 16 ezer	
Bázeli Egyetem 1460, 13 ezer	Fribourgi Egyetem 1889, 10 ezer	
St-Galleni Egyetem 1898, 9 ezer	Neuchateli Egyetem 1838, 4 ezer	
Luzerni Egyetem 2000, 3 ezer		

2. sz. táblázat: Német-Svájc négy egyetemének összehasonlítása

	Bázeli Egyetem	Berni Egyetem	Luzerni Egyetem	Zürichi Egyetem
Alapítás éve	1460	1834	2000	1833
Hallgatók száma (kerekített adat)	13 000	19 000	3300	28 000
Karok száma	7	8	5	7
Teológia	x	x	x	x
Jog	x	x	x	x
Orvostudomány	x	x	x	x
Állatorvostudomány		x		x
Filozófia-Bölcsészettudomány	x	x		
Filozófia-Természettudomány	x	x		
Közgazdaságtan	x		x	x
Gazdaság-és Társadalomtudomány		x		
Pszichológia	x			
Kultúra- és Társadalomtudomány			x	
Filozófia				x
Matematika-Természettudomány				x
Filozófia-Történelem		x		

Helyezés nemzetközi egyetemi ranglistákon				
QS Ranking 2023	136	120	-	83
ARWU Ranking 2022	83	101	-	59
Helyezés svájci ranglistán				
Switzerland Rank 2022	5	4	-	3
Az oktatási rektorhelyetteshez rendelt <i>felsőoktatás-didaktikai</i> szervezeti egység elnevezése	Ressort Learning and Teaching – <i>Felsőoktatás-didaktikai</i> team	<i>Felsőoktatás-didaktika</i> és oktatás-fejlesztés – Továbbképzési Központ	Oktatási Központ – <i>Felsőoktatás-didaktika</i>	Center for life long learning – Továbbképzési munkacsoport – <i>Felsőoktatás-didaktika</i>

3. sz. táblázat: A Zürichi Egyetem felsőoktatás-didaktikai képzéseinek áttekintése

4.1 LEHRE SYS- TEMATISCH (Rendszerszerű oktatás)	4.2 LEHRE KOM- PAKT (Kompakt oktatás)	4.3 LEHRE DIG- ITAL (Digitális oktatás)	4.4 DIDACTICA (Tematikus oktatás)	4.5 LEHRE A LA CARTE (Szükséglet szerinti oktatás, tanácsadás)	4.6 LEHRE IM FACH (Szaktárgyi oktatás)
Alapképzés <i>Teaching Skills</i> (1 év, 8 nap)	az oktatás megkezdése <i>Début</i> (1 nap)	<i>LernLabor</i> (LeLa) <i>LeLa Lerne- vent</i> (1 nap) <i>LeLa Mixed- Media-Kurs</i> (8 alkalom)	8 tematikus kurzus: (1/2 - 2 nap kurzusonként) A tanulási folya- mat megértése Az oktatás tervezése és megvalósítása	À LA CARTE karok, tanszékek, szemináriumok részére	Matemati- kai-Termé- szet-tudományi Kar angol nyelvű alapképzés <i>Teaching Science at University</i> (2 1/2 nap)
Továbbképzés CAS <i>(Certificate of Advanced Stu- dies in Higher Education)</i> képzés (2 év, 15 nap)	Felső-okta- tás-didaktikai alapkurzus (2 nap)	Digitális kom- petenciák a felsőokta- tás-didaktika fókuszában	Módszertani repertoár Prezentáció és retorika Tanácsadás és menedzselés	Lehre INDIVI- DUELL Egyéni tanács- adás oktatók részére	Orvostudo- mányi Kar alapképzés <i>Basiskurs Didaktik</i> (2 nap)
	Kompakt digitális oktatás (1 nap)	Lehre DIGITAL kurzus	Számonkérés és értékelés Kulcs-kom- petenciák beépítése	Lehre INDIVI- DUELL Egyéni tanácsadás professzorok részére	A nyelvoktatás módszertani alapjai (2 nap)
	BA/MA szak-dolgo- zatok konzultációja (2 nap)	Lehre DIGITAL tanácsadás	Önmenedzse- lés		
	<i>Teaching in English</i> (2 nap)	<i>Teaching Tools</i> módszertani platform			

Three phases of the Cold War?

BARNABÁS VAJDA

Abstract

The author of the present study thinks that we live in a New Cold War era. The study analyses some well known features of the Old Cold War, then the start of the New Cold War era, plus the interim period of the Post-Bipolar era between them. Using contemporary sources, such as public speeches and essays by renowned politicians, the author analyses the new international environment after the Russian-Ukrainian war, thus he researches the characteristic processes of the contemporary history. The author raises the questions: What are the surviving features of the Old Cold War? And what are the new historical features which distinguish the Old Cold War from the new one? Looking at the evidence and the argument of other scholars, the author argues that the Post-Bipolar era used to mark a time period when there was one single global hegemon, namely the USA, practically without any serious challengers. The new era of the New Cold War is being marked with appearance of new challengers who have stepped up on the world stage to challenge the current international system and order. Based on detailed historical arguments, the author offers a new historical periodization from the Old Cold War through the Post-Bipolar era until the beginning of the New Cold War.

Keywords: Old Cold War; Post-Bipolar era; New Cold War; international relations

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Recent History – Present Times

DOI: 10.36007/eruedu.2023.1.103-118

Introduction

There is a new situation in international relations. The international political climate has cooled down, once again. A “New Cold War” is often mentioned nowadays. If it sounds like and looks like a “New Cold War”, isn’t it possible that there is a “New Cold War”? We perhaps need to rephrase our vocabulary in order to understand the world around us, and it is perhaps time to rephrase our knowledge on the historical period we have been living in recently. In spite of our rich, multi-layered, and in-depth knowledge of the Cold War, there are definite signs that our thinking about the nature of the Cold War has been retrospectively influenced by the Russo-Ukrainian war. Are we able to recognize the dynamics of our times?

I am suggesting a new periodization for the most recent history:

- the Old Cold War era (from 1945 the earliest, until 1988/1989/1990/1991 the latest)
- the Post-Bipolar era (from 1988 the latest, until 2007/2014/2022 the latest)¹
- the New Cold War era (from 2007/2014/2022)²

Today we live in a “new” or “re-started” or “re-newed” or “re-launched” Cold War³; from now on, I prefer using simply the term “the New Cold War era”. Momentarily, the scale of the New Cold War is smaller than the scope and the scale that the Old Cold War used to have. Nevertheless, its significance regarding the world order is not smaller: Is it a start of a new world order based exclusively or dominantly on sheer force?

The Old Cold War

There was once the Old Cold War which began in 1945 (the earliest) or in 1947 (more likely), and ended sometimes between 1988 and 1991; depending on what event or process one considers to be the most relevant factor of the historical turn.

The Old Cold War started at an enormous breaking point at the end of or after the Second World War. It was a rare historical moment to start to build an entirely new world system on the ashes of the most devastating war of the human mankind. Does it have a significance that the Old Cold War set in after the failure of a specific Italian and a specific German regime that themselves had attempted to create a new order, a fascist-national-socialistic world order? Even if it does not, it seems evident that there used to be several attempts to change the existing world order both in the 19th and the 20th century – why did we think that it might not or would not be repeated?

Having read through a massive quantity of scholarly literature on the topic, it seems easy to define what we understand under the term “Cold War”. Using its most everyday meaning, the Cold War was equal to “four decades of tension and confrontation” (Scholz 2023) thus today it is generally meant as “a confrontation between major countries”.⁴ (Of course, when thinking of the major confrontations of the 19th century, one may realize the insufficiency of this definition.)

1 Term “post bipolar age” is mentioned by Viktor Marsai in *Válasz online* 2022.09.14.

2 Term “a newer Cold War” appears at Péter Stepper in *Magyar Nemzet online* 2022.07.14. Term “new cold war” was used by Viktor Marsai in *Válasz online* 2022.09.14. The terms in Hungarian: régi hidegháború – poszt-bipoláris korszak – új hidegháború.

3 Term “modified Cold War” [„módosított hidegháború”] was used by strategic expert Réka Szemerkenyi; according to her, it is justified to speak about a new chronology of the Cold War. See Réka Szemerkenyi in *Mandiner online* 2022.04.11.

4 “Divide the world into blocks of great powers and vassal states”. Scholz, Olaf: The Global Zeitenwende. How to avoid a New Cold War in a multipolar Era. In: *Foreign Affairs*, January/February 2023.

In its ripest form, the Old Cold War used to mean a bipolar world order which was dominated by the USA and the Soviet Union. It was a flow of international relations, a process that took place in an overall atmosphere of mistrust and animosity between two political and military hegemony and their respective block members. When we knead together various scholarly historical interpretations of the Old Cold War, and when we condense them into a coherent definition, we can conclude that whoever today mentions “Cold War”, claims a phenomenon where (in order of importance) we see a conflict of interest of some major powers who are imbued with ideology, for whom the nuclear option is available, and whose impact extends well beyond the direct actors up to a global scale. Whoever sees any current international conflict as a “Cold-War event” implies, assumes and claims this.

Just for the sake of order, when did the Old Cold War end? Honestly, picking its end is quite optional. For many, and not only for Germans, the Old Cold War started to end symbolically in November of 1989 when the Berlin Wall came down, and ended by the re-unification (restoration?) of the German state in October 1990. From the perspective of the re-united Western and Eastern Europe, the Old Cold War ended with a solemn political declaration, the “Charter of Paris for a New Europe” at the Paris Conference of the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE) in November 1990.

For those East Central European citizens who care remembering historical turning points, especially the one that was the turning point of their lifetime, the Old Cold War started to end at the moment when they got sense of their re-gained national independence in the fall of 1989. The official break-up or dissolution of the Soviet Union in December 1991 can be described not simply as a reassuring end of a historical process but rather as a big and deep sigh from the chest of millions of East Central European people: Free, at last free without Russians!

And when did the Cold War end for Russia? Without too much ado and detail, if one considers presence of the Russian Army in Moldova/Transnistria since 1992; or reads Vladimir Putin’s speech at the 43th Conference on Security Policy in Munich in February 2007; or looks at Russia’s war in Georgia/South Ossetia/Abkhazia in August 2008; or studies Russian occupation of the Crimea in 2014; or looks at the all-out attack of Russia on Ukraine in February 2022 – so, judging from these events, it is rather obvious that the Cold War never ended for Russia. Some would add that the Old Cold War never ended for *imperial* Russia.

The Post-Bipolar era

The historical period, what from now on I will refer to as the Post-Bipolar era, began in the late 1980s. Earlier, and particularly before the Russo-Ukrainian war, this post-1991 time period was called either commonly as “the era after the Cold War”, or more professionally as “Post-Cold War era”.

However, since there is a New Cold War, neither naming is sustainable any more. Both designation (“after, post”), that have been used routinely by scholars⁵, are wrong because it presupposes that the Cold War ended once and for all. Since general public assumed that some new era would come (and this perception was strengthened especially as the 21st century set in), both designations (“after, post”) were very convenient to use. Nevertheless, both prefixes had up until recently mistakenly suggested that the Cold War ended, and that we are “over it”. In fact, this period has not ended. More precisely, what ended was the Old Cold War; that indeed gradually ended between 1988 and 1991. After the collapse of the Soviet Union it was generally believed by many scholars as well as politicians that the Old Cold War was over; some even thought it was the end of history as such. Can you name anybody who had thought that the Post-Cold War period, a prosperous time of two generations without major wars in Europe, was supposed to be provisional or interim? Of course, the question what proceeded after the Old Cold War has been a subject of debate since 1991, but only now, under the influence and impact of recent historical events, we know that we had lived in an interim age.

Instead of “Post-Cold War era” we should use the term “Post-Bipolar era” which set in gradually, even almost unobserved, as the jubilation over the liberation of big chunks of Central and Eastern Europe from the Soviet-type communism suppressed most skepticism over the success of US-type democracy. The Soviet Union was in ruins, thus no surprise that the Post-Bipolar era, in political terms, meant a US dominated world order, combined with prosperity visible not only in the Post-Soviet geographical region, but on a global scale, as well. Therefore some call it poignantly “the era of lost hope and optimism” or “three nice and naïve decades”⁶. Apart from the lack of the might of the Soviet Union/Russia on the world scene, the Post-Bipolar era represents a 30-year-long peace time and a stable economic growth, again, not only in Europe. This is what some call globalization, some even literally a “Post-Cold War phase of globalization”. (Scholz 2023: 8)

It was this historical period of the Post-Bipolar era that ended in February 2022, or perhaps earlier, maybe already in 2007 or 2014. Year 2007 as the beginning of a new era might sound unusual, but already at the Conference on Security Policy in Munich in 2007 one question from the audience to Vladimir Putin was inquisitive about the changes in international relations: “I am confident that the historians of the future will not describe our conference as one on which the Second Cold War was declared” – was the answer of the Russian leader.⁷

For close observers it can be no question that the Post-Bipolar era indeed ended. If you do not trust me, read the German Chancellors’ words about “the end of an exceptional phase of globalization” and a start of a brand new era, the *Zeitenwende*. Alternatively, we could call the time span between 1988 up until

5 Some contemporary historians mark the period after 1989–1991 as an “ex-Soviet”, or “post-Soviet era”, or the era of “post-1991 Russia”; see e.g. Graziosi 2021: 89-125.

6 Réka Szemerényi in *Mandiner online* 2022.04.11.

7 Vladimir Putin’s speech and his reactions at the following discussion at the Conference on Security Policy in Munich on 10 February 2007. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=hQ58Yv6kP44>

2007/2014/2022 as the era of the “unipolar world”. Unipolarity refers to the United States as an unchallenged hegemon – for some a benign hegemon, for some an aggressive one – on the international stage. Let us brush aside some cynical opinions that “international order based on law and order [...] in the American vocabulary means US based international order”⁸, and let us just read the Russian leader’s carefully formed words of “one centre”: the unipolar world was a time of “one centre of authority, one centre of force, one centre of decision-making”. Even though Vladimir Putin described the phenomenon of an unipolar world without directly pointing his finger toward the US, it must have been crystal clear for his audience (back in 2007) that such an “unipolar model is [...] unacceptable” for Russia.⁹

The New Cold War

First of all, why do I think that we live in a new era? And if we live in a new era than when and how it started. It seems now that Russia has massively contributed to open a new historical era. After Michail Gorbachev’s historical decision in 1989, Russia did so second time in our lifetime. We might never know by who, when and under what considerations the decision was taken; nevertheless, the start of the new era is rather obvious from the occupation of the Crimea by Russia, and its full-scale military attack on Ukraine in 2022.

Of course, the notion of a new era is not new neither among Cold War historians¹⁰ nor among politicians and journalists. Recently, for instance, German Chancellor Olaf Scholz wrote about a “new global dichotomy” and a huge cataclysm of our times when he declared that “the world is facing a *Zeitenwende*: an epochal tectonic shift”. (Scholz 2023)

I would perfectly agree with Miklós Mitrovits that “this [*Russo-Ukrainian*] war fundamentally re-arranges the status quo created in 1945”¹¹. But in my understanding it is not the Russo-Ukrainian war that re-arranged the status quo. On the contrary, gradually changing status quo in the world order had resulted in war; new wars are triggered by shifting the balance of international power. The rules of the game change not because of one single particular event; but it is a gradually changing “game” in which players adjust their behavior to the new general rules. Yes, we live in a new era, and retrospectively it is necessary to rephrase our knowledge on the historical period we have been living in recently.

Another question is if there is a *new era* regarding the international relations. I think there is. The Post-Bipolar era used to mark a time period when there used

8 Jeffrey David Sachs in *Mandiner online* 2022.12.13.

9 Vladimir Putin’s speech and his reactions at the following discussion at the Conference on Security Policy in Munich on 10 February 2007. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=hQ58Yv6kP44>

10 See for instance a forum launched by Philip Zelikow et al. “Ending the Cold War and Entering a New Era: Perspectives on *To Build a Better World*”, in *Journal of Cold War Studies* (2021) 23 (4): 181–210.

11 Miklós Mitrovits in *Index online* 2022.05.24.

to be one single global hegemon, namely the USA, practically without any serious challengers. When the duality of power during the Old Cold War ended, and only one superpower remained on the stage – this was the Post-Bipolar (less precisely: unipolar) age.

The new era of the New Cold War is being marked with appearance of new challengers on the horizon who have stepped up on the world stage to openly challenge the current international system and order. Some speak of an “economically strong and politically assertive China”, as Olaf Scholz does when he writes that “Many assume we are on the brink of an era of bipolarity in the international order”(Scholz 2023: 8). Even if the Chinese leader Xi Jinping can speak of a “shifting global structure of power and wealth from the West to the East”¹², and even if it is true that in the last decades or so China has developed a lot – yet, in terms of real capacities, China is far from the global economic and military dominance comparable to the power of the USA. Russia is even further away.

Yet, both challengers almost unanimously speak of a need for a “multipolar” world. On February 4, 2022, Vladimir Putin and Xi Jinping signed a mutual statement about “international relations entering a *new age*”. What they meant by it was a transition of international relations from “one pole system” toward “a multipolar world order”. Russia seems to imagine the new world order in a form of a polycentric world: “The modern world has to be polycentric”, as it was stated by Vladimir Putin recently at the meeting of the Shanghai Cooperation Organisation. In this sense we can assume that the Russo-Ukrainian war is a “post-hegemonial conflict”¹³ in which the actual sole hegemon, the USA is trying to control the challengers of its power, this time Russia, through a proxy war in Ukraine.¹⁴ But it is not only the Russian and the Chinese supreme leaders who speak about a “genuine multilateralism”. The German Chancellor, almost one year into the Russo-Ukrainian war, also writes about “an increasingly multipolar world”, a “new multipolar reality”, and stresses his desire to find “multilateral solutions to global problems” (Scholz 2023).

Meanwhile one must not forget that in the current American foreign policy doctrine China and Russia are the enemy.¹⁵ Even if some think that “recent years have eroded the American hegemony”¹⁶, it seems that current world order can only and exclusively be maintained by the USA, momentarily no other state can maintain it. In this sense, the interim period of the Post-Bipolar era has not ended yet. But the presence of overt challengers and already the pure question that how long will the USA be able to maintain its global influence, are creating some tangible tension in world politics.

12 Xi Jinping, Chinese Communist Party, Central Committee General Secretary at the 20th National Congress of the Communist Party of China, quoted in *The China Daily* 2022.11.18-24.

13 I found the expressions at Péter Tálas in *Magyar Narancs* 2022.11.24.

14 “This is an influence war between two superpowers”. Jeffrey David Sachs in *Mandiner online* 2022.12.13. „[It] can be called a proxy war”, wrote Péter Stepper in *Magyar Nemzet* 2022.07.14.

15 Jeffrey David Sachs in *Mandiner online* 2022.12.13.

16 Péter Stepper in *Magyar Nemzet* 2022.07.14.

Having answered the question whether we indeed live in a new era, regarding international relations at minimum, it is worth asking if the new era is a New Cold War era? Why is the concept of the Cold War being mentioned so regularly and in so many different aspects? Why do some commentators interpret “Cold War” as something still ongoing and effective? We could read of, for example, “Cold War mentality” as well as “Cold War-type international tensions of our times”. How can one speak or write of Cold War at all when the Cold War ended in 1991, and we are now three decades into the Post-Bipolar era?

For instance, US President Joe Biden felt it necessary to state recently in Bali that “the US does not seek a New Cold War”¹⁷. Of course, public speakers, when referring to a rather expressive metaphor of the “Cold War”, not necessarily consider the historical relevance of the term they use. After all, many of the phenomena that used to characterize the Old Cold War (an era very, very close in time for many of us) have been living with us. Vladimir Putin put this in a poignant form when he once said that “the Cold War left us with live ammunition, figuratively speaking”¹⁸. Those who had lived through it and had experienced (minimally from the political news) what Old Cold War international relations were like, can agree that many familiar elements can be discovered in today’s Russo-American relations, as well as in a wider spectrum of international relations that indeed remind us the Old Cold War. For instance, the nuclear threat has haunted us since the early days of the Cold War; sharp opposition between the superpowers can resemble the 1960s; the usage of the “oil weapon” is well known from the 1970s, etc. It does not need much effort to realize that the *déjà vu* is completely natural.

One can also add that the Russian occupation of the Crimean peninsula in 2014, and especially the Russian all-out attack on Ukraine in February 2022, created a completely new situation not only in geopolitics, but also in terms of linguistic concepts referring to the era. Our experiences have not stopped affecting neither our thinking, nor our linguistic and conceptual inventory. Nowadays, we can read about “deterrence”, even “nuclear deterrence”, and we can read about “the [Nato] Alliance [*that*] must credibly deter further Russian aggression”. (Scholz 2023: 5) Quite naturally, we incline to re-use, re-cycle the conceptual apparatus of an earlier era, at least some parts of it, for newer international situations – who can shake off this temptation?

So let us suppose that we do live in a Cold War era. Then did we return to the past, meaning that we are witnessing the same typical features of the Old Cold War? Is it the same Old Cold War times, perhaps its slightly renewed/altered version, or do we experience something new? Some observers of our times have already been sensing some kind of back-shift in times, such as Martin McCauley in his book “Cold War 1949–2016” (McCauley 2017), where already the title suggests that 1991 might have not been the end of the Cold War. On one hand, the

17 US President Joe Biden in 2022.11.14. in Bali, Indonesia; cited in China Daily, November 18-24, 2022.

18 Vladimir Putin’s speech and his reactions at the following discussion at the Conference on Security Policy in Munich on 10 February 2007.

terminological uncertainty has been greatly intensified following the outbreak of the Russo-Ukrainian War in 2022, when political and media discourse analyzing the Russian-Ukrainian war has so often referred to the Russo-Ukrainian war as a “Cold War conflict”. Yet, on the other hand, this major conflict, nothing similar seen by two generations of Europeans, might retrospectively help us understanding a historical process that is unfolding right before our eyes.

Hence, I think that we today live in New Cold War era. This does not change the fact that the Old Cold War ended in 1991. The Old Cold War had had some well know features that did not cease with the end of that era; on the contrary, they have been with us practically since 1945. Since the re-start or re-launch of the New Cold War recently took place in a new international environment, different from the one in the mid-1940s or 1970s or 1980s, it is worth looking over the characteristic features of the changing times. What has been re-branded from the Old Cold War era, and what has been taken over from it into the New Cold War? What are the new historical features that never existed before, and which clearly distinguish the Old Cold War from the new one?

Signs of Historical Continuity

The conceptual confusion caused by actual references to the “Cold War” is triggered by the fact that some factors, considered today as “Cold Warians”, indeed were typical features of the Old Cold War and today they indeed refer back to those times.

The idea, commonly shared by masses of European citizens, that open “aggression and imperialism” (Scholz 2023) was long ago over, at least in Europe, was a mistake. Of course, a hot European war before our eyes is a very, very sad reality, an entirely new phenomenon for all Europeans who were born after 1945. The fact that wars have been with us ever, is a strong sign of historical continuity.

Nothing new is in the return of the Russian imperialism (“imperialism had returned to Europe”)(Scholz 2023), in re-branded form, namely the return of “Russia’s revanchist imperialism” (Scholz 2023), meaning revisionist acts made by Russia. It is nothing new for historians who have always seen strong and paradigmatic continuity between imperial Russia, then the imperialist allures of the Leninian – Stalinian – Brezhnevian Soviet Union, hidden first under the blanket of international communism, then the imperialism of the Post-Bipolar Russia once again. Political systems change, Russian imperialism remains.

The ways and means how energy is weaponized and how acts of sabotage (e.g. the Nord Stream pipeline) are purposefully used/misused, is not new; we saw this, for example, during the oil crises in the 1970’s.

Several forms of “disinformation campaigns and influence peddling” (Scholz 2023: 7) are very well known from the times of the Old Cold War (if not earlier), in colourful forms of covert radio stations (e.g. Radio Free Europe), sponsored political party journals and confident news outlets, with the KGB, the CIA, and others, etc. in the backyard. In fact, “psychological warfare” as well as “dezinformatsia” are grassroute Cold Warian expressions. (Shultz and Godson 1984) Perhaps the me-

dia coverage of the Russo-Ukrainian war is faster and more diverse than any Cold War “media event” (bloody wars, dramatic abdications, hostage crises, etc.) ever had been. The goal, however, what the instant stream of information is supposed to achieve, i.e. influencing the public media environment according to one’s own interests (e.g. the rubbish Russian blah-blah about “demilitarization and de-nazification”) can be traced back at least to the end of the 19th century, but in the worst case, to the period between the two world wars.

Who would not know the re-emerging issue/question of Taiwan, commencing in 1949 by the partition of mainland communist China and the nationalist China led by Chiang Kai-shek? I would not like to be cynical, but Taiwan often appears to me as an epithet constant in a long saga.

The NATO is a rather demonstrative example of historical continuity. Established in 1949 as a military-political instrument of the Old Cold War, the basic strategic goals of the North Atlantic Treaty Organization were completely clear: to defend the freedom and stability of member states in the North Atlantic area. While the Warsaw Pact ceased to exist in 1991, the NATO survived, showing a great deal of historical durability and continuity.

Last but not least, if one of the consequences of the Russian barbarism in Ukraine is that the USA, the EU and many other states seek isolating Vladimir Putin (personally) and Russia (as an international actor), then we see a new containment period, something that was originally designed at the very beginning of the Old Cold War by G.F. Kennan and President Truman.¹⁹ Would it be possible that containment of Russia was re-woken, or perhaps it was never called off?

Signs of Historical Dis-Continuity

On the other hand, we might see signs of strong historical discontinuity and novelty.

The first historical discontinuity is linked to the involvement of NATO in the Ukrainian war. NATO and its former rival, the Warsaw Pact Treaty, had been of course in constant confrontation during the Old Cold War. Earlier, member states of the European Communities had not ever undergone a direct military confrontation with the Soviet Union. However, the direct military intervention of some NATO members including many EU member states in the Russo-Ukrainian war on the side of Ukraine in the form of arms supplies or other logistical and intelligence assistance is a new phenomenon. To justify the situation, in the shade of the Russian-Ukrainian war, the NATO adopted a new strategic concept in the summer of 2022, in which the Russian Federation is described as the most important and most immediate threat to NATO and also to the peace of the North Atlantic region, as well as the main threat to its stability; thus the document makes Russia a clear and unambiguous opponent.²⁰

¹⁹ See the reference in *The New York Times*, April 19, 2014.

²⁰ In the NATO 2022 Strategic Concept, Point 6 states: “The Euro-Atlantic area is not at peace.”

The second significant historical discontinuity is the entry of Finland and Sweden into the NATO alliance. It is a completely new step that specifically contradicts one specific feature of the Old Cold War, the exemplary concept of “Finlandization”. Finlandization used to express that Finland (which was part of the Russian Empire for a long time and then waged war with the Soviet Union) was able to maintain its state independence after 1945, but during the Old Cold War it had to tacitly adapt its foreign policy to the current Soviet and subsequently Russian foreign policy. Every participant of the international relations was well aware of the Finlandization and accepted it. However, during the current Russo-Ukrainian war “definlandization” appeared as a new term, which on one hand obviously refers to the Old Cold War, but on the other hand means the exact opposite of Finland’s foreign policy after the World War Two.

Growing insecurity once again?

If we live in a dangerous times of a New Cold War then does it mean growing insecurity (once again)? What does the New Cold War mean from the perspective of “global structure of power”, what kind of new world order are we speaking about?

“No country is the backyard of any other” (Scholz 2023: 8), has the German Chancellor written recently. Even if we put aside some differences that arise from the sheer size of states, who is surprised that natural differences may mean (and usually mean) rather different advocacy capacity of international actors? Olaf Scholz tends to forget that in terms of real-politics, weaker states and stronger states, i.e. power groupings have always existed – long before the Old Cold War. Creating, maintaining, and expanding spheres of influence by mighty states (great powers, superpowers, whatever we call them) is a long-known political, military, and strategic goal in international relations. At this point we can recall, for example, the Second World War, when the anti-fascist allies (the to-be victorious powers) were able to cooperate during the World War (i.e. shortly before they started a Cold War), not least in order to establish and maintain their great power influence; this phenomenon was named by Ferenc Fischer as “pragmatic antagonistic cooperation”. (Fischer 2005: 56-57)

The Old Cold War was more often a sensible equilibrium rather than rattling sabres. Now we know that this fragile but sensible (diplomatic-military) equilibrium had greatly contributed to the 40-year-long peace in Europe. Now we know that the equilibrium of fear of the Old Cold War made sure that no war took place on

The Russian Federation has violated the norms and principles that contributed to a stable and predictable European security order. We cannot discount the possibility of an attack against Allies’ sovereignty and territorial integrity. Strategic competition, pervasive instability and recurrent shocks define our broader security environment. The threats we face are global and interconnected; Point 8: The Russian Federation is the most significant and direct threat to Allies’ security and to peace and stability in the Euro-Atlantic area. It seeks to establish spheres of influence and direct control through coercion, subversion, aggression and annexation.”

the European continent. Russia under Vladimir Putin insists to maintain the equilibrium, despite it has lost its superpower ability. In Munich, Vladimir Putin consistently spoke of “two superpowers” back in 2007, actually about “two powers that ensured global security”, and insisted that “We are indebted to the balance of powers between these two superpowers. There was an equilibrium and fear of mutual destruction.”²¹

So the question is if today the equilibrium has tipped over, and if it has then does this mean and cause less security in the world? Writing on the current state of international relations, Olaf Scholz outlined a rather dark Cold-War perspective: “The World is doomed to once again [!] separate into competing blocs.” (Scholz 2023) The German politician was echoing an often voiced concern of experts, regarding the world order we are living in, to “avoiding the return of the policy of sphere of influence” in international relations. Why “once again”, Mr. Scholz? Has not politics always divided international actors along division lines of interest, selfishness, greed, or hatred? In terms of real politics and real power, international relations have always been divided into some kind of blocs, groupings, etc., dividing states who follow their national interests. In the realm of real power, “brute force dictates the rules”, as the German Chancellor himself writes. (Scholz 2023) Of course, majority of international actors does not seek return to the custom of forceful annexations, a common step, for instance, in the 19th century. Yet, “zones of influence” have always existed in human history, since Persians, Romans, Spartans, Napoleon, Bismarck, Entente Cordiale, etc. As we have seen, the NATO itself does not refrain from force; of course, refraining would be a surprise from a military alliance which in fact, has never ever stopped to maintain its military readiness, dominance, and superiority. If neither “competing blocks”, nor “zones of influence” are welcome today then how should we call the unanimous commitment of Finland and Sweden if not as a determined engagement on the side of a particular power grouping?

The German Chancellor, in the very same context, completely misinterprets the phenomenon of “competing blocs”, when he outlines a quite special meaning of “spheres of influence”. Olaf Scholz sees the new Cold War as turning away from openness and turning toward isolation. He uses the opposition of “blocs” versus “open society”, and stresses the opposition between “open world” and “isolation, closeness, and imperialism”, what more, between “open world” and “imperialistic and autocratic kleptocracy”. (Scholz 2023) This is misleading since “competing blocs” on the international stage have to do with might, power, advocacy capacity, etc. rather than with “openness”. Might, power, and advocacy capacity are the reasons why almost all EU countries (including non-EU-member Switzerland) had started to expand their military capabilities (not only direct spending on army but on training, human resources and military industry, etc.) well before the Russo-Ukrainian war.

What is in the background of European countries beefing up their military presence? On January 23 of 2023 the French President Emmanuel Macron declared

²¹ Vladimir Putin's speech and his reactions at the following discussion at the Conference on Security Policy in Munich on 10 February 2007.

that “the Post-Cold War is over, so France starts to [...] increase its military spending in order to preserve its liberty, safety, and prosperity.”²² Being worried by the prospect of “competing blocs”, the German Chancellor himself is aware that since the “international peace architecture” (Scholz 2023) is creaking and groaning, more effective means in order to “uphold a global order that binds power to rules” (Scholz 2023) are needed. In Autumn of 2022, the German government had proposed a “new German policy on arms exports” (Scholz 2023) meaning its firm intention to spend 100 billion dollars on the Bundeswehr in the coming years. (Scholz 2023: 4)²³ And what is the rationale behind this huge German military preparation? Mr. Scholz argues that the German government is reacting upon the “new mindset in German society” when adjusting itself to a “new strategic culture”. (Scholz 2023: 4) He further argues that the potential need of a brute force is needed to reinforce the “international order based on the principles” in general and the “rules-based international order as enshrined in the [*Organization of*] United Nations Charter” (Scholz 2023) in particular. Only the German Chancellor knows why he uses well-sounding euphemisms (“new mindset in German society, new strategic culture”) when initiating such a huge German military spending not seen in three generations. By means of this, today’s German policy has embarked on a large-scale military development which, considering the possibility that in the future the potential of one envisaged new and much larger international role of Germany may be created, in a certain sense of the word is a return to the past.

More questions

Differing advocacy capacity of international actors certainly may result in conflicts. But it does not necessary mean automatically growing international insecurity. The current situation is indeed complex. If the slogan “No country is the backyard of any other” is true, and all states are exactly as legitimate international actors as the USA or any other state, then how should Russian (Chinese, Ukrainian, etc.) interests be taken into consideration? Russia wants to control Ukraine, a country that has declared many times in many forms that it does not want to belong to the “sphere of influence” of Russia. Is the plan of a “neutral Ukraine” realistic? And what about Russia’s security concerns? Vladimir Putin said openly that the NATO expansion from Russian point of view “represents a serious provocation that reduces the level of mutual trust”²⁴. Do geostrategic and national security concerns of Russia count or not count on the international stage, when considering the declaration of the NATO in 2008 that it would enhance its enlargement toward Georgia and Ukraine?²⁵

22 In Mandiner online 2023.01.23.

23 It is not clear if this military spending includes the German share of the costs of the other proposal by Chancellor Scholz, the European Sky Shield Initiative, see Scholz 2023: 8.

24 Vladimir Putin’s speech and his reactions at the following discussion at the Conference on Security Policy in Munich on 10 February 2007.

25 Jeffrey David Sachs in *Mandiner online* 2022.12.13. From the NATO Bucharest Summit

Further on, to what extent do Russian interests count in case of Crimea which has been the home of the Russian Black Sea Fleet since 1783, even if on lease from Ukraine in the recent times?²⁶ Anybody remembers the Monroe Doctrine and anybody remembers the Cuba crisis back in 1962 as a vital strategic interest of the US? If Ukraine is part of Russia's core national-security interests²⁷ and "the aim of the US and its European allies is to peel Ukraine away from the Soviet [*Russian*] orbit and incorporate it into the West"²⁸, then some kind of conflict is inevitable.

International actors like to declare the noble idea of "non-interference" in internal affairs of other countries. However, the big actors also like to talk about the need for "a reliable world order", be it "a global structure" or "global governance system"²⁹. We perhaps agree that there always must be a global word order; or at least some kind of world order. Human structures have to be kept together by some kind of agreement or power or force. The Old Cold War was, throughout most of its times, a rule-based international order, during which both superpowers implemented their respective might (mostly within their own internationally accepted sphere of influence, sometimes outside of it) using combined tools commencing from peaceful diplomacy through aggressive pressure ending up in open wars.

Global security system has to be built up and kept in a good shape. No surprise that Vladimir Putin in 2007 in Munich spoke about a "global security *architecture*"³⁰, i.e. about something that should be carefully designed. Yes, the Old Cold War was a series of dangerous times. But today we do know that building of world structure – where allied/vassal/subdued/etc. states were the bricks, and mutual fear was the binder cement – greatly contributed to maintaining a long peace. The mutual agreement of rival superpowers contributed to maintaining the world order. Even if they were lethal rivals (no doubt they were), their cooperative superpower might have contributed to keep up a status quo that fit for both of them. One thing we have learnt from history is that even during the Old Cold War it was not the sheer force that prevailed. Yes, the brute force was indeed present, among others in a form of 7/24 ready-to-use bestial nuclear arsenal. But international relations in general and crisis management in particular were throughout the whole Old Cold War handled firmly, in the first round in a manner of "pragmatic antagonistic cooperation", and not in hostile military terms.

Declaration on 03.04.2008: "Point 23. NATO welcomes Ukraine's and Georgia's Euro-Atlantic aspirations for membership in NATO. We agreed today that these countries will become members of NATO. Both nations have made valuable contributions to Alliance operations. [...]"(https://www.nato.int/cps/en/natolive/official_texts_8443.htm)(2022.12.26.)

26 Jeffrey David Sachs in *Mandiner online* 2022.12.13.

27 As it was stated in a lecture by John Mearsheimer at the University of Chicago on 2015.09.25. (<https://www.youtube.com/watch?v=JrMiSQAGOS4>)

28 Lecture by John Mearsheimer at the University of Chicago on 2015.09.25.

29 "China support the united Nations-centred global governance system [...] Reform of the global governance system." Xi Jinping at the 20th National Congress of the Communist Party of China, on 2022.10.16., quoted in *The China Daily* 2022.11.18-24.

30 Vladimir Putin's speech and his reactions at the following discussion at the Conference on Security Policy in Munich on 10 February 2007.

These are the main reasons why I think that a New Cold War does not necessarily and not automatically mean a growing international insecurity. By negotiations and by seeking *modus vivendi*, similar stability can be obtained and maintained as it was characteristic for the Old Cold War. If states seek *modus vivendi*, then big as well as small states can benefit from mutually acceptable compromises.

Literature

Bastiansen, Henrik G. – Klimke, Martin – Werenskjold, Rolf (eds.) (2019): *Media and the Cold War in the 1980s. Between Star Wars and Glasnost*. H.n.: Palgrave/Macmillan.

Békés, Csaba (2019): *Enyhülés és emancipáció. Magyarország, a szovjet blokk és a nemzetközi politika, 1944–1991*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA TK.

Benkes, Mihály (2001): *Szuperhatalmak kora 1945–1992*. Budapest: Korona Kiadó.

Berneke, Ágnes (2018): *Közép- és Kelet-Európa a 21. század geopolitikai/geoökonómiai stratégiáiban*. Korona Kiadó: Akadémiai Kiadó.

Bilý, Matej (2021): *Varšavská smlouva 1985-1991. Dezintegrace a rozpad*. H.n.: Ústav pro studium totalitních režimů.

Brzezinski, Zbigniew (1999): *A nagy sakktábla*. Budapest: Európa Kiadó.

Brzezinski, Zbigniew – Scowcroft, Brent (2019): *Amerika és a világ*. Budapest: Antall József Tudásközpont.

Cull, Nicholas J. (2008): *The Cold War and the United States Information Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Findling, John E. (1980): *Dictionary of American Diplomatic History*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Fischer, Ferenc (2005): *A kétpólusú világ 1945–1989*. Budapest – Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

Freedman, Lawrence (1981): *The Evolution of Nuclear Strategy*. London: Macmillan Press Ltd.

Gaddis, John Lewis (2001): *Most már tudjuk*. Budapest: Európa.

Gaddis, John Lewis (2006): *Studená vojna*. Bratislava: Slovart.

Gardner, Lloyd C. – Schlesinger, Arthur Jr. – Morgenthau, Hans J. (1970): *The origins of the Cold War*. Toronto – London: Ginn-Blaisdell.

Graziosi, Andrea (2021): The Weight of the Soviet Past in Post-1991 Russia. In: *Journal of Cold War Studies* (2021) 23 (1): 89-125.

Horváth, Sándor – Kecskés, D. Gusztáv – Mitrovits, Miklós (2021): *Magyarország külkapcsolatai (1945-1990)*. Budapest: Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Történettudományi Intézet.

Hurst, Steven (2005): *Cold War US Foreign Policy. Key Perspectives*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kalmár, Melinda (2021): *Korporatív, szovjet, hibrid. Egy formáció metamorfózisa*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Kecskés, Gusztáv D. (2019): *A view from Brussels. Secret NATO reports about the Eastern European Transition, 1988-1991*. Budapest: Cold War History Research Center – Research Centre for the Humanities.
- Kissinger, Henry (2002): *Diplomácia*. Budapest: Panem – Grafo.
- Kissinger, Henry (2015): *Világrend*. Budapest: Antall József Tudásközpont.
- Kramer, Mark (2005): Power, politics, and the long duration of the Cold War. In: Pons, Silvio–Romero, Federico (edited by): *Reinterpreting the End of the Cold War. Issues, interpretations, periodizations*. London, New York: Frank Cass, 2005, 21-38.
- Lukacs, John (1962): *A history of the Cold War*. New York: Anchor Books.
- Magyarics, Tamás (é.n.): *Az Egyesült Államok biztonságpolitikája a hidegháború első évtizedei alatt*. No 56. Budapest: Teleki László Intézet, Külpolitikai Tanulmányok Központja.
- Magyarics, Tamás (é.n.): *Détente, fegyverkorlátozás, második hidegháború*. No 57. Budapest: Teleki László Intézet, Külpolitikai Tanulmányok Központja.
- Magyarics, Tamás (2014): *Az Egyesült Államok külpolitikájának története. Mítosz és valóság: Érdekek és értékek*. Budapest: Antall József Tudásközpont.
- Maier, Charles S. (2005): The Cold War as an era of imperial rivalry. In: Pons, Silvio–Romero, Federico (edited by): *Reinterpreting the End of the Cold War. Issues, interpretations, periodizations*. New York: Frank Cass, 2005, 13-20.
- Mastny, Vojtech – Byrne, Malcolm (eds.)(2005): *A Cardboard Castle?* Budapest–New York: CEU Press.
- McEnaney, Laura (2010): Cold War mobilization and domestic politics: the United States. In: Leffler, Melvyn–Westad, Odd Anne (eds.): *The Cambridge History of the Cold War*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 420-441.
- McGarr, Paul M. (2015): *The Cold War in South Asia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMahon, Robert J. (2010): US national security policy from Eisenhower to Kennedy. In: Leffler, Melvyn – Westad, Odd Anne (eds.): *The Cambridge History of the Cold War*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 288–311.
- McWilliams, Wayne – Piotrowski, Harry (2014): *The world since 1945. A history of international relations*. Eighth edition. H.n.: Lynne Rienner Publishers.
- McCauley, Martin (2017): *The Cold War 1949-2016*. London–New York: Routledge.
- Michálek, Slavomír – Štefanský, Michal (2019): *Age of Fear. The Cold War and Its Influence on Czechoslovakia 1945-1968*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Mingst, Karen A. (2012): *A nemzetközi kapcsolatok alapjai*. H.n.: Napvilág Kiadó.
- Németh, István (2004): *Európa 1945–2000. A megosztástól az egységig*. Budapest: Aula Kiadó.
- Pons, Silvio–Romero, Federico (edited by)(2005): *Reinterpreting the End of the Cold War. Issues, interpretations, periodizations*. New York–London: Frank Cass.
- Rubinstein, Alvin Z. (ed.) (1966): *The Foreign Policy of the Soviet Union*. 2nd edition. New York: Random House.
- Savranskaya, Svetlana – Blanton, Thomas – Zubok, Vladislav (eds.) (2010): *Masterpieces of History. The Peaceful End of the Cold War in Europe 1989*. Budapest – New York: CEU Press,
- Scholz, Olaf (2023): The Global Zeitenwende. How to avoid a New Cold War in a multipolar Era. In: *Foreign Affairs*, January/February 2023.

Sestanovich, Stephen (2014): *Maximalist. America in the World from Truman to Obama*. New York: Vintage Books.

Shultz, Richard H. - Godson Roy (1984): *Dezinformatsia. Active measures in Soviet Strategy*. Washington: Pergamon-Brassey's.

Wallerstein, Immanuel (2010): *Bevezetés a világtársadalom-elméletbe*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Zelikow, Philip - Rice, Condoleezza - Spohr, Kristina - Goldgeier, James - Mastny, Vojtech (2021): Ending the Cold War and Entering a New Era: Perspectives on *To Build a Better World*. In: *Journal of Cold War Studies* (2021) 23 (4): 181–210.

Az arab média utólagos, higgadt értékelése az 1956-os magyar forradalomról

ABDALLAH ABDEL-ATI AL-NAGGAR – PRANTNER ZOLTÁN

The Arab media's retrospective, sober evaluation of the 1956 Hungarian Revolution

Abstract

The study outlines the Arab media's views and perceptions of the 1956 Hungarian Revolution in the years and decades that followed. A real assessment of the 1956 revolution can be obtained, as the articles that form the basis of this paper were written at a time when the picture had become clearer and more complete; i.e. various influences of time have disappeared and almost all the secret information, data, foreign and military reports have been made public. All Arab media sources (especially the Egyptian and Gulf ones) have reported frequently and in detail on the Hungarian revolution, which is still of interest today. This heightened interest has provided moral support for the Hungarians, despite the fact that in some cases it has been belated. The main objective of this study is to show how the Arab media viewed the 1956 revolution in the years and decades that followed. In the present paper, we do not aim to present the news of the time, but rather to focus on the media's later views. On the basis of the material we have researched, it can be said that, on the whole, the later Arab opinion showed genuine sympathy and compassion, and a reasonable and fact-based position on the Hungarian Revolution.

Keywords: Arab media; Hungary; Suez Crisis; 1956 Revolution and War of Independence

Kulcsszavak: arab média; Magyarország; Szuezi válság; 1956-os forradalom és szabadságharc

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Recent History – Post-War Period

DOI: 10.36007/eruedu.2023.1.119-140

Bevezetés

Az általunk kutatott anyag alapján megállapítható, hogy az arab sajtó mind az 1956. évi forradalmi eseményekkel, hírekkel és kommentárokkal, mind ennek későbbi elemzésével alaposan foglalkozott. A magyar forradalomról szóló higgadt arab vélekedés és az események objektív megítélése 1958-tól kezdve nyilvánult meg az újságcikkekben, az elemzésdömping és az éles kritikai vélemény megfogalmazása pedig Nagy Imre kivégzését követően mutatkozott meg. Az 1960-as és az 1990-es évek közötti időszakban ugyanakkor kevés elemzés jelent meg a magyar forrada-

lomról az arab sajtóban politikai okokból, a két fél közötti szoros kapcsolatok fenn tartása érdekében, valamint az időközben bekövetkezett számtalan létfontosságú arab esemény miatt. A 2000-es évek elején viszont ismét megújult az érdeklődés és a folyamatos megemlékezés az '56-os forradalomról. Az is érdekes, hogy a 2011–2020 közötti katasztrofális és válságos események („Arab tavasz”, forradalmak, háborúk, polgárháborúk, zavargások, hatalomátvételek, elnöki és parlamenti választások) ellenére nem szünetelt a magyar forradalom higgadt elemzése, amelyet ráadásul összefüggésbe hoztak az újabb, ahhoz hasonló eseményekkel.

Az ismert arab média bemutatásra kerülő cikkeinek feldolgozása jelen írásunkban az 1958. június 23-i számokkal kezdődik és a 2020. június 18-i dátummal fejeződik be. A széles arab médiapalettáról kutatásunk során az *al-Ahrám*, az *Ahbár al-Júm*, az *ad-Dzsumhúrja*, a *Youm7*, az *al-Vatan*, az *al-Baján*, és az *al-Quds al-Araby* arab nyelvű napilapok, a *Szabáh al-Hajr* hetilap és a *Rúzá al-Júszuf* heti magazin, illetve a *Fikr* negyedéves szaúdi magazin, valamint a szaúdi tulajdonban lévő *al-Arabija* televíziós csatorna és az *ad-Dzsazíra* (Aljazeera) katarai hírcsatorna hivatalos honlapja voltak azok a médiaforrások, amelyeket választott témánkkal kapcsolatban megvizsgáltunk. Mindegyik forrásról elmondható, hogy elsősorban politikai jellegűek, nagy múlttal rendelkeznek, és objektív, szakszerű elemzéseket hoztak nyilvánosságra az általunk kiválasztott periódusban.

Az arab nyelvű médiaforrások

Az *al-Ahrám* a mindenkori egyiptomi kormánypárt szócsövének tekinthető. Szerkesztőségéhez több hetilap és havi magazin is tartozik. Az eredetileg hetilapként induló *al-Ahrámot* Bisára Tekla¹ és Szelím Tekla² alapította Alexandriában 1875 decemberében. Az első szám 1876. augusztus 5-én jelent meg. Öt évvel később napilappá alakult át, majd 1899-ben a székhelyét áthelyezték Kairóba. A lap első főszerkesztője, Szelím Tekla tizenhét évig állt a lap élén, majd öccse vette át a helyét. Az *al-Ahrám*ban 130 éves története során számos meghatározó irodalmár és politikus publikált. Főszerkesztői posztját általában Egyiptom legnevesebb újságíróinak egyike nyerte el.³ 1928-tól Egyiptom mellett már a Közel-Keleten és Európá-

1 Bisára Tekla (1852–1901) az *al-Ahrám* újság egyik alapítója. Bejrútban tanult és körülbelül két évig tanított a libanoni Ein Tura főiskolán. 1875-ben Alexandriába költözött, ahol testvérével, Szelímmel együtt megalapította az *al-Ahrámot*.

2 Szelím Tekla (1849–1892) libanoni újságíró volt. Az arab nyelv és irodalom tanáraként dolgozott a libanoni iskolákban.

3 Halíl Mutrán, Fikri Báza, Ihszán Abdel-Kuddúsz vagy Mohamed Hasszanajn Hejkel. A lapban mindig a legjobb újságírókat alkalmazták, akik közül többen jeles irodalmi tevékenységet is folytattak. Utóbbiak közül megemlíthetjük Ahmed Lutfi asz-Szejjid, Taha Husszejn, Nagib Mahfúz (irodalmi Nobel-díjas) és Ahmed Savki, az arab költők vezéralakjának nevét. A lap főszerkesztőjét, illetve az igazgatótanács elnökét az egyiptomi Konzultatív Tanács (Medzslisz as-Súra, az egyiptomi törvényhozás felsőháza), később az Országos Sajtószolgálat Legfelsőbb Testülete (Al-Haja al-Vatanija lel-Sziháfa) nevezte ki.

ban is megjelent. 1931-ban terjedelme bővült és tizenhat oldalban adták ki, illetve 1932. január 1-jétől fotókat is közöltek a lap első és utolsó oldalán. Megalapítása óta kiküldött tudósítóval rendelkezett elsősorban Libanonban, Szíriában és Irakban, később pedig Európába is küldött újságírókat (Júnán Labib Rizk é.n., 109; Nagvá Kámil é.n., 9; Abdallah Abdel-Ati Abdel-Salam Mohamed 2015, 9).

Az *Ahbár al-Júm* napilapot 1944. november 6-án alapították meg az Amin iker-testvérek⁴, Ali⁵ és Musztafa.⁶ Először hetilap, majd később napilap formátumban került megjelenésre. Az állami *Dár Ahbár al-Júm* sajtóalapítvány főkiadványa. A lap a Közel-Kelet és az arab világ leghíresebb újságjai közé tartozik.

Az *ad-Dzsumhúríja* jelenleg is az egyik leghíresebb és legközismertebb, állami irányítás alatt álló, kairói székhelyű napilapnak tekinthető az arab világban. 1954-ben alapította a későbbi egyiptomi elnök, Mohamed Anvar as-Szádát.⁷ Kezdetől fogva az új egyiptomi politikai rendszer szócsöve volt. Ennek megfelelően híres volt arról, hogy mindig az aktuális kormány befolyása alatt áll, aminek a politikáját nyilvánosan támogatta. E lap a *Dár at-Tehrír* sajtóalapítványhoz tartozik, a *La Bourse Egyptienne*-nel és az *Egyptian Gazette*-tel együtt, amelyeket a legrégebb francia és angol nyelvű kiadványok között tartanak számon a Közel-Keleten.

A *Youm7* „hetedik nap”-ot jelent. Egyiptomi magántulajdonban lévő arab nyelvű napilap. Először hetilapként jelent meg 2008 októberében, 2011 májusa óta pedig napilap. Igen látogatott és nagy hatású weboldala is van. 2013. október 6-án elindította a *The Cairo Post* elnevezésű angol hírportált is.

Az *al-Vatan* arab nyelvű politikai, gazdasági, és társadalmi napilap. Bahreinben a leggyorsabban terjedő helyi újságnak tekinthető 2005. december 10-i létesítése óta.

Az *al-Baján* egy arab nyelvű politikai napilap, amelyet 1980. május 10-én alapított Dubai kormánya. A lapban naponta három melléklet is megjelenik: az *al-Baján ar-Rijádi* (sport), az *al-Baján al-Iktiszádi* (gazdasági) és az *al-Havász al-Hamsza* (Az öt érzék).

4 Musztafa és Ali Amin a modern arab újságírás atyáinak tartják. Nagypjuk a híres egyiptomi nacionalista vezető, Szaad Zaglúl pasa. Az újságírás mellett a két testvér érdeme volt az is, amikor bemutatták az anyák napiát egy 1947-ben megjelent könyvükben. Erőfeszítéseinek köszönhetően a jeles alkalmat az arab világban először Egyiptomban ünnepelték meg 1956-ban, ami azóta elterjedt a többi arab államban is.

5 Ali Amin Júszuf (1914–1976) ismert egyiptomi újságíró. A Kairói Amerikai Egyetemen tanult, majd 1931–1936 között mérnöki tanulmányokat folytatott Angliában. 1941-ben az élelmiszerügyi miniszter irodavezetője, 1942-ben a közlekedési és pénzügyminiszter irodavezetője volt. 1962-ben ő volt a *Dár al-Hilál* igazgatói tanácsának elnöke, és 1964. április 18-tól az *Ahbár al-Júm* főszerkesztője.

6 Musztafa Amin Júszuf (1914–1997) liberális, ismert és népszerű egyiptomi újságíró, író és regényíró. A kairói és georgetowni egyetemeken politológiát tanult. Államtudományi diplomájának megszerzését követően 1927-ben kezdődött újságírói karrierje, majd 1938-ban hetilapszerkesztő lett. Több olyan egyiptomi napilapnak és magazinnak dolgozott, mint a *Rúzá al-Júszuf* vagy az *Ahír Szaa, al-Isznain*.

7 Mohamed Anvar asz-Szádát (1918–1981) Egyiptom harmadik elnöke (1970–1981). Oszlopos tagja volt az egyiptomi Szabad Tisztek (katonai) Mozgalmának, amely az 1952-es forradalomban megbuktatta Fárúk egyiptomi királyt.

Az *al-Kudsz al-Arabi* jelentése: az arab Jeruzsálem. Arab nyelvű, független pánarab napilap, amely nyomtatott és internetes formában egyaránt megjelenik. 1989 áprilisában alapították Londonban. Az egyik legelterjedtebb arab újságnak tekinthető napjainkban, webhelyén a bejegyzéseket naponta százezrek követik nyomon világszerte.

A *Szabáh al-Hajr* „jó reggelt”-et jelent. Egy egyiptomi hetilap, melyet a Rúzá al-Júszuf alapítvány adott ki. Első főszerkesztője Ahmed Bahaa-ed-Dín⁸ volt, aki a legfiatalabb egyiptomi főszerkesztők közé tartozott Musztafa és Ali Amín után. Első száma 1956. január 17-én került kiadásra az azóta elhíresült szlogenjével: „*A fiatal szíveknek és a felszabaduló elméknek.*”

A Rúzá al-Júszuf népszerű egyiptomi heti magazin. Rúzá al-Júszuf⁹ egyiptomi színésznő alapította, első száma 1925. október 26-án jelent meg. A szerkesztőséget a színésznő fia, Ihszán Abdel-Kuddúsz¹⁰ író vezette. A folyóirat eleinte kulturális és irodalmi kiadvány volt, 1928-ra azonban politikai folyóirattá alakult át. Mai napig létező magazin (*Goldschmidt – Johnston* 2003, 342).

A *Fikr* sokszínű kulturális és interaktív magazin. A szaúdi negyedéves magazin elsősorban a kultúrával, irodalommal, művészettel és civilizációkkal, valamint az arab és az idegen nyelvű könyvkritikákkal foglalkozik. Híres arab írók, kutatók és egyetemi tanárok tartoznak a magazin csapatához.

A szaúdi tulajdonban lévő híres *al-Arabíja* pánarab televíziós hírcsatorna. Az arab–angol–perzsa–urdu négy nyelvű webhelyét naponta százezrek nézik. A televízió állandóan frissülő honlapján naprakész hírek és elemzések olvashatóak.

Az *ad-Dzsazíra* („A sziget”) a katarai kormány tulajdonában lévő pánarab dohai központú televíziócsatorna, amely 1996-ban létesült. Világszerte számos nyelven sugároz adásokat. Híressé vált arról is, hogy több háborúról (Gázából, Irakból, Afganisztánból és Pakisztánból), illetve veszélyes forradalmi eseményekről (Egyiptomból, Tunéziából, Szíriából, Líbiából és Jemenből) egyenes adásban közvetített. Utóbbiak okán több tudósítója is életét veszítette a munkavégzés során. 1996-ban még csak napi 6 órás adásidővel jelentkezett, ami 1997-re már 12 órára emelkedett, 1999-től pedig már a nap 24 órájában sugároz. 2001-ben a rendkívül integrált és sok hírrel telített weboldala is elindult. Műsorán sokszor szerepeltek botrányos talkshow-k, amiért több ország kormánya be is tiltotta a csatornát.

⁸ Ahmed Bahaa-ed-Din (1927–1996) egyiptomi újságíró. *Szabáh al-Hajr* hetilap és az *al-Ahrám* napilap, illetve az *al-Arabi Kuvaiti* folyóirat volt főszerkesztője.

⁹ Rúzá al-Júszuf (1897–1958) híres színésznő és újságíró. Török eredetű családból származik és Libanonban született. Eredeti neve: Fátima.

¹⁰ Ihszán Abdel-Kuddúsz (1919–1990) híres arab, nemzetközileg is elismert újság- és regényíró. A legtöbb művét több idegen nyelvre lefordították. Apja Mohamed Abdel-Kuddúsz, egyiptomi színész és dramaturg volt.

Kik írtak elemzéseket és véleményezéseket az '56-os forradalomról?

Az arab világban mind ez idáig nem látott napvilágot olyan önálló könyv, amely ki-mondottan az '56-os magyar forradalommal foglalkozna. Ezzel szemben elég sok újságcikk és -sorozat jelent meg a nemzetközileg is ismert nagy horderejű magyar-orosz eseményekkel kapcsolatban olyan arab írók és újságírók tollából, akik között számos igen kiemelkedő és ismert személy szerepel.

Mohamed Haszánejn Hejkel (1923–2016) az egyik legismertebb egyiptomi és arab újságíró, egyben Násszer¹¹ egyiptomi elnök közeli barátja volt, aki tizen-hét évig látta el a kairói *al-Ahrám* napilap főszerkesztői tisztét. Diplomáját a Kairói Amerikai Egyetemen szerezte. A második világháború alatt újságíróként dolgozott a brit kézben lévő *Egyptian Gazette*-nél. A *The Washington Post* szerint Hejkel volt „Egyiptom hangja [...] ablak egy titkos rezsimen”. Hejkel gyakran utazott közel-keleti országokba, hogy beszámoljon a konfliktusokról. 1951-ben kezdődött barátsága Násszer elnökkel, ami utóbbi élete végéig tartott. Támogatta Násszer pánarab eszméit, belépett az Arab Szocialista Unióba. 1957–1974 között heti cikkben számolt be az államfő bel- és külpolitikájáról *bi-Szaráha* (Őszintén szólva) címmel. Az általa megreformált *al-Ahrám* az arab világ egyik legfontosabb újságjává vált. 1970-ben pár hónapig kulturális miniszter is volt. Elítélte a diplomáciai tárgyalásokat Izraellel, az *al-Ahrám*ban kritizálta Szádátot, Násszer utódját, amiért 1974-ben elbocsátották főszerkesztői posztjáról. Bár csak egy hónapot töltött börtönben, Hejkel innentől kezdve szabadúszó újságíróként tevékenykedett. Számtalan könyvet és cikket jelentetett meg politikai és történelmi témákban. 2007–2008-ban a katarai pánarab *ad-Dzsazíra* csatornáján tartott előadássorozatot. Előadásaiban újságírói tapasztalatairól, történelmi eseményekről és politikáról beszélt.¹²

11 Gamál Abden-Násszer (1918–1970) az Alexandria melletti Bakos körzetben született. Ő volt az egyik legismertebb és legkarizmatikusabb arab politikus, az Egyiptomi Köztársaság második elnöke. 1937-ben iratkozott be a Katonai Akadémiára, ahol tanulmányai után tisztté avatták. Szolgált Egyiptomban, Szudánban és Palesztinában. A Szabad Tisztek Mozgalom vezető alakja volt. Az 1953–1954 közötti időszakban miniszterelnök-helyettes volt, majd miniszterelnök és köztársasági elnök 1956. június 23-tól 1970. szeptember 28-ig. Az arab nacionalizmus egyik prominens képviselője volt az 1950-es és az 1960-as években és az el nem kötelezettek mozgalmának egyik fő szervezője.

12 Az életrajzi bibliográfia a *Kutatási lehetőségek* című program keretében készült Juhász Zsófia tollából.



Mohamed Haszánejn Hejkel és Násszer egyiptomi elnök

Anisz Mohamed Manszúr (1924–2011) egyiptomi és közel-keleti író, újságíró, filozófus és asz-Szádát elnök barátja volt. 1947-ben diplomázott filozófia alapszakon a Kairói Egyetemen. Az *al-Aszász* (Az alap) újságnál kezdte újságírói pályáját, amely mellett olyan lapoknak is dolgozott, mint például a *Rúza al-Júszuf* és az *al-Ahrám*. Arab, angol, francia, olasz, görög és héber nyelven is beszélt, így fordítói tevékenységeket is ellátott az *al-Ahrámnál*. Ezek főként rövidebb novellák és versek voltak. 1970–1976 között az *Ahir Száa* (Az utolsó óra) egyiptomi magazin főszerkesztőjének nevezték ki, majd 1976-ban az *October* főszerkesztője lett. Több mint 177 könyvet adott ki különböző témákban (utazás, filozófia, politika), melyek egy részét lefordították francia, holland és orosz nyelvre. Körülbelül 200 német, francia és angol novellát és 24 darabot fordított le arabra, valamint 15 vígjátékot és további 12 televíziós drámasorozatot is írt. Leghíresebb műve a *awla al-ālam fi 200 yawm* (200 nap alatt a világ körül), melyben bemutatja az 1960-as évek elején tett világgörületi útját. A könyv részletesen ismerteti az általa meglátogatott országok – köztük India, Japán és az Egyesült Államok – számos érdekességét és hagyományát, valamint a Dalai Lámával való találkozását (Venczkó 2021, 71–72).



Anisz Manszúr és Szádát egyiptomi elnök

Atta Abdel-Vaháb (1924–2019) iraki diplomata, az utolsó iraki király személyes titkára, író és műfordító. 1944-ben diplomázott a Bagdadi Egyetem jogtudományi karán. 1950–1955 között az ENSZ bagdadi képviselőjének tagja volt. 1955-től a bejrúti iraki nagykövetség első titkára, majd 1957-től II. Fejszal¹³ iraki király személyi titkára lett. 1958-tól ügyvédi munkát vállalt Bagdadban, majd az 1968-as puccsot követően Londonba távozott. Az új iraki vezetéssel nem volt jó a viszonya. Testvérét, Zaki Abdel-Vaháb minisztert letartóztatták és kivégezték. Attát egy kuvaiti látogatása során az iraki hírszerzés elrabolta és Irakba vitte, ahol kémkedéssel vádolták meg és halálra ítélték. Öt évig várta a kivégzését a cellájában. Büntetését később életfogytig tartó szabadságvesztésre változtatták, majd 13 év után szabadon engedték. 2009-től az ammáni házában szervezett irodalmi szalont, amely egy aktív, irodalombarátokból álló közösség volt. Virginia Woolf¹⁴ számos könyvét lefordította, amelyek

13 II. Fejszal (1935–1958) Irak királya (1939–1958) és a Hásimita-dinasztia tagja volt. 1953-ban került hatalomra, a köznép körében élvezett népszerűsége ellenére azonban csekély politikai befolyással bírt. Döntéseire leginkább a régens és *Núri al-Szaid* gyakorolt döntő befolyást, akiknek komoly szerepe volt emiatt az Irak–Jordán Arab Unió létrejöttében 1958. február 14-én. Válaszként *Abdel-Karím Kászim* ezredes vezetésével az iraki hadsereg 1958. július 14-én államcsínyt hajtott végre. Az összeesküvők még aznap az iraki Hásimita-család szinte összes tagjával együtt őt is kivégezték (Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner 2021a, 116).

14 Virginia Woolf (1882–1941) világhírű brit regényíró, kritikus és feminista, a 20. századi irodalom egyik főalakja.

közül kiemelkedik: *A hullámok*¹⁵, *Az évek*¹⁶, *Flush*¹⁷, *Mrs. Dalloway*¹⁸ stb. (Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar 2021a, 76).

Atta Abdel-Vaháb

Házim Szágíja (1951–), libanoni újságíró, kritikus és politikai elemző. Az arab nyelvű *al-Haját* (Az élet) című londoni újság egyik szerkesztője, 1974–1988 között pedig a libanoni *As-Safir* napilap munkatársa volt. Jelenleg Bejrútban él. Az egyik leghíresebb, egyben a legvitatottabb arab írónak tekinthető (Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner 2021b, 140).



Házim Szágíja

Mohamed Údah (1920–2006) egyiptomi író és újságíró. Az arab kultúra Gandhijának nevezik. Ő az egyetlen egyiptomi értelmiségi, akit Fárúk király¹⁹, Abden-Násszer és Szádát is börtönbe zárt, mert mindvégig védte az elveit és meggyőződését. Fontos történelmi eseményeknek volt tanúja több mint 60 évnyi munkássága alatt. Ő volt az az egyiptomi újságíró, aki a legnagyobb hatású, egyben a legszomorúbb kétoldalas arab cikket írta Nagy Imrével kapcsolatban a *Szabáh al-Hajr* lap 1958. július 13-i számában, *Jogtalanul meggyilkolták őt!*²⁰ címmel (Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar 2021b, 242).



15 Magyarul lásd: *Hullámok*. Ford. Mátyás Sándor. Budapest: Európa, 1978.

16 Magyarul lásd: *Évek* 1–2. kötet. Ford. Hevesi András, bev. Schöpflin Aladár. Budapest: Franklin, 1940., valamint: *Az évek*. Ford. Tandori Dezső. Budapest: Európa, 2006.

17 Magyarul lásd: *Flush*. Regény. Ford. Rónay György. Budapest: Révai, 1947.

18 Magyarul lásd: *Mrs. Dalloway*. Ford. Tandori Dezső. Budapest: Magyar Helikon – Európa, 1971.

19 Farúk (1920–1965), trónörökös, majd egyiptomi király (1936–1952).

20 Nagy Imre tragikus sorsára utal a cím.

Mohamed Údah



Mohamed Dzsálál Kisk (1929–1993) egyiptomi muszlim gondolkodó, újságíró és író. 1951-ben, még az egyiptomi monarchia fennállásának idején az elsők között követelte a köztársaság létrehozását, a Szezi-csatorna államosítását, valamint a külföldi monopóliumok felszámolását. 1962-ben cikksorozatot írt *Konfliktusunk a kommunistákkal* címmel, amelyre a szovjet pártlap, a *Pravda* támadóan reagált: „Dzsálál Kisk írásai az egyiptomi sajtóban ártnak a Szovjetuniónak.” Ennek következtében az 1964–1967 közötti években eltávolították az újságírás területéről, nem jelenhetett meg tőle semmi. Az 1970-es években Bejrútban élt a családjával, ahol újságíróként dolgozott az *al-Havádisz* (Incidensek) libanoni újságnál. Pályafutása során tizenhárom iszlám témájú és öt kommunista jellegű könyvet jelentetett meg.

Az arab média vélekedése a magyar forradalomról

A nyomtatott sajtó és a tévécsatornák szerepe fokozatosan megnőtt az elmúlt században, az emberek nagy része elsősorban e két forrásból tájékozódott a szűkebb és tágabb környezetükben zajló eseményekről, illetve az ezekről alkotott különböző véleményekről (Abdallah Abdel-Ati Abdel-Salam Mohamed 2015, 107). Az arab sajtó alaposan foglalkozott az 1956-os magyar forradalom megítélésével is, és az elmúlt évtizedek folyamán többször is megemlékeztek arról.

Az 1956-os magyar forradalom a szuezi válsággal egy időben bontakozott ki. Habár utóbbira az arab média nagyobb figyelmet fordított, ennek ellenére az újságok mégis gyakran tudósítottak a magyar eseményekről (Abdallah, Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner, 2021c, 121–141). Így röviden beszámoltak a fejleményekről és néhány ritka esetben még véleményt is nyilvánítottak. Az arab média a forradalom leverése után is csak az ismételt szovjet fegyveres beavatkozásról, Nagy Imre miniszterelnöknek a világ népeihez intézett beszédéről, Magyarországnak a Varsói Szerződésből való kilépési kísérletéről és Kádár János első titkár „ellenforradalmi” kormányának felállításáról tájékoztatta a tömegeket (J. Nagy 2017, 56–57). Az események első visszatekintő értékelései visszhangozták azt a széles körben elterjedt nézetet, amely bizonyos összefüggéseket látott a magyarországi események és a közel-keleti fejlemények között. Például a *Szabáh al-Hajr* [A Reggel] című tunéziai újság november 7-én megjelent, „Magyarország drámája” című cikke azt a meggyőződést fogalmazta meg, hogy „az Egyiptommal szembeni brit és francia agresszió bátorította az oroszokat a magyar felkelés leverésére” (J. Nagy 2017,

57). Ez a gondolat és az a tény, hogy a magyar forradalmárok ugyanúgy harcoltak nemzeti függetlenségükért, mint Egyiptom, a kairói politikai döntéshozókat rendkívüli óvatosságra készítette, amint azt az a magánbeszélgetés is mutatja, amelyben Khaled Mohieddin, az *Al Messa* [Az Este] című esti újság főszerkesztője kijelentette, hogy a magyar események „még tartózkodóbbá tették [az egyiptomi vezetést] a Szovjetunióval szemben, de bizonyos fokig fájtak nekik a magyar események, mert a Szovjetunió ellen emelt nyugati vádak megnehezítették a Szovjetunióval való együttműködést” (J. Nagy 2017, 57).

1956. november 5-én Nyikolaj Bulganyin szovjet miniszter levelet intézett Izrael, Anglia és Franciaország miniszterelnökeihez, amely azonnali hatással volt nemcsak a szuezi konfliktus alakulására, hanem a magyar forradalom megítélésére is. Az egyiptomi közvélemény szemében a tűzszünet aláírása egyszerre volt bizonyíték Moszkva és Oroszország mint nagyhatalom megkérdőjelezhetetlen tekintélyére, valamint Egyiptom és az arab nacionalizmus melletti demonstratív kiállás. Mindennek köszönhetően népszerűsége az egyiptomi lakosság körében az egekbe szökött, míg a Nyugat tekintélye mélypontra zuhant, aminek az lett a következménye, hogy az emberek a szocialista országok felé fordultak az események „hiteles” híreiért és értelmezéséért, és figyelmen kívül hagyták a nyugati média tudósításait. Azt, hogy Egyiptom a moszkvai és pekingi rádióállomások arab nyelvű adásait részesítette előnyben, bizonyítja, hogy Nagy Imre miniszterelnök és társainak elbrablása a jugoszláv követségről csak rövid és átmeneti epizódot gerjesztett az egyiptomi közvéleményben, ugyanakkor az ország magyar és szovjet kapcsolataira nem gyakorolt tényleges hatást. Mindazonáltal az incidens heves vitát váltott ki a különböző arab országok médiafórumain, amelyek gyakran a maguk sajátos szemszögéből és teljesen eltérő okokból eredőnek értelmezték az eseményeket. Az *ad-Dzsumhúrifa* című egyiptomi lap például úgy értelmezte Nagy Imre semlegességi nyilatkozatát, hogy Magyarország a szuezi válság közepette elhagyja Egyiptomot.

Más indíttatásból a Maghreb-országok újságjai erősen kritikusan viszonyultak a magyarországi eseményekhez. A *La Vigie Marocaine* [A marokkói Figyelő] című lap az indiai elnök, Jawaharlal Nehru vonatkozó nyilatkozatának közlése mellett odáig ment, hogy „gyalázatos tettként” ítélte el a magyar politikusok elbrablását. Az *Al-Watan* című tunéziai lap szintén a franciák által bevezetett újabb politikai manőverként értelmezte az eseményeket, és az 1956. október 22-i elbrablási kísérletüket, amikor a francia légierő gépei váratlan leszállásra kényszerítették a marokkói Air Atlas légitársaság Rabatból Tuniszba tartó járatát. A leszállást követően őrizetbe vették az Algériai Nemzeti Felszabadítási Front öt vezetőjét, akik a fedélzeten Tunéziába utaztak abban a reményben, hogy az algériai fegyveres konfliktust lezáró kompromisszumról tárgyalnak (J. Nagy 2014, 176). A maghrebi lapok folyamatosan tükrözték a különböző magyarországi események iránti érdeklődésüket, amely a szabadságharc vérfürdője után sem szünetelt. Míg a többi arab lap hallgatott, vagy legalábbis távolságot tartott a Kádár-rezsim politikájától, addig a marokkói és tunéziai lapok élesen elítélték Nagy Imre elbrablását.

Ahogy teltek a hónapok, a különböző arab médiatermékek nyílt és egyre növekvő tiszteletet mutattak a Szovjetunió iránt, ami nemcsak az Egyiptommal való szolidaritásból, hanem a rosszul időzített Eisenhower-doktrinából, a Szíria iránti

demonstratív támogatásból és a Nyugat közömbösségéből az Algériában tomboló konfliktusok iránt is eredt. Természetesen ezek a tényezők nagyban befolyásolták az arab média megítélését a magyar eseményekről, különösen azután, hogy az ENSZ Biztonsági Tanácsa napirendjére tűzte a „magyar kérdést”. Ekkorra a szíriai sajtó tartalma és hangvétele szinte teljesen visszhangozta a keleti blokk sajtóorgánumait, sőt az *Al Joumhouria* című újság „A magyar dráma és mi” című cikkében odáig ment, hogy a hidegháború kontextusába helyezve a Vörös Hadsereg magyarországi vérfürdőjét, valamint az algériai háború és a palesztinai konfliktus arab áldozatainak felemlegetésével igazolta azt: „Bármilyen barbárak is a Szovjetunió tettei, semmiben sem különböznek attól, amit a Nyugat tesz gyarmatain és a nyugati katonai megszállás alatt álló országokban. Ha a Szovjetunió tízezer ártatlan embert ölt meg azért, mert a szabadsághoz való jogot követelték Magyarországon, akkor Franciaország százezreket ölt meg Algériában, és még mindig folytatja a mészárlást, és a Szovjetunió által Magyarországon megöltek soha nem szabadna összehasonlítani azzal a számtalan palesztin emberrel, akik a hazájukért haltak meg, amelyet a cionisták Amerika beleegyezésével követeltek maguknak.” (J. Nagy 2017, 61). A *Szabáh al-Hajr* című újság hasonlóan vélekedett „Miért Magyarország és nem Algéria?” című cikkében, amely így szól: „Nem értem, hogy az ENSZ miért tett közzé ilyen terjedelmes jelentést Magyarországról, és miért nem tett közzé semmit Algéria ügyeiről. Az ENSZ-nek Algériába is ki kellene küldenie egy bizottságot” (J. Nagy 2017, 61). Itt valóban felhívták a figyelmet az algériai atrocitásokra, és panaszkodtak arra, hogy a Nyugat és az ENSZ nem ugyanolyan ütemben és szigorral lép fel. A magyar esetet arra használják, hogy más – talán hasonló – kortárs, még nagyobb tömegeket érintő problémákra mutassanak rá.

Természetesen a fent idézett kijelentések nem kerültek el a magyar sajtó figyelmét sem, amely mintha élvezettel tette volna hozzá a Nyugat intézkedéseinek bírálatához, hogy „például az egyiptomi ‚Al-Ahram’ kifejtette, hogy a magyar ellenforradalmi puccsot és a szuezi agressziót ugyanazok az erők készítették elő, és most ugyanezek az erők az úgynevezett ‚magyar kérdést’ arra használják fel, hogy eltereljék a világ figyelmét az algériai imperialista atrocitásokról, valamint a nyugati hatalmak között dúló konfliktusokról” (Gimes 1957, 2).

A *Rúza al-Júszuf* heti magazin 1958. június 23-i számában a magyar „lázadásról” jelent meg egy cikk, amelynek hangvétele a Szovjetunió álláspontját támogatta: „Majdnem két évvel ezelőtt forradalom tört ki Magyarországon. A magyar kormány²¹ segítséget kért a szovjet kormánytól a lázadás leveréséhez, mert külföldi szervek fegyvereket és segítséget nyújtottak a lázadóknak, Amerika pedig tiltakozott az orosz beavatkozás ellen. Az Egyesült Államok minden propagandafegyvert felhasznált és az Egyesült Nemzetek Szervezetéhez fordult a beavatkozás elítélése érdekében. Nagy példányszámban publikált kiadványokat ebben a szellemben. Az ösz-

21 A cikk egyiptomi írója itt az 1956. november 4-én Szolnokon megalakult első Kádár-kormányra utal, amelynek tagjait a szovjetek jelölték és nevezték ki. Eleinte egyfajta ellenkormányként funkcionált a harmadik Nagy Imre-kabinettel párhuzamosan, megbízás nélkül. A tényleges hatalmat csak a Vörös Hadsereg magyarországi inváziója után vette át az országban, az eskütételére pedig hivatalosan csak november 7-én került sor.

szes amerikai és nyugat-európai rádió a forradalmárokhöz szólt, bátorította, illetve lázadásra buzdította őket. [...] Amerika úgy vélte, hogy Mindszenty József érsek²² fellépése határozott bizonyíték arra, hogy a magyar kormányt az egész magyar nép gyűlöli.²³ Az érsekkel történekből legendákat szöttek, melyek a mai napig tartják magukat.” (*Rúza al-Júszuf* 1958, 5)

A fenti cikkekre egy meglehetősen erős válaszreakció érkezett egy elemzés formájában az ország egyik legismertebb újságírójának tollából alig másfél hónappal annak megjelenése után. Mohamed Údah, aki többször is nyíltan kifejezte szimpátiáját a magyar forradalom és annak vezetője, Nagy Imre iránt, a *Rúza al-Júszuf* sajtóalapítványhoz tartozó *Szabáh al-Hajr* 1958. július 13-i számában a nyugati államok mellett már a magyar baloldali politikai elit elhibázott politikáját is egyaránt felelőssé tette a történekeért: „Mindannyian együttérzésünket fejeztük ki a magyar forradalommal, és teljes meggyőződéssel úgy gondoljuk, hogy az imperialisták felelőssége nagyobb a vérontásban, mint a Magyar Kommunista Pártnak²⁴, melynek vezetői és a nép között megszakadt a kapcsolat. A Rákosi Mátyás és Gerő Ernő által vezetett Magyar Kommunista Párt vezetősége nem vette figyelembe a munkásosztály, a parasztok és az értelmiség érzéseit, valamint súlyosan megsértette a törvény szentségét.” (*Szabáh al-Hejr* 1958, 38)

A *Rúza al-Júszuf* 1959. február 23-i száma a kairói magyar nagykövettel közölt interjút „A magyar nagykövet védekező kijelentése” címmel. Az antiszemita felhangoktól sem mentes írásban már megfigyelhető volt egyfajta bünbakképzés a felelősség áthárítására, amikor az interjú elsősorban a magyar forradalomra, illetve a zsidóknak az abban játszott állítólagos szerepére fókuszált: „[...] akik az 1956-os események után Izraelbe vándoroltak áruelők, akik összeesküvést szöttek, és polgárháborút szítottak Magyarországon.”²⁵ Ezek a zsidók az osztrák határon keresztül

22 Pontosabban Mindszenty (1942-ig Pehm) József hercegprímás, esztergomi érsek, bíboros.

23 Az egyiptomi szerző vélhetően itt Mindszenty ikonikus beszédére utalt, amely 1956. november 3-án 20 órakor hangzott el a Szabad Kossuth Rádióban. A bíboros a magyar néphez intézett, azóta sok vitát kiváltott rádiószózatában több más mellett hangsúlyozta, hogy „tudja meg mindenki az országban, hogy a lefolyt harc nem forradalom volt, hanem szabadságharc. 1945-től egy veszített, számunkra céltalan háború után, erőszakkal épült ki az itteni rendszer, amelynek örökösei most a tagadás, megvetés, undor és elítélés izzó bélyegét ütik annak minden porcikájára. A rendszert az egész magyar nép söpörte el. [...] A világon páratlan szabadságharc volt ez, a fiatal nemzedékkel népünk élén.” A beszéd elhangzásáról és annak tartalmáról másnap több napilap is beszámolt. A szöveget apróbb pontatlanságokkal később New Yorkban és München is kiadták 1957-ben (Gianone 2021).

24 Pontosabban Magyar Dolgozók Pártja (MDP). A szélsőbaloldali párt 1948. június 12-én jött létre a Szociáldemokrata Párt és a Magyar Kommunista Párt egyesülésével, utóbbi dominanciája mellett. Az új pártformáció rövid idő alatt egyeduralgoddá vált a magyar belpolitikai életben és egyedüli pártként működött az 1956-os forradalomig. Hivatalosan 1956. október 31-én felosztatásra került, azonban már másnap Magyar Szocialista Munkáspárt elnevezéssel újjáalakították, és állampártként funkcionált az 1989-es rendszerváltás időszakáig.

25 Magyar történészek – például Eörsi László vagy Lénárt András – között széleskörű az egyetértés arra vonatkozóan, hogy az 1956-os magyarországi eseményeknek nem volt semmilyen zsidó narratívája. A forradalomban és a szabadságharcban a zsidó származásúak egyéni meggyőződésük, és

tudtak elmenekülni Magyarországról, körülbelül 25 ezren²⁶ voltak.” (*Rúza al-Júszuf* 1959, 8–9)

Az arab újságok közül az *al-Ahrám*, az egyik legnagyobb *arab napilap* ellenben összességében dicséretes és professzionális hozzáállást képviselt, amikor a legtöbbször és a legpontosabban írt az '56-os forradalom napjairól. A forradalmat követő években megjelent elemzések szintén megértőek és jelentősek. Az 1959. január 3-i lapszámban Mohamed Haszánejn Hejkel néhány egyszerű és igen kifejező szóban, lényegre törően és bölcsen foglalta össze a magyar eseményeket: „Ha továbbra is marad a hidegháború, a nagyhatalmak közti csatákban minden egyes lépés, legyen az győzelem vagy vereség, kizárólag a ‚kis államok‘ halottjainak számában mérhető. Ki fizette meg a hidegháború halálos áldozatainak árát Magyarországon? Amerika, aki minden erővel támogatta és segítette a forradalmat, nem fizetett semmilyen árat. Oroszország, aki leverte a forradalmat, nem fizette meg az árat. Csak a magyar nép fizette meg az árat, és csak a magyar területek szenvedtek el elképzelhetetlen szörnyűségeket és nehézségeket amiatt, hogy küzdőtérre váltak a két nagy hatalmú szörnyeteg között. A küzdőtérre alakult kis országok olyanok, mint a labda, amelyet a focipályán ide-oda rúgnak a játékosok.” (*Al-Ahrám* 1959, 1)²⁷

Hejkel értékes cikke után azonban talán politikai okokból, talán az azt követően bekövetkezett számtalan fontos arab esemény miatt kevesebb írás jelent meg az arab sajtóban a magyar forradalomról. Ám a 2000-es évek elején megújult az érdeklődés az '56-os forradalom iránt.

2004. november 4-i elemzésében az *ad-Dzsazíra* arab televízió hangoztatta, hogy „A szovjet kormány a lehető legnagyobb katonai erőszakot alkalmazta e felkelés letörésére, amely a Szovjetunió és az Egyesült Államok közötti hidegháború fellángolása alatt tört ki. A szovjet beavatkozás következtében több ezer magyar ember vesztette életét, ráadásul több mint kétszázezren hajléktalanná váltak, és Lengyelországba²⁸ menekültek. [...] 1956. november 4-én újból beavatkoztak a

nem a hitközösséghez való tartozásuk alapján kötelezték el magukat a szembenálló oldal valamelyike mellett. Utóbbi különösen amiatt lényeges, mivel a fent idézett cikk elfogultan azt sugallja, hogy a zsidó származásúak csak a forradalmárok között voltak, miközben nagyvonalúan „megfeledekzik” a kommunista rendszer elkötelezett híveiről, akik akkor például a pártvezetésben foglaltak helyet vagy az állambiztonsági szervek állományában szolgáltak.

26 Pontosabban az 1956 után Magyarországról emigrált mintegy 200 000 fő közül körülbelül 20 000 fő volt zsidó származású. A kimagaslóan magas, 10%-os arány egyik legfőbb oka az az Izraellel 1957-ben kötött megállapodás volt, amelynek értelmében a zsidó állam elismerte a külpolitikailag elszigetelődött Kádár-rendszert és a legmagasabb szinten létesített vele diplomáciai kapcsolatot a magyar zsidóság szabad kivándorlásának engedélyezéséért cserébe. Habár az egyezség alig pár hónapig volt érvényben, ennek ellenére magyar részről igyekeztek azt „agyonhallgatni”, különösen egy olyan arab állam sajtójában, amellyel igyekeztek dinamikus kapcsolatokat kiépíteni, valamint amelyiknek a kollektív tudatában még élénken élt az alig két és fél évvel korábban Izraeltől elszenvedett megsemmisítő katonai vereség emléke.

27 Magyarul lásd: Abdallah Abdel-Ati Abdel-Salam Mohamed Al-Naggar 2017, 95–106.

28 Pontosabban a menekültek Ausztria és Jugoszlávia irányában hagyták el tömegesen Magyarországot 1956. november közepéig, amíg a határokat ismét le nem zárták.

szovjetek. 1957 januárjára²⁹ a Szovjetunióknak sikerült új magyar kormányt felállítania, megállítva minden olyan reformkísérletet, mely Magyarország felszabadítását célozta a szovjet irányítás alól. Ez a felkelés nem az egyetlen volt a szovjet befolyás ellen a kelet-európai országokban, az 1960-as években hasonló felkelés történt Csehszlovákiában, »prágai tavasz« név alatt, amelyet a szovjet erők ugyanúgy felszámoltak.³⁰

A magyar forradalom 50. évfordulójának alkalmából, 2006. október 23-án, az amerikai pénzből finanszírozott, arab nyelvű *Radio Sawa* (Együtt Rádió) révén az arab közvélemény jó része arabul ismerte meg az Amerikai Egyesült Államok elnökének, George Bushnak az ösztönző és harcias nyilatkozatát az 1956-os forradalommal kapcsolatban: „A magyar demokrácia története jól példázza a szabadság diadalát a zsarnokság felett. A magyar nép 1956 őszén változást akart, több tízezer diák, munkás és más állampolgár bátran vonult végig az utcákon, követelve a szabadságot. Noha szovjet harckocsik kegyetlenül eltiporták a magyar felkelést, a szabadság vágya tovább élt, és 1989-ben Magyarország lett az első olyan kommunista ország Európában, amely végrehajtotta az átmenetet a demokráciába.”³¹

2006. december 25-én az *al-Baján* napilap cikke szintén szimpátiát keltett az arab olvasóközönség körében, különösen miután a lap részletezte a forradalom embervesztéseit. Utóbbival kapcsolatban kiemelte, hogy az 1956-os forradalom sebesültjeinek száma meghaladta a húszezret, többeket pedig kivégeztek³², köztük Nagy Imrét is, miután a fegyverek 1956. november 10-én elhallgattak. A cikk szerint – tévesen – az utolsó halálos ítélet végrehajtására 1958-ban került sor.³³ Helyes ugyanakkor az a megállapítása, hogy körülbelül kétszázezer ember távozott külföldre a forradalom leverése után.³⁴

2015. május 10-én a *Fikr* szaúdi magazin közölt egy elég hosszú, semleges hangvételű cikket „Budapest: a Duna gyémántja” címmel. A jól megírt és szépen összeállított cikkből világosan kiderül, hogy bár a szocialista időszak elég régen véget ért, de Magyarországon még vannak erős lenyomatai. A lap szerint Budapest igyekezett elfelejteni kommunista múltját, aminek jeleként többek között megváltoz-

29 1957-ben nem lépett hatalomra új magyar kormány. Valószínű, hogy az elemző az 1958. január 28. – 1961. szeptember 13. közötti időszakban Münnich Ferenc (1886–1967) által vezetett kormányra gondol. Említésre méltó, hogy az első Kádár-kormány 1956. november 4. – 1958. január 28. között volt hatalmon.

30 <http://www.al-jazirah.com/2004/20041104/xh9.htm> (Letöltve: 2022.03.08.)

31 <https://bit.ly/3Mb6XNg> (Letöltve: 2022.03.08.)

32 A jelenlegi kutatások alapján az 1956-os forradalmi események megtorlásaként összesen 277 embert akasztottak fel 1956 és 1961 között. Közülük 115 főre a katonai, míg 162 személy esetében a polgári bíróság mondta ki a legsúlyosabb ítéletet (Kisnémet 2015, 113).

33 Pontosabban az utolsó halálos ítéletet Nickelsburg László (1924–1961) műszeresen hajtották végre 1961. augusztus 26-án, aki a Baross téri csoport vezetője volt az 1956-os események idején. Mellette, még ugyanazon napon korábbi időpontjában kötél általi halált halt Hámori István (1917–1961) filmes és Kovács Lajos (1927–1961) vágár, akik szintén a Baross téri csoport tagjai voltak (László 2011).

34 <https://www.albayan.ae/paths/books/2006-12-25-1.968748> (Letöltve: 2020.09.29.)

tatta számos utca nevét, eltávolította az ezzel a korszakkal kapcsolatos szobrokat, és modernizálta a fővárost. A közelmúlt nyomai azonban még mindig jelen vannak: az egykori titkosrendőrség székhelye múzeummá alakult Terror Háza néven, ahol bemutatják a legdurvább sztálini kínzási módszereket és eszközöket; a Buda külterületén elhelyezkedő Memento Parkban mind régi, mind modern, de a szocialista korszakra emlékeztető szobrokat és emlékműveket helyeztek el, köztük a Sztálin-szobor lábát.³⁵ Megállapítja ugyanakkor, hogy a Vörös Hadsereg 1945-ös győzelmének emlékére állított szovjet hősi emlékmű a helyén maradt a Szabadság téren, míg a Parlament épületével szemben áll Nagy Imre szobra.³⁶ A magyar vendéglátásra kitérve említést tesz a *Bambi eszpresszóról is, ami* a cikkíró szerint az 50 évvel korábbi megnyitása óta³⁷ őrzi külső és belső megjelenését, a jellegzetes, piros színű berendezést. Hangsúlyozza, hogy látogatása idején nagyon népszerű hely volt, amit azzal magyarázott, hogy szerinte az emlékezteti a magyarokat a kommunista korszak pozitív aspektusaira, azaz a munkahelyek és a nyugdíjak biztonságára, az ingyenes oktatásra és a sok fogyasztási cikkre, amelyek akkoriban Magyarországot a keleti blokk „legvidámabb barakk”-jává tették.³⁸

Atta Abdel-Vaháb híres iraki diplomata és író gondolkodási módjában, politikai önmeghatározásában és egész életében igazi fordulóponttá vált a magyar forradalom: „1956-ban Magyarországon forradalom történt, és a szovjet hadsereg erőszakosan elnyomta azt. Akkor, az addig marxista gondolkodásom megrendült. A marxizmusnak a gyakorlatban való alkalmazásával kapcsolatos gyanúm és fenntartásom beigazolódott: az ifjúság romantikus elképzeléseiben ideálisnak tartott politikai rendszer a szememben elbukott, és már nem tartozott a jó világrendszerek közé” – fejtette ki meggyőződését 2015-ben (Atta Abdel-Vaháb 2015, 263).

2016. október 23-i számában az *al-Kudsz al-Arabi* hosszú és igen értékes véleménycikket adott közre az 1956-os forradalomról. A lap megerősítette, hogy „a magyar forradalmat a kommunisták közötti erős konfliktus és az abba való szovjet beavatkozás különböztette meg más esetektől. A Magyar Kommunista Párt elnöke³⁹ és volt miniszterelnök⁴⁰, Rákosi Mátyás a totalitárius sztálinista rendszer reprodukálásáról annyira híres volt, hogy 'Sztálin legjobb tanítványa'-nak nevezték. A Szovjet Kommunista Párt 1956-ban tartott XX-ik, Sztálin halála utáni első kongresszusa után azonban megerősödtek Magyarországon a Rákosi lemondását kö-

35 A Felvonulási téren állt Sztálin-szobrot az 1956-os felkelés során ledöntötte és elpusztította a tömeg. Csak a fent említett rész maradt meg belőle.

36 A szobrot 2019 májusában az Orbán-kormány áthelyeztette a Vértanúk teréről a Jászai Mari térre.

37 Egészen pontosan a Bambi eszpresszó (1027, Budapest, Frankel Leó út 2–4.) 1961. május 1-jén nyitott meg. Nevét az őzről és nem a korabeli kedvenc italmárkáról kapta.

38 https://www.fikrmag.com/article_details.php?article_id=49 (Letöltve: 2022.03.31.)

39 Pontosabban Rákosi Mátyás 1945–1948 között a Magyar Kommunista Párt főtitkára, 1948–1953 között Magyar Dolgozók Pártjának főtitkára, 1953–1956 között pedig a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének első titkára volt.

40 Pontosabban Rákosit az Országgyűlés 1952. augusztus 14-én választotta meg a Magyar Népköztársaság Minisztertanácsának elnökévé. Tiszteről szovjet nyomásra kellett lemondania 1953 júniusában.

vetelő hangok. Ezen a kongresszuson ugyanis Nyikita Hruscsov szovjet vezető⁴¹ beszédet tartott, melyben elítélte a személyi kultuszt és annak következményeit, valamint Sztálin és diktatúrájának bűncselekményeit. Amikor az összes hatóság, beleértve a biztonsági szerveket is, csatlakozott a Rákosi lemondását követelőkhöz Magyarországon, a moszkvai hatóságoknak nem maradt más választásuk, mint hogy nyomást gyakoroljanak Rákosira, hogy mondjon le⁴², és a Szovjetunióba távozzon, ahol haláláig, 1971-ig tartózkodott. Azonban ez sem eredményezett tényleges változásokat a magyar kormány politikájában és annak összetételében.”⁴³

2016. november 5-én Házim Szágija libanoni író, a *szaúdi al-Arabíja* televízió-nak írt cikkében azt állította, hogy a magyar forradalomnak és az eltiprásának egyik nagy horderejű jelentősége abban állt, hogy leleplezte a Szovjetunió igazi arcát. Moszkva nem nyitotta meg a szabadság és az emberi emancipáció kapuit, hanem „a keleti blokk országainak rendszerei közelebb állnak ahhoz, hogy modern rabszolgák⁴⁴ legyenek, amelyek megvetik az embert, és nem ismerik el a számára járó tényleges méltóságot.” Hozzáteszi a szerző, hogy ami a Kelet- és Közép-Európa országainak nemzeti szuverenitására vonatkozó állításokat illeti, azoknak nincs köze a valósághoz, és az önrendelkezés csak egy újabb illúzió volt, amelyet az ideológia és a propaganda keveréke állított elő. A magyar és a csehszlovák forradalom leverése a Szovjetunió és a keleti blokk lassú halálának két előjele volt. Ezek megmutatták e rendszerek bátortalanságát és azt, hogy képtelenek kielégíteni bármilyen reformigényt, bármennyire szerény is az, különösen, ha Moszkva stratégiai és geopolitikai befolyása következtében fenyegeti őket ennek az igénynek a kielégítése miatt. Azzal zárja szavait Házim, hogy „a magyarok szerepe ebben az eposzban, akárcsak a németeké, a csehszlovákoké és a lengyeleké, felejthetetlen és örökké emlékezetes marad.”⁴⁵

2018. október 25-én az *ahewar al-Mutamadin* (Civilizált kommunikáció) iraki honlapon közzétett elemző cikk szerint: „A forradalom Rákosi Mátyás önkényuralmi politikája és az általa vezetett szovjetbarát sztálinista Magyar Szocialista Párt (sic!) zsarnoki irányítása ellen robbant ki. E forradalom leleplezte a Szovjetunió akkori ellenforradalmi jellegét. [...] A kádári hatalomátvétel csak még több orosz tankot hozott be az elnyomás érdekében, de az oroszok és az általuk ellenőrzött és meg-

41 Hivatalosan a Szovjetunió Kommunista Pártjának első titkára.

42 Eltűzött az arab cikk szerzőjének azon fenti állítása, hogy a magyar hatóságok mindegyike szembefordult volna Rákosival. Az állítás vélhetően azon a Nyugaton is elterjedt, hivatalos magyar sajtóközleményen alapul, amely a leváltás valós hátterét elhallgatva Rákosi lemondatását egyszerűen a „nép akaratával” indokolta. Anasztasz Ivanovics Mikojan, a Szovjet Kommunista Párt Központi Bizottsága Elnökségének tagja ugyanis 1956. július 17-én váratlanul érkezett meg Magyarországra, ahol gyakorlatilag tényként közölte Rákosi leváltását. A moszkvai direktívának megfelelően másnap a bukott pártvezető „egészségi állapotára” hivatkozva lemondott első titkári tisztéről az MDP Központi Vezetőségének ülésén, a rákövetkező napon pedig egy moszkvai gépen örökre elhagyta Magyarországot.

43 <https://bit.ly/3nrkxBT> (Letöltve: 2022.03.30.)

44 A keleti blokk rendszerei a szovjet vezetés rabszolgái.

45 <https://bit.ly/3ziy9SJ> (Letöltve: 2022.04.06.)

figyelt magyar bábok mindenütt ellenállást tapasztaltak.” Hozzáteszi az ismert politikai jellegű weboldal, hogy 1956 októberében és novemberében Magyarország olyan volt, mint Oroszország az 1905-ös és 1917-es forradalmak idején. Budapest új és halhatatlan névvel egészítette ki a világ harcos városainak listáját: neve Párizs, Petrográd, Canton, Madrid és Varsó mellé került.⁴⁶

2019. január 14-i számában az *al-Vatan* bahreini napilap összeköti a magyar forradalmat az utóbbi években kirobbant úgynevezett „Arab tavasszal”, és összehasonlítást tesz a két nagy esemény között. Leírja, hogyan játszanak a nagyhatalmak a kisebb országokkal, a politikai fogalmak használatára fókuszálva. Azt látja az öbölbeli lap, hogy: „a nagyhatalmak olyan politikai fogalmakat igyekeztek kitalálni, amelyeket hatalmas média- és politikai mechanizmusok útján értékesítettek az arab világban, és végső soron ezen országok érdekeinek elérését célozták meg. Például az »új Közel-Kelet«, az »Arab tavasz« és a »kreatív káosz« fogalmak stb. Láttuk, hogyan kísérték az »új Közel-Kelet« fogalmát ifj. George Bush elnök korszakában szerkezeti egyensúlyhiányok a regionális rendszer struktúrájában, és ez két nagy amerikai háborúhoz vezetett: az egyik Afganisztánban 2001-ben, a másik Irakban 2003-ban. Az utóbbi az iraki állam összeomlását és a regionális hatalmak élre törését eredményezte. A »fogalmak játéka« és annak politikai értékesítése nem új dolog: a Nyugat ugyanezt a fogalmat, a »tavasz« fogalmát már az 1950-es és 1960-as években is használta gyűlöletes ellenfelével, a Szovjetunióval kapcsolatban. 1968-ban »prágai tavasz« neveztek az ottani felkelést, a Szovjetunió elleni 1956-os magyar forradalmat pedig »budapesti tavasz«-nak. Mindkét forradalom »tavasz« volt Amerika, illetve a Nyugat számára, és politikailag pusztító, heves szelekkel járó, poros »ősz« volt ellenségük, a Szovjetunió szemében. A cél az volt, hogy gyengítsék és a keleti táborban történő politikai konfliktusokkal lefoglalják a Szovjetuniót, annak összeomlása reményében. Erre 1990-ben, Mihail Gorbacsov szovjet elnök korszaka alatt került sor. Azóta Amerika egyedül vezeti a világot az egypólusú politikán keresztül, a bipolarizmus helyett, amely a hidegháború alatt uralkodott.”⁴⁷

A forradalmat elemző utolsó, Csics Gyula⁴⁸ által összeállított *Magyar Forradalom 1956. Napló* című könyv arab fordításáról⁴⁹ hosszú cikk jelent meg az *al-Kudsz*

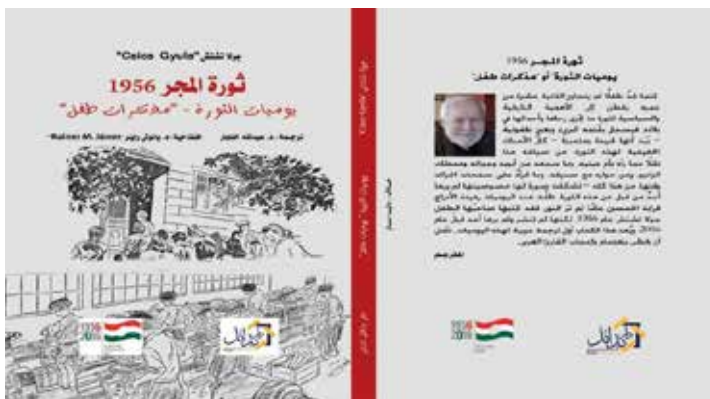
46 <https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=615973> (Letöltve: 2022.04.01.)

47 <https://bit.ly/42QYLry> (Letöltve: 2022.04.05.)

48 Csics Gyula (1944–) történelem–orosz szakos tanár, tatabányai könyvtárigazgató. Kötüntetései többek között: Árvízvédelemért (1970), Kiváló bányász (1999), Tatabánya Kultúrájáért díj (2007). Az 1956-os forradalom napjaiban írt gyermekkori naplója 2006-ban jelent meg.

49 A mű eredeti, magyar nyelvű címe: „Magyar Forradalom 1956. Napló”. Szerző: Csics Gyula. Fordító: Dr. Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar. Lektorálta: Dr. Barakát as-Sarafávi, Szafa Mohamed Mahmúd. Példányszám: 1000. Oldalszám: 224. Méret: 14 x 21. Megjelenés éve: 2016 októbere. Első kiadás. ISBN: 978-977-6507-15-9. Kiadó: Badael Publishing House. Az 1956-os Napló fordításával, kiadásával és sikeres bemutatásával komolyan hozzájárultunk az egyiptomi, illetve az arab társadalmi emlékezet ébren tartásához, valamint a közös értékeken, múlton és kultúrán alapuló közösségi identitás erősítéséhez. Most már az egyiptomi, illetve az arab közönség is sok mindent tudhat az 1956-os magyar forradalomról, amiben igen komoly szerepe van a könyv arab nyelvű változatának. Kairóban a szerző, a történész-fordító, valamint J. Nagy László, az SZTE professzora beszélt róla a

al-Arabi 2020. június 18-i számában Attif Abdel-Medzsíd⁵⁰, ismert egyiptomi író toliból. Ő úgy véli, hogy a szovjet sztálinizmus utáni politikai változások és a kelet-európai szocialista pártok nacionalista mozgalmak, valamint a társadalmi zavargások megteremtették az 1956-os népi forradalom kialakulásához szükséges körülményeket és feltételeket. A szovjetek elleni lengyel forradalom ösztönözte a magyar felkelést. A Lengyelország és Magyarország közti szoros kapcsolat és a közös történelem természetessé, más szóval várhatóvá tette a magyar forradalom kitörését. A cikk hangoztatja, hogy „a magyar forradalom, mint az összes más forradalom, a rendszer válságának méhéből született, főleg mivel a magyarországi és a szovjet rendszer a bürokratikus államszocializmus egyik formája volt, és egy ilyen rendszerben a munkavállalóknak nincs demokratikus ellenőrzése a társadalom felett és az uralommal szemben. Az uralkodó csoport a munkavállalókat pénz felhalmozására használja fel.” (Al-Kudsz al-Arabi 2020, 13)



A „Magyar Forradalom 1956. Napló” arab változatának borítója

könyvbemutatón, tévé- és rádióinterjúban. Az egyiptomi televíziós és rádiós megjelenések legalább 150 000 állampolgárhoz jutottak el, és maga a könyv 1000 példányban kelt el.

⁵⁰ Attif Mohamed Abdel-Medzsíd (1973–) egyiptomi költő, író, újságíró és műfordító, az Egyiptomi és Arab Írók Uniójának tagja. Cikkei, elemzései, fordításai és versei megjelentek a legfontosabb arab újságokban és folyóiratokban. Számos versgyűjteménnyel rendelkezik. Több mint húsz könyve jelent meg eddig.

Konklúzióként: a szuezi válság és az '56-os forradalom összefüggései az arab médiában

A magyar forradalom és a szuezi válság történetével foglalkozó kutatók a feltűnő időbeli egybeesés miatt régóta kutatják a témát nyugati szempontból.⁵¹ Az arab források kutatása azonban mind ez ideig váratott magára. Ezt a hiányt kívánjuk pótolni a vonatkozó levéltári és sajtóanyagok áttekintésével.

Eddigi kutatásaink alapján megállapítható, hogy a szuezi válság és a magyar forradalom összefüggéseit az arabok, azon belül is elsősorban az egyiptomiak, négy különböző szempontból ítélték meg. Az első szempont szerint a britek, a franciák és velük együtt az izraeliek kihasználták, hogy a szovjetek figyelme Magyarországra irányult, vagyis a magyar forradalom komolyan hozzájárult az Egyiptom elleni invázió elindításához. Ez az álláspont 1958-ben került nyilvánosságra Mohamed Haszánejn Hejkel egyiptomi író jóvoltából, akinek a véleménye szerint: „a szuezi háborúban a magyar események erősen befolyásolták a briteket Egyiptom gyors legyőzésében, ugyanis Anglia ki akarta használni, hogy a szovjetek Magyarországgal vannak elfoglalva. [...] De soha nem jutott eszébe a három agresszornak, hogy a szovjetek ilyen rövid idő alatt leverik a magyar felkelést, hiszen november 4-re⁵² teljesen rendezték az ügyet.” (Mohamed Haszánejn Hejkel 1958, 151–163).

Mások a magyar szabadságharc leverésének okát a Szezi-csatorna ügyében kirobbant angol–francia–izraeli támadásban keresik. Izrael október 29-én, majd Nagy-Britannia és Franciaország 31-én indította meg az Egyiptom elleni támadását, a szovjet álláspontban pedig ugyanakkor következett be gyökeres fordulat. Emiatt jutottak ennek az álláspontnak a hívei arra a következtetésre, hogy végső soron a forradalom sorsát a nemzetközi események, elsősorban a szuezi válság pecsételte meg. Ezt a vélekedést támogatja Anisz Manszúr az *Al-Ahrám* 2006. november 1-ji kiadásában: „Az '56-os budapesti forradalom továbbra is az első halálos csapásnak tekinthető, amely Oroszországot érte Európában. [...] Hiába értékelik le a kommunisták a magyar forradalmat, úgyszólván az a tény, hogy ez a forradalom kényszerítette Nyikita Hruscsovot csapatainak kivonására Magyarországról, és csak akkor tértek vissza brutális erővel, amikor kirobbant a hármass invázió, mely egészen elvonta a világ figyelmét.” (*Al-Ahrám* 2006). Ez a legelterjedtebb és a valósághoz legközelebb álló vélemény, amelynek a helyességét a későbbiekben publikussá vált titkos és szigorúan titkos egyiptomi, izraeli, magyar és brit külügyi és katonai jelentések is alátámasztanak.

51 A két nemzetközi eseményt sokan kutatták, köztük Kecskés D. Gusztáv, MTA BTK Történettudományi Intézet, J. Nagy László, SZTE BTK, Kovács Tamás, MNLOL, Sáringer János, Veritas Történetkutató Intézet és François David, Université Jean Moulin, Lyon, Franciaország.

52 Pontosabban 1956. november 4-én hajnalban indult meg a 'Forgószél hadművelet', azaz a Vörös Hadsereg általános támadása a magyar szabadságharc leverésére. Az inváziós erőknél, az előzetes számításokra rácsófolva, gyakorlatilag csak november 12-ére sikerült felszámolniuk a szervezett fegyveres ellenállást.

Van egy harmadik egyiptomi álláspont a két esemény összefüggéséről, amelyet Mohamed Fahmi⁵³ egyiptomi újságíró fejtett ki: „A nemzetközi porondon a magyarországi forradalom következményei befolyásolták a brit–francia–izraeli támadások menetét. A magyar forradalmat támogató nyugati tevékenység komolyan hozzájárult ahhoz, hogy a szovjet vezetés Egyiptom mellett álljon ki, és döntő szerepet játsszon a szuezi válság rendezésében [...]. Sepilov külügyminiszter⁵⁴ levelet intézett a Biztonsági Tanács elnökéhez, Bulganyin miniszterelnök⁵⁵ pedig táviratot küldött Edennek⁵⁶, Mollet-nek⁵⁷ és Ben-Gúriónnak⁵⁸, melyekben rakétafegyverek bevetésével fenyegette meg mindhárom országot. Ennek komoly és pozitív hatása volt az arab közvéleményre.” (Abdallah Abdel-Ati Abdel-Salam Mohamed Al-Naggar 2017, 95–106).

A negyedik és egyben utolsó álláspontot a két nagy esemény összefüggéseit illetően Mohamed Dzsálál Kisk író képviselte. Úgy látja, hogy „annak ellenére, hogy nem rendelkezünk elővehető bizonyítékokkal, úgy tűnik, közös megegyezésre jutottak az amerikaiak és az oroszok: az amerikaiak szabad kezet adtak az oroszoknak a magyar forradalom leverésére. Így történhetett.” (Mohamed Dzsálál Kisk 2012, 544)

Végezetül, számunkra a legérdekesebb forrás- és cikkcsoportot mégis a nagyobb terjedelmű, az egyiptomi sajtóhoz köthető, önálló külpolitikai elemzések jelentették. Remélhetőleg sikerült érzékeltetnünk, hogy az arab média higgadt elemzései – néhány kivételes és ritka esettől eltekintve – összességében támogatták az '56-os magyar forradalmat.

53 Az 1970-es évek közepén Fahmi az *Ahbár al-Júm* németországi tudósítója lett, és húsz évig folytatta munkáját Berlinben. Az egyiptomi állami napilap egyik főalakjának tekinthető, 2017-ben halt meg.

54 Dmitrij Trofimovics Sepilov (1905–1995) orosz nemzetiségű kommunista politikus, külügyminiszter. Ashabadban született, a mai Törkmenisztán területén. 1926-ban elvégezte a Lomonoszov Egyetemet, amelyet követően többnyire tudományos munkákat végzett és pozíciókat töltött be. 1941-től a Vörös Hadseregben szolgált. 1952-től a *Pravda* főszerkesztője és az SZKP Központi Bizottságának tagja volt. A szovjet külügyek élére 1956 júniusában nevezték ki. Mivel részt vett a Hruscsov-ellenes puccskísérletben, ezért 1957 februárjában leváltották és kizárták a KB-ból. 1962-ben párttagságát is megszüntették, de 1976-ban visszavették az SZKP-ba. 1982-ben vonult nyugdíjba.

55 Nyikolaj Alekszandrovics Bulganyin (1895–1975) orosz nemzetiségű kommunista politikus. Nyizsnij Novgorodban született, az Oroszországi Szociáldemokrata Munkáspártba 1917-ben lépett be. 1931-től a Moszkvai Városi Tanács, 1937–1938 között pedig a Népbiztosi Tanács elnöke volt. 1939-ben bekerült a Központi Bizottságba, 1947–1949, illetve 1953–1955 között honvédelmi miniszter, 1955. február 8-tól pedig a Szovjetunió Minisztertanácsának elnöke volt. A Sztálin halálát követő hatalmi harcban Hruscsov egyik legfontosabb támogatója volt. 1957-ben azonban csatlakozott az SZKP Elnökségében szerveződött ellenzéki csoporthoz Hruscsov megbuktatására, amelynek lelepleződését követően le kellett mondania a miniszterelnökségről 1958-ban, megfosztották marsalli rendfokozatától és tagságától a Központi Bizottságban. 1960-ban vonult nyugdíjba.

56 Anthony Eden (1897–1977) brit diplomata, külügyminiszter, 1955 és 1957 között a brit kormányfő.

57 Guy Mollet (1905–1975) francia politikus és Franciaország miniszterelnöke (1956. február 1. – 1957. június 13.)

58 Dávid Ben-Gúrión (1886–1973) izraeli politikus, miniszterelnök.

Irodalom

Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar (2021a): Atta Abdel-Wahhab. In: Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner Zoltán – Fafka Borbála – Gloviczki Ráhel – Pornói Bendegúz Péter (szerk.): *Az arab világ történeti és kulturális kislexikona*. Budapest: ELTE BTK Új- és Jelenkori Egyetemes Történeti Tanszék.

Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar (2021b): Mohamed Uдах. In: Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner Zoltán – Fafka Borbála – Gloviczki Ráhel – Pornói Bendegúz Péter (szerk.): *Az arab világ történeti és kulturális kislexikona*. Budapest: ELTE BTK Új- és Jelenkori Egyetemes Történeti Tanszék.

Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner Zoltán (2021a): (II) Faysal. In: Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner Zoltán – Fafka Borbála – Gloviczki Ráhel – Pornói Bendegúz Péter (szerk.): *Az arab világ történeti és kulturális kislexikona*. Budapest: ELTE BTK Új- és Jelenkori Egyetemes Történeti Tanszék.

Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner Zoltán (2021b): Hazem Saghieh. In: Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner Zoltán – Fafka Borbála – Gloviczki Ráhel – Pornói Bendegúz Péter (szerk.): *Az arab világ történeti és kulturális kislexikona*. Budapest: ELTE BTK Új- és Jelenkori Egyetemes Történeti Tanszék.

Abdallah, Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner, Zoltán (2021c): Echoes of the 1956 Hungarian Revolution in the Egyptian State Press. *Central European Political Science Review*, 22(86), 121–141.

Abdallah Abdel-Ati Abdel-Salam Mohamed (2015): *Az Egyiptomi-magyar kapcsolatok a két világháború közötti időszakban*. Szeged: JATEPress.

Abdallah Abdel-Ati Abdel-Salam Mohamed Al-Naggar (2017): *A szuezi válság és Magyarország egyiptomi szemmel*. Veritas kötetek 6. Budapest: Veritas Történetkutató Intézet, 95–106.

Al-Ahrám (1959): *Ez a mi szerepünk ... a hidegháború felé megyünk*. 1959. január 3–9, 1.

Al-Ahrám (2006): *Álláspontok*. 2006. november 1/–, utolsó oldal.

Atta abdel-Vaháb (2015): *Szulálatt at-Tín: Szírat Maszát [Fekete napok: Tragédia]*. Bejrút: Arab Institute for Research & Publishing.

Al-Kudsz al-Arabi (2020): *A forradalmak a rendszerváltságok méhéből születnek*. 2020. június 18/9938, 13.

Gianone András (2021): Kultúrnacionalista szellemű vagy elemű? Mindszenty József bíboros 1956-os rádióbeszédének változatai. *ArchívNet*, 21. évf. 2. sz. https://archivnet.hu/kulturnacionalista-szellemu-vagy-elemu-mindszenty-jozsef-biboros-1956-os-radiobeszede-nek-valtozatai#_ftn16 (Letöltve: 2021.10.23.)

Gimes György (1957): Söpörjenek a saját portájuk előtt! *Kisalföld*, 1957. augusztus 18., 2.

Goldschmidt, Arthur Jr. – Johnston, Robert (2003): *Historical Dictionary of Egypt*. Lanham: Scarecrow Press.

Júnán Labib Rizk (é.n.): *Al-Ahrám diván al-haját al-muszavvara 1876–1882* [Al-Ahrám, történeti képeskönyv 1876–1882]. Kairó: Al-Ahrám.

J. Nagy László (2014): *A Magreb-országok története a 20. században*. Szeged: JATE-Press.

J. Nagy László (2017): Birodalmak válsága: Szuez – Budapest 1956. In: Ujváry Gábor (szerk.): *A szuezi válság és Magyarország 1956* [‘The Suez Crisis and Hungary, 1956’]. Budapest: Veritas Történetkutató Intézet – Magyar Napló. 56–57.

Kisnémet Judit (2015): A halálbüntetés története Magyarországon. *Magyar Rendészet*, 6. sz., 113.

László Dávid Márton (2011): *Nickelsburg László és a Baross téri csoport*. Doktori (PhD) értekezés, Piliscsaba.

Mohamed Dzsálál Kisk (2012): *Szavrat Júliú al-Amríkija – Ilákat abden-Násszer bil-Muhábrát al-Amríkija* [A júliusi amerikai forradalom, Násszer és az amerikai titkosszolgálat közötti kapcsolatok]. Kairó: az-Zahrá lil-Ilám val-Nasr.

Mohamed Haszánejn Hejkel (1958): *Al-Ukad an-Nafsziája elleti Tahkum as-Sark al-Avszar* [A lélektani komplikációk, amelyek irányítják a Közel-Keletet]. Kairó: al-Sarika al-Arabija lel-Tebáa val-Nasr.

Nagvá Kámil (é.n.): *Mahmúd Azmi ráid asz-szeháfa al-maszríja* [Mahmúd Azmi, az egyiptomi sajtó vezéralakja]. Kairó: Dár al-Máref.

Rúza al-Júszuf (1958): *Beavatkozási szintek*. 1958. június 23/1567, 5.

Rúza al-Júszuf (1959): *A magyar nagykövet védekező kijelentése: megengedtük a kivándorlást, hogy cáfoljuk a vasfüggöny vádját. A kivándorlók első csoportja mind áruló!* 1959. február 23/1602, 8–9.

Szabáh al-Hejr (1958): *Mindnyájan jogtalanul meggyilkoltátok őt!* 1958. július 03/130, 12, 38.

Venczkó Róbert (2021): Anis Mansour. In: Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar – Prantner Zoltán – Fafka Borbála – Gloviczki Ráhel – Pornói Bendegúz Péter (szerk.): *Az arab világ történeti és kulturális kislexikona*. Budapest: ELTE BTK Új- és Jelenkori Egyetemes Történeti Tanszék.

Szerzőink / Authors

Dr. Abdallah Abdel-Ati Al-Naggar, PhD.

Egyiptomi Academy of Scientific
Research & Technology
Eötvös Loránd Tudományegyetem
e-mail: abdallah.alnaggar@gmail.com

Dr. Bikics Gabriella

Miskolci Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Modern Filológiai Intézet
Német Nyelv-és Irodalomtudományi Tanszék
H-3515 Miskolc- Egyetemváros, A/6.
e-mail: bikicsg@gmail.com

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: borbelyovad@uj.s.sk

Deák-Zsótér Boglárka, PhD.

adjunktus
Budapesti Corvinus Egyetem
boglarka.zsoter@gmail.com

Jaskóné Dr. Gácsi Mária, PhD.

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Tanárképző Intézet
H-3515 Miskolc Egyetemváros
e-mail: boljagam@uni-miskolc.hu

Mgr. Istók Béla, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: istokv@uj.s.sk

prof. Józsa Krisztián, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet
Petőfi sgt. 30-34.
HU-6722 Szeged
e-mail: jozsak@uj.s.sk

Mgr. Lőrincz Gábor, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: lorinczg@uj.s.sk

PaedDr. Nagyová Alexandra, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Neveléstudományi Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: nagyovaa@uj.s.sk

Dr. habil. Németh Erzsébet, PhD.

egyetemi tanár
Budapesti Metropolitan Egyetem
enemeth@metropolitan.hu

Dr. Prantner Zoltán

Kodolányi János Egyetem
Jó-léti Társadalom Intézet
Nemzetközi Tanulmányok Tanszék
H-1139 Budapest
Frangepán u. 50-56.
e-mail: prantner.zoltan@kodolanyi.hu

Pribék László, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Neveléstudományi Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: pribekl@ujs.sk

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: vajdab@ujs.sk

Dr. habil. Tóth Sándor János, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: toths@ujs.sk

Szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók / Editorial and Copyright Policy / Redakčné postupy a autorské práva

2018 májusa (13. évfolyam 1. szám) óta az *Eruditio – Educatio* mint Open Access Journal elérhető és kereshető cím, szerző és tudományterület alapján a *Central and Eastern European Online Library* (CEEOL) nemzetközi adatbázisban [<https://www.ceeol.com/>].

Since January 2018 (Vol. 13, Issue No. 1) the *Eruditio – Educatio* is accessible as an Open Access Journal, and it can be browsed by title, by author and by scientific subject in the Central and Eastern European Online Library (CEEOL) at [<https://www.ceeol.com/>].

Od mája 2018 (13. ročník, 1. číslo) *Eruditio – Educatio* je registrovaný a databázovaný ako Open Access Journal v medzinárodnej databáze *Central and Eastern European Online Library* (CEEOL) [<https://www.ceeol.com/>].

Az *Eruditio – Educatio* csak magas tudományos színvonalú kéziratokat fogad el és közöl, aminek biztosítéka az, hogy a tudományos szerkesztőbizottság a tanulmányokat meghatározott kritériumok szerint értékeli.

Only manuscripts with high standards of scientific quality are published in *Eruditio – Educatio*. This is ensured by subjecting each paper to a strict assessment procedure by members of the Academic Editorial Board.

Eruditio – Educatio publikuje len rukopisy vysokej vedeckej kvality, ktorá je zabezpečená striktnými evalvačnými postupmi členov Vedeckej redakčnej rady, ktorí hodnotia rukopisy podľa dopredu určených kritérií.

A folyóirat szerkesztői fenntartják a jogot, hogy a benyújtott kéziratot elutasítsák, ha az nem illik a folyóirat profiljába. A szerző azáltal, hogy kéziratát benyújtja az *Eruditio – Educatio*-nak, elfogadja, hogy a szerzői jogok az *Eruditio – Educatio* tudományos szerkesztőbizottságát illetik, így a kézirat másodlagos publikálásához az *Eruditio – Educatio* szerkesztőségét képviselő főszerkesztő írásos engedélyre szükséges. A további szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók megtalálhatók az *Eruditio – Educatio* honlapján: <http://e-eruditio.ujs.sk>

The editors have the right to reject any manuscripts without justification if it does not fit into the policy of EE. By submitting a paper to the *Eruditio – Educatio*, the Author acknowledges that the *copyright* of his/her paper thereafter belongs to the Editorial Board of the *Eruditio – Educatio*. Any further publishing of the paper requires a prior written consent of the Editorial Board of the *Eruditio – Educatio*, represented by the Editor-in-Chief. Further details on the Editorial and Copyright Policy of *Eruditio – Educatio* are at <http://e-eruditio.ujs.sk>

Redaktori si vyhradzujú právo nezvereniť rukopis ktorý nezapadá do vedeckého profilu časopisu *Eruditio – Educatio*. Autor rukopisu si zoberie na vedomie, že poslaním príspevku do redakcie *Eruditio – Educatio* autorské práva rukopisu prejdú na vedeckú edičnú radu *Eruditio – Educatio*, t. j. k dodatočnej publikácii rukopisu je potrebný písomný súhlas šéfredaktora *Eruditio – Educatio*. Podrobnejšie informácie ohľadne autorských práv a redakčných postupov sú dostupné na webovej stránke časopisu: <http://e-eruditio.ujs.sk>