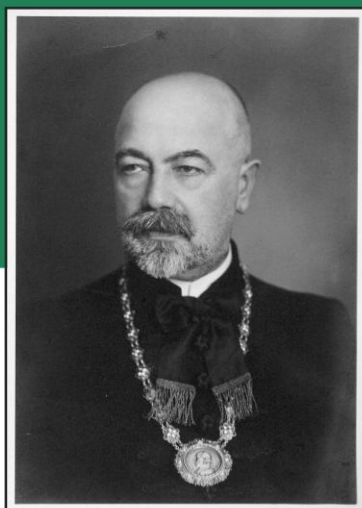


II. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia. Oktatás egy változó világban.



Szerkesztők: Tóth Péter; Berzsenyi Emese; Hegyesi Dóra

Kiadó: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Műszaki Pedagógia Tanszék
2025



M Ű E G Y E T E M 1 7 8 2



A MAGYAR
TUDOMÁNY
ÜNNEPE

TUDOMÁNY: VÁLASZOK A GLOBÁLIS KIHÍVÁSOKRA



M Ű E G Y E T E M 1 7 8 2

II. IMRE SÁNDOR NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA - OKTATÁS EGY VÁLTOZÓ VILÁGBAN
2ND IMRE SÁNDOR INTERNATIONAL CONFERENCE ON PEDAGOGY - EDUCATION IN A CHANGING WORLD

BME, BUDAPEST, 2024. NOVEMBER 27.

ISBN 978-963-421-988-0

SZERKESZTŐK:

TÓTH PÉTER
BERZSENYI EMESE
HEGYESI DÓRA

BÍRÁLÓK:

Benedek András
Berzsenyi Emese
Bükkí Eszter
Gulyás Erzsébet
Hegyesi Dóra
Kanczné Nagy Katalin
Katteín-Pornói Rita
Kiss Beáta
Koltay Tibor
Madarász Róbert
Manojlovic Heléna
Mátó Áron

Németh Krisztina
Maróti Orsolya
Pásztor Anett
Pethő Villó
Ribni Frantisek
Szandi-Varga Péter
Szarka Katalin
Szegi Cyntia
Tóth Péter
Tóth Tünde
Vajda Barnabás

BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEM

GAZDASÁG- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR

MŰSZAKI PEDAGÓGIA TANSZÉK

2025

Tartalomjegyzék

MODERN PEDAGÓGIAI KIHÍVÁSOK	5
MÁTÓ ÁRON - AZ OKOSESZKÖZ „ETIKAI PROBLÉMATERE” AZ ISKOLÁBAN	6
RIBNÍ FRANTIŠEK - A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA ISKOLÁJA: AZ OKTATÁS JÖVŐJE A FELŐOKTATÁSBAN TANULÓK SZEMSZÖGÉBŐL	11
KOLTAY TIBOR - ADALÉKOK AZ ADATMŰVELTSÉG OKTATÁSÁHOZ	21
ALTERNATÍV PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSEK.....	26
PÁSZTOR ANETT - MIRE VALÓ AZ ISKOLA A 21. SZÁZADBAN? AZ ACTON ACADEMY INNOVÁCIÓJA	27
TÓTH TÜNDE - ÉLMÉNYPEDAGÓGIA ALKALMAZÁSA A MŰSZAKI FELŐOKTATÁSBAN - PROJEKTFELADAT A KÉMIA TANÍTÁSÁBAN	36
ROZGONYI EMŐKE - BODY MAP, A TESTTÉRKÉP - EGY INNOVATÍV MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI MÓDSZER A SERDÜLŐK JÓLLÉTÉRT	43
SZEGI CYNTIA - MÉMEK AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁBAN - NYELVI KOMPETENCIA-FEJLESZTÉS INTERNETES MÉMEK ALKALMAZÁSÁVAL	49
KVANTITATÍV JELLEGŰ KUTATÁSOK.....	57
EKMEKCIOGLU LILLA; HORVÁTH KINGA - SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK IRÁNTI ATTITŰDVIZSGÁLATOK ÖSSZEGZÉSE, MÉRŐESZKÖZÖK BEMUTATÁSA, KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK ISMERTETÉSE A SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN.....	58
BERTA TÜNDE - A SZLOVÁKIAI 2023/24-ES TANÉV T9 - MATEMATIKA TESZTELÉSÉNEK EREDMÉNYEI A SZLOVÁKIAI MAGYAR DIÁKOKRA VONATKOZTATVA	71
MADARÁSZ RÓBERT; TÓTH PÉTER - AZ INDUKTÍV GONDOLKODÁS MÉRÉSE KULTÚRAFÜGGETLEN MÉRŐESZKÖZÖK SEGÍTSÉGÉVEL	76
KVALITATÍV ÉS VEGYES MÓDSZERTANÚ KUTATÁSOK	82
SZÁNTÓ ZSUZSANNA - ELSŐÉVES ÓVODAPEDAGÓGUS-HALLGATÓK PÁLYAVÁLASZTÁSI MOTIVÁCIÓI.....	83
JESZENSZKI KORNÉLIA - CÉLZOTT SZAKMAI INTERJÚK MINT MÓDSZERTANI ELJÁRÁS A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS HELYZETÉNEK TÜKRÉBEN	93
NÉMETH KRISZTINA - KAPCSOLATOK HÁLÓJÁBAN: AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET KIHÍVÁSAI ÉS LEHETŐSÉGEI A 21.SZÁZADBAN	99
KISS BEÁTA - A (CSEH)SZLOVÁK RÁDIÓ MAGYAR ADÁSA GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI MŰSORAIBAN TÜKRÖZŐDŐ GYERMEKKÉP ÉS ANNAK VÁLTOZÁSAI	105
SZERZŐK ELÉRHETŐSÉGE	111

Modern pedagógiai kihívások

Az okoseszköz „etikai problémátérre” az iskolában

Mátó Áron¹

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógia és Pszichológia Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola

ABSZTRAKT

Az okoseszköz/okostelefon mindenütt jelenlévősége az utóbbi évtizedekben forradalmasította az emberi interakciókat, jelentős hatással volt a kommunikációra, információhoz való hozzáférésre, a társas kapcsolatokra, sőt az önmagunkhoz való viszonyra is. Az okoseszköz etikai vizsgálata kevésbé népszerű terület, holott a különböző etikai kockázatok előtűnnek az autonómia (Kärki, 2022), az adatvédelem és megfigyelés (Timan & Albrechtslund, 2018), vagy a képzeldőerő fogalmi kapcsán is, különösen élesen az iskolában.

Jelen elméleti kutatás célja, hogy meghatározza: hogyan értelmezhetjük az okoseszközök etikáját, milyen esetekben érdemes valaminek az etikájáról beszélnünk, ehhez milyen feltételeknek kell teljesülnie, és hogy az okoseszközök milyen szerepet töltenek be etikai értelemben az iskolában.

A kutatás elméleti vizsgálat, amely az okoseszköz etikájának fogalmi elemzését (Conceptual Analysis) kísérli megadni. Az elemzés során a szakirodalom különböző etikai megközelítésének szintézise, illetőleg összevetése valósul meg – meghatározva az okoseszköz etikai problémátérét.

Az okoseszköz kitüntetettsége két esszenciális-evidens tulajdonságából adódik: mobilitásából, azaz könnyű hordozhatóságából és „okosságából”, azaz a technikai lehetőségeiből. Az okoseszköz kiterjesztett én, hiszen az elménk kognitív külső kiterjesztéseként funkcionál (Chalmers, 2022; Drain & Strong, 2015), másrészt az identitáskonstrukció alkotóelemévé emelkedett (Kouppanou, 2018). Az okoseszköz lényegileg hálózati, ami miatt a felhasználó folyamatosan jelen van az online valóságban („always on”), miközben folyamatosan kapcsolódik is másokhoz („always connected”), ezt az emberi léthelyzetet nevezik a kutatók „smartphone cyborg”-nak (Hall, 2020), amely egy sajátos „algorithmikus” kulturális közeget is teremt (Gabriels, 2016).

Az iskola és a kamaszkor döntő fontosságú tere és ideje az okoseszközzel való találkozásnak. Egyrészt a technológiahasználat példáját, mintáját adhatja meg (akár oda-vissza a tanár és diák között). Másrészt – mivel az iskola, a család után a második leglényegesebb szocializációs színtér – az okoseszköz a generációk közötti kapcsolat szempontjából is kiemelten fontos. Harmadrészt az okoseszköz egészen másmilyen jelenléttel bír az iskolán belül: a korábbi digitális eszközhasználat (a korlátozott és kontrollált informatikatermek eszközparkja) helyett az ún. BYOD (Bring Your Own Device) keretein belül az okoseszköz állandó és helyfüggetlen tanulási kellék (is).

Az átalakulás mértéke, valamint a feltárt feszültségek és kérdéses jelenségek, mint a figyelem (Roholt, 2021), az autonómia (Aylsworth & Castro, 2021) vagy a test reprezentációja (Kouppanou, 2018) miatt az okoseszköz etikai problémaként tekinthető.

Bármely technológiafilozófia vagy -etika feltételez valamilyen technika- és emberképet (Ropolyi, 2005) (azaz antropológiát, illetve a technológia metafizikáját). Ez az antropológia és metafizika meghatározza a viszonyt az okoseszközhöz – ebből adódóan pedig azt is, hogy a jelenségeket, feszültségeket, problémákat hogyan ismerjük fel, minek tulajdonítjuk és hogyan reagálunk rájuk.

Az iskola okoseszközzel kapcsolatos „etikai problémátérre” kiterjedt, rengeteg olyan változóval és tényezővel, amely befolyásolja az eszköz szerepét és használatának mikéntjét, valamint meghatározhatja az eszközökkel kapcsolatos etikai-morális diskurzusokat. Ezért is igazán fontos, hogy az etika számára helyet adjunk a jelenség értékelése kapcsán (a tanterv részeként is!), hiszen az filozófia-etika által használt elméleti sarokkövek külső referenciapontokként szolgálhatnak a tudományos-társadalmi diskurzusban, és segíthetnek az átgondolt válaszok létrehozásában is.

KULCSSZAVAK

okostelefon, etika, morál, iskola, probléma

BEVEZETÉS

Az okostelefon mára az egyik legmeghatározóbb technológiai eszközzé vált, amely nemcsak az egyéni életvitelre, hanem a társadalmi és oktatási rendszerek működésére is jelentős hatást gyakorol. Az iskolai környezetben különösen összetett szerepet töltenek be: egyszerre nyújtanak támogatást a tanulási folyamatokban,

és teremtenek eddig váratlan kihívásokat („kreatívan bomlasztó technológia”). Annak ellenére is, hogy 2024-ben az okostelefont kormányrendelet tiltja¹, hiszen korunk algoritmusos kultúrája (Striphas, 2015), mely leghathatósabban a hordozható eszközökben öltenek testet – összemosódik a személyközi identitással, ennek nyomai pedig az iskola mindennapjaiban is észlelhető.

¹ 245/2024. (VIII. 8.) Korm. rendelet: A nevelési-oktatási intézményekben a tiltott és a használatában korlátozott tárgyak köréről, valamint a tárgyakra vonatkozó eljárásrend részletes szabályairól. Magyar Közlöny, 2024(80).

Elérhető: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/e27ac09e3bd68cb0393ddd8e5b3271256b67d235/megtekintes>

Nem csak a praxis, de maga a tudomány számára is megosztó jelenség az okostelefon, nehéz ugyanis pedagógiai elméletekbe integrálni. Az okostelefon lényege a *közvetítés*, azonban nem pusztán az információk, tanulási tartalmak közvetítője, hanem társadalmi-etikai vetületei is felfedezhetők. Az okostelefonokat nem csupán technológiai tárgyként vizsgálom, hanem mint az emberi és társadalmi cselekvés, világkép közvetítőit, amelyek újraformálják a morális értékek struktúráit, és komoly hatást gyakorolnak a társadalmi struktúrákra is.

ELŐFELTEVÉSEK ÉS VIZSGÁLATI FÓKUSZ

A kutatásom során három alapvető előfeltevést és kutatói pozíciót definiáltam, amelyek meghatározzák elméleti keretemet és módszertani megközelitésemet.

Először is, a technológiát társadalmilag beágyazott és értékterhelt jelenségeként kezelem, amely nem csupán semleges eszköz, hanem komplex társadalmi, kulturális és etikai kölcsönhatások eredménye.

Másodszor, az iskolát olyan térként értelmezem, amely nemcsak tudás átadásának színtere, hanem az értékek és ideológiák közvetítésének kulcsfontosságú helyszíne is, ezáltal formálva az egyéni és kollektív identitásokat.

Harmadszor, kutatásom kritikai realista megközelítésre épül, amely lehetővé teszi a társadalmi struktúrák és mechanizmusok mélyebb megértését, valamint azok kapcsolatának feltárását a technológiai jelenségekkel és az oktatási gyakorlatokkal.

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

Jelen kutatás nézőpontja társadalmi-etikai, de nem az okostelefon „tárgyisága”, hanem a társadalmi-kulturális közeg felől, kontextuális keretben vizsgálom a jelenséget. Ezt a társadalmi-kulturális kontextust nevezem az okostelefon *etikai terének*. Túllépve a funkcionális értelmezésen, jelen vizsgálatban azt keresem, hogy *milyen etikai alapot lehet teremteni az okostelefon eszközpedagógiájának*.

Ezek az előfeltevések szorosan összefonódnak kutatásom központi kérdéseivel és célkitűzéseivel. A kutatás kérdései a következők: miként befolyásolja az okostelefon etikai terét a megváltozott ember-, társadalom- és technikakép – illetőleg, hogy ennek milyen implikációi adódnak az okostelefon társadalmi-etikai irányultságú pedagógiájában.

MÓDSZEREK

Kutatásom az elméleti pedagógiai kutatások közé tartozik. Az elméleti kutatások során a kutató nem közvetlen, azaz megfigyelés, mérés, kísérletezés során kapott empirikus eredményekre támaszkodva von le következtetéseket, hanem bizonyos szempontú források szolgálnak – mégiscsak – „empíriaként” a kutatás alapjául, noha az „empíria” ebben az esetben maga is értelmezésnek tekinthető. Fontos különbség még, hogy nem bizonyos változók összefüggéseire, hanem fogalmakra, értelmezésekre, elméleti rendszerek összehasonlítására irányul. A szakirodalomban jegyzett elemzési eljárások közül elsősorban a fogalomelemzést és értelmezés-, illetve teoretikus elemzést alkalmaztam (Szabolcs, 2004).

A források kiválasztása az okostelefon etikai terének három fő elemére irányult, átfogó elméleti koncepciókat

leíró szakkönyvek felhasználásával. Minden technikahasználat feltételezi a technikát használó embert, illetőleg valamilyen elképzeléseket társít hozzá – ezt írja le az *emberkép*. A technika az emberrel kölcsönösen közösségekbe, társadalmakba rendeződik, mely átfogó rendszerként modellezi az ember-technika viszonyrendszert, ezt fejezi ki a *társadalomkép*. És magáról a technikáról is eltérő megközelítések léteznek, amelyeket a technika filozófiája ír le, amire a *technika természeteként* hivatkozok. Ez utóbbit a környezettel, az bioszférával való kapcsolatával összefüggésében elemzem.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

MEGVÁLTOZÓ EMBERKÉP

Minden filozófia, eszmerendszer képvisel valamilyen emberképet, elveit, értékeit az ember természetéről megállapított állásfoglalások mentén szervezi. Ezt teheti expliciten, határozottan körvonalazva az embert, vagy lehet rejtett formában, az elvek és értékek mögötti feltételezések, premisszák mögötti axiómáknak. Gadamer (2003) nyomán azok az alaptapasztalatok, amelyeken az eszmerendszer nyugszik, történetileg is meghatározottak. Ezen a fenomenológiai keretezésen túl kritikai oldalról is tetten érhető az implicit emberkép. Geertz érdekelmélete szerint a megnyilatkozások mindig szükségszerűen egy adott társadalmi csoport érdekeit képviselik (Szabó, 2023). Emellett a társadalmi pozíció – például osztály, nem vagy származás – olyan további meghatározó tényezők, amelyek jelentős hatást gyakorolhatnak arra, hogy az adott eszmerendszer milyen emberképet alakít.

A modern emberképet a felvilágosodás hagyományából, illetve a humboldti humanizmus-eszményből eredeztethetjük. Egy olyan viszonylag stabil és egységes énképről beszélünk, amely nevelésfilozófiai értelemben oszthatatlan egység (Oelkers, 1998), valamiféle elidegeníthetetlen emberi lényeg tételezése. Ez az emberi lényeg szolgál a világ-ember kapcsolat hierarchikus felépítéséhez, hiszen a sajátosan kitüntetett emberi szubsztanciálisan elkülönül a tárgytól vagy az állattól. Heidegger híres mondása, miszerint a kő világtalan, az állat világszegény, az ember pedig világképző (Heidegger, 2004: 230), jól leírja az emberi kitüntetettség doktrínáját.

Az ember modern elképzelését kapargatta meg a posztmodern, azokat a premisszákat és alapelveket megkérdőjelezve, amelyek a humanista eszményt dúcolták alá. Az ént képező oszthatatlan egész oszthatóvá vált (Oelkers, 1998), felértékelődött a környezet (tárgyi, biológiai, technikai) szerepe, eltüntetve az érintetlen emberi lényegiséget. Megkérdőjeleződtek az olyan stabil cezurák, mint az ember és állat, vagy az ember és gép közötti viszonyrendszerek. Az etológiai kutatások kimutatták számos olyan, addig csak az emberhez társított gondolkodási módról, kognitív műveletről, hogy bizonyos fokig az állatok is rendelkeznek vele. A társadalmi jelenségek magyarázatában egyre erősebbé váltak az evolucionista magyarázatok.

Donna Haraway (2005) kiborg-kiáltvány című művében a *kiborg* erőteljes szimbólumként jelenik meg, amely az identitás, a technológia és a társadalmi kapcsolatok komplexitását testesíti meg. A kiborg szakít a hagyományos identitásfogalmakkal, amelyek bináris oppozíciókra épülnek, mint például férfi/nő és

ember/természet. Haraway szerint a kiborg túlmutat ezeken a dualizmusokon, és azt sugallja, hogy az identitások konstruáltak és fluidak, nem pedig rögzítettek és lényegükben meghatározottak. A kiborg az emberek és a technológia közötti összefonódott kapcsolatot is megtestesíti. Haraway hangsúlyozza, hogy testünket és identitásunkat egyre inkább a technológia közvetíti, amely egyszerre képes megerősíteni és korlátozni minket. Ez a kapcsolat kritikus vizsgálatot igényel arról, hogyan formálja a technológia az önmagunkról és a társadalomról alkotott megértésünket.

A technika szinte elidegeníthetetlenül szerves részét képezi az ember életvilágának a posztmodernben, mindennapi tapasztalatunk számára ezek jórészt magától értetődő kötöttségek. Különösen erősen kapcsolódnak a hordozható technikák, mint az okostelefon, amely testünk kiterjesztése. Ezzel az okostelefon azokat a filozófiai-etikai diskurzusokat melegíti fel, amelyek a test és az akarat, a test szabályozása, az érények testen keresztüli gyakorlásáról szólnak – új dimenziókat megnyitva Haraway kiborgja felé.

MEGVÁLTOZÓ TÁRSADALMI VISZONYRENDSZEREK

A modern társadalomkép a társadalmi struktúrák megértésének két alapvető perspektíváját emeli ki. Max Weber szerint a társadalom megérthető a társadalmi cselekvés elemzése révén, amely az egyének motivációit és interakcióit vizsgálja. Ezzel szemben Émile Durkheim a társadalom objektív „tényeire” helyezte a hangsúlyt, amelyek a társadalmi struktúrák és normák külső, az egyéntől független meghatározottságait jelentik (Berger, 2023).

A posztmodern társadalomkép azonban radikálisan eltér ezektől a megközelítésektől. Bruno Latour cselekvőhálózat-elmélete (1999) felhívja a figyelmet arra, hogy a társadalmi világ nem csupán emberi cselekvésekből áll, hanem az emberi és nem emberi szereplők (például technológia és anyagi tárgyak) hálózatából, amelyek egyaránt formálják a társadalmi folyamatokat. A társadalmi valóság exponenciálisan bonyolódó komplex hálózat, mely hálózatban a digitális eszköz és az ember között – a hálózat szempontjából – nincs különbség, azaz ugyanazt a pozíciót, funkciót töltheti be (ez különösen aktuális a közelmúltbeli nagymennyiségű adaton alapuló nyelvi modellek – melyeket a közvélemény mesterséges intelligenciának hív – megjelenésével). A működés nem csupán gazdasági, funkcionális értelmű folyamatot jelöl, hanem a korábban kizárólag szociális, személyközi kapcsolódásokat is. Erről is szól Berger Viktor (2023) kutatása, aki az életvilágok mediatizálódásának új szintjeit vizsgálja, amely a társadalmi valóságot egyre inkább a média és digitális technológiák közvetítésében látja kibontakozni. Ez a posztmodern perspektíva a társadalmi struktúrák és identitások folyamatos újrakonstruálódását hangsúlyozza, szemben a modernitás stabil és rögzített elképzeléseivel.

A társadalmi interakciókat ma átfogó keretrendszerek alakítják, amelyek a digitális világ és az analóg valóság összefonódásával új közös érintkezési felületeket hoznak létre. Ebben a „hibrid világban” elmosódnak az emberi és az anyagi határok, miközben a hálózati rendszerek, az Ipar 5.0, amelyben a technika aktív alakítóvá lép elő, valamint a szimulációk és megfigyelési mechanizmusok egyre nagyobb szerepet kapnak. A jövőben a szuperintelligencia, a posztthumán állapot és az emberi-tárgyi világok újfajta összeolvadása körvonalazódik, ami radikálisan átalakíthatja az identitást, a társadalom és a technológia viszonyait. Az

interakciók jellemzői közé tartozik a kontextuális kölcsönhatások erősödése, a tárgyak és személyek szinte korlátlan átalakíthatósága, valamint a döntési felelőségek átruházása a nem-emberi cselekvőkre. A tárgyak központi szerepet töltenek be az identitásalkotásban, önkifejezésben és élményszerzésben, miközben állandó vágyat és hiányérzetet generálnak, erre a kettősségre használja a szakirodalom a „kreatívan bomlasztó” kifejezést (Tidd, 2019). Ugyanakkor a társadalmi státusz bemutatásának és fenntartásának új eszközei is, amelyek az élményorientált személyiség megkonstruálásának elengedhetetlen elemei (Csizmadia, 2021).

A TECHNIKA VÁLTOZÓ TERMÉSZETE

A „klasszikus” technika Hans Jonas (2005) filozófiájának fényében még „emberléptékűnek” volt tekinthető, mivel hatásai beláthatók, és az ember által – bár nem mindig teljesen irányíthatóan – alárendeltek voltak. Ezt az „emberléptékűséget” a tervező és az alkotó képes volt átlátni és felelősséggel kezelni. Ahogyan Antigóné híres részlete is sugallja: „Sok van, mi csodálatos, de az embernél nincs semmi csodálatosabb” – mely „csodálatosság” egyszerre jelentett bámulatost és félelmetest, mégis, a technika határait az ember maga képezte. Jonas rámutat, hogy az ember „elméjével éppen ennyit tudott kicsikarni a természettől, hogy emberivé tegye életét, és miközben eltűnődött ezen, megborzongott önnön vakmerőségétől.” (Jonas, 2005: 27)

A posztmodern technológia alapvetően alakította át a technika természetét, ami új etikai és filozófiai problémák elé állítja az emberiséget. Az emberben hordozott határok szétfeszültek, Jonas (1999) szerint az „új” technika három alapvető jellemzőjével írható le a technika megváltozott természete: (1) hatásainak ambivalenciája, vagyis az, hogy a technológia következményei nem egyértelműen pozitívak vagy negatívak, hanem egyszerre hordozzák mindkét lehetőséget; (2) az alkalmazás kényszere, amely arra utal, hogy a technológiai innovációk szinte elkerülhetetlenül integrálódnak a társadalomba, még akkor is, ha kockázataik nem teljesen beláthatók; és (3) a globális hatókör térben és időben, amely azt eredményezi, hogy a technológia hatásai messze túlmutatnak az egyén és a jelen generációk horizontján. Lányi András (2015) „oidipuszi emberként” írja le a ma emberét, aki elvesztette képességét saját identitásának meghatározására, cselekedeteinek következményeit sem érti egészében. Lányi Szophoklész Oidipusz-történetéből merítve arra mutat rá, hogy a szfinx talányára adott válasz téves volt, mivel az emberi létezés pusztán számokra és adatokra redukálta. Ez a reduktív szemlélet ma is tetten érhető a technikai-tudományos gondolkodásban, amely képtelen megfelelően megragadni az ember és környezetének összetett kapcsolatát. Ez a leegyszerűsített emberkép egyenesen vezet a környezet feletti uralkodói hozzáálláshoz, hiszen az oidipuszi ember csak a technika szemüvegén keresztül, erőforrást lát a természetben.

DISZKUSSZIÓ

Az okostelefon etikája az ember, a társadalom és a technika átalakuló természetének megértését követeli meg. Az antropocentrikus világkép meghaladásával a felelősség kérdése központi szerepet nyer: Peter Singer érvelése alapján az ember képes felelősséget vállalni, ezért köteles is ezt megtenni (Singer, 2016). Ez a felelősség azonban nem csupán az emberi ágenciára vagy a társadalmi struktúrákra

terjed ki, hanem a technikára is, annak tervezésére és felhasználására – éppen ez a lényege a cselekvőhálózatnak, a résztvevő entitások együtt alkotják a hálózatot. Fontos megérteni, hogy az antropocentrizmus meghaladása nem jelent antihumanizmust is, pusztán az etikai nézőpontok kitágításáról van szó, amely magában hordozza a felelősségvállalás kiterjesztését is. Ez a folyamat különösen lényeges az okostelefon eszközpedagógiájának szempontjából, hiszen a használó az okostelefon hordozható jellege miatt ki van téve a szüntelen formálásnak.

Hans Jonas szerint a technika megváltozott természete új etikai megközelítést követel. A technológia globális hatásai és ambivalenciája miatt felelősségünk nemcsak a jelen generációk felé terjed ki, hanem a jövő emberiségére is. Jonas kiterjeszti a kanti kategorikus imperatívusz feltétlen parancsát: Legyen emberiség!, ezzel olyan alapvetet teremtvé, amely irányításként szolgál a cselekvés számára. Ehhez hasonlóan az okostelefon és az alkalmazások, különböző tartalmak tervezésében is helyet kell szánni az etikai dimenzióknak (és a társadalmiakra is!). Ez etikai értelemben az autonómia megélésére és a felelősségvállalás képességére, elérhetőségére épülő eszköz- és alkalmazásfejlesztést, társadalmilag pedig a kisebbségi, gyenge érdekérvényesítési lehetőségekkel bíró társadalmi csoportok érdekeinek bevonásával járó tervezést jelentene. A felelősség kiterjesztése tehát *kvalitatív* is, nem „csak” kvantitatív.

Az okostelefon pedagógiájának etikai-társadalmi vizsgálatában nem elegendő pusztán a „hasznos” és „káros” dimenziók mentén gondolkodni. Szükség van egy tudatos „eszközpedagógiára”, amely túlmutat a technikai jellegű, helyzetfüggő kategóriákon. Ez a pedagógia a környezetetika elvein alapulva képes irányt mutatni a cselekvés számára. Az etikai-filozófiai vezérelv segít átfogó képet adni az okostelefonok hatásairól, megvilágítva az etikai konfliktusokat és feszültségeket. A „feladat” aligha megúsítható, a tudományosan maszkírozott „hasznos-káros” keretben folytatott diskurzusok etikai természetűek – normatív parancsaik azonban erőtleneek és hallgatólagosak. Átgondolatlanságuk folytán pedig alkalmatlanok valódi alapok lerakására.

KONKLÚZIÓ

A nemzetközi szakirodalomban számos irányból vizsgálják az okostelefon etikáját. Ezek között szerepel az autonómia veszélyeivel kapcsolatos felelősség kérdése (Kárki, 2022), az éntudat átalakulásának Lacan-féle tükörelméleten alapuló értelmezése (Kouppanou, 2018), vagy az adatvédelem és megfigyelés hatalmi problémái (Tíman & Albrechtslund, 2018). A kérdés tehát nem újdonsült, és nem alapítalan igény.

Az iskola különösen izgalmas kutatási terepként szolgálhat az etikai problémák vizsgálatában, hiszen a tanulók – életkori és kulturális sajátosságaikból adódóan is – gyakran megszegik a fennálló (explicit és implicit) szociális normákat, és nem egyszerűen az etikai határátlépések sem. Ez persze nem csupán a diákok „éretlenségéből”, hanem az iskola által képviselt ideológiai ethosz diákokra való erőltetéséből (Mészáros, 2024) is következik, mindenesetre az iskola számtalan ilyen példát tud felmutatni, ezért ez a környezet alkalmas lehet „*morális laboratóriumként*” való értelmezésre. A kifejezés Graham McFee-től (2004) származik, aki a sport területén használta,

a fentiek fényében azonban az iskolára is alkalmazható fogalom. A morális laboratóriumban az egyes etikai vétségek és normák megsértésének következményei nem ugyanolyan súlyosak, mint a felnőttkori helyzetekben, ezáltal jól megfigyelhető az, ahogy a tanulók folyamatosan tanulják a normák és szabályok működését, különösen a digitális eszközök gyors változékonyságának fényében. Ebből kifolyólag az iskola kiváló helyszín a szociális normák megkérdőjelezésének, kialakulásának és megszilárdulásának tudományos vizsgálatára, különösen az etikai viszonyrendszerek dinamikájának jobb megértése érdekében.

Az okostelefon posztmodern jellege, amely az alternatív valóságok megjelenését és az „igazság utáni” kor parttalan demokráciáját támogatja, elsősorban egyénekre nehezedő kihívás, azonban aligha elválasztható attól a társadalmi-kulturális környezettől, amit jelen írásban etikai térnek neveztem. Valódi megértést, reflexiót és alternatív szervezési elveket egy integráló, széles spektrumú szemlélet képes nyújtani. Az eszközpedagógia célja nem csupán az okostelefonok használatának szabályozása, hanem az ember és technika kapcsolatának mélyebb megértése. Szükséges az identitás átgondolása, de nem lehet mellékes szempont a környezettel való viszonyunk. A technika társadalmi-etikai kontextusba helyezésével mindez járható útnak tűnik.

IRODALOMJEGYZÉK

- Berger, V. (2023). *Az életvilág mediatisálódása*. L'Harmattan Kiadó. <https://doi.org/10.56037/978-963-646-019-8>
- Csizmadia, Z. (2021). Technológia és társadalom – gép és ember viszonya. In Csizmadia, Z., & Rechnitzer, J. (Eds.). *Az önműködő járművek világa*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634546290>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Igazság és módszer*. Osiris Kiadó.
- Haraway, D. J. (2005). Kiborg kiáltvány: Tudomány, technika és szocialista feminizmus az 1980-as években. *Replika*, 107–139.
- Heidegger, M. (2004). *A metafizika alapfogalmai. Világ, végsőség, magány*. Osiris kiadó.
- Jonas, H. (1999). Miért tárgya a technika az etikának? Öt ok. In Molnár, L. (Ed.) *Legyenek-e a fáknak jogaik? - Környezeti-etikai szöveggyűjtemény*. Typotex Kiadó.
- Jonas, H. (2005). Az emberi cselekvés megváltozott természete. In Lányi András & Jávorka Benedek (Eds.). *Környezet és etika. Szöveggyűjtemény*. L'Harmattan Kiadó. (pp. 25–36.).
- Kárki, K. (2022). Autonomy of attention. In V. C. Müller (Ed.). *Philosophy and Theory of Artificial Intelligence 2021* (pp. 39–55). https://doi.org/10.1007/978-3-031-09153-7_4
- Kouppanou, A. (2018). Smart screens and transformative ways of looking: Towards a therapeutics of desire. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1423–1433. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1546171>
- Lányi, A. (2015). *Oidipusz, avagy A természetes ember*. Liget Műhely Alapítvány.
- Latour, B. (1999). *Sohasem voltunk modernnek*. Budapest. Osiris Kiadó.
- McFee, G. (2004). *Sport, Rules and Values: Philosophical Investigations into the Nature of Sport*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299876>
- Mészáros, G. (2024). „Jók leszünk!” – Hogyan formál társadalmi lényé az iskola? Összehasonlító kritikai etnográfia mindenkinek. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. <https://doi.org/10.21862/OsszKritEtnoMGy/2024/6869>
- Oelkers, J. (1998). *Nevelésetika*. Budapest. Vince Kiadó.

Singer, P. (2016). *One world now: The ethics of globalization*. Yale university press.

Striphas, T. (2015). Algorithmic culture. *European Journal of Cultural Studies*, 18(4–5), 395–412. <https://doi.org/10.1177/1367549415577392>

Szabó, M. (2023). *Társadalompoétika II*. Akadémiai Kiadó – Ludovika Egyetemi Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634549697>

Szabolcs, É. (2004): Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In Falus Iván (Ed.). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó. (pp. 84–94.).

Tidd, J. (Ed.). (2019). *Digital disruptive innovation*. World Scientific.

Timan, T., & Albrechtslund, A. (2018). Surveillance, Self and Smartphones: Tracking Practices in the Nightlife. *Science and Engineering Ethics*, 24(3), 853–870. <https://doi.org/10.1007/s11948-015-9691-8>

A mesterséges intelligencia iskolája: Az oktatás jövője a felsőoktatásban tanulók szemszögéből

Ribni František^{1,2}

¹ELTE Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

²ELTE Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

ABSZTRAKT

Az elemzés során a mesterséges intelligencia (MI) technológiák felsőoktatásban tanulók általi megítélését vizsgáltuk. A kutatás célja az volt, hogy feltárjuk a hallgatók MI-val kapcsolatos tudását, attitűdjeit és annak alkalmazási lehetőségeit az oktatásban. Kvalitatív és kvantitatív módszereket alkalmaztunk: kérdőíves adatgyűjtést végeztünk, és az ATLAS.ti szoftver került felhasználásra az adatok strukturált feldolgozására. Az elemzés három szinten történt: kódolás és kategorizálás, tematikus klaszterek kialakítása, valamint hálózatelemzés. Eredményeink alapján a MI technológiák megítélése sokrétű: a hallgatók jelentős része a MI-t hasznos segédeszköznek tartja, ugyanakkor etikai és társadalmi kérdések merülnek fel a technológia alkalmazásával kapcsolatban. Kutatásunk hozzájárul az MI oktatásban betöltött szerepének mélyebb megértéséhez, különös tekintettel annak előnyeire és kihívásaira.

KULCSSZAVAK

mesterséges intelligencia, felsőoktatás, hallgatói attitűdök, oktatástechnológia, kvalitatív elemzés

BEVEZETÉS

Jelen tanulmány egy megkezdett gondolatmenet szerves folytatása, amely az ember-gép interakció dinamikájának mélyebb feltárását célozza (Ribni, 2025). A kutatás célja az e területen végbemenő komplex folyamatok mélyebb megértése és az emberi és mesterséges intelligencia (MI) közötti viszonyrendszer árnyaltabb értelmezése.

Tanulmányunk célja nem csupán a felsőoktatásban tanuló hallgatók MI-val kapcsolatos percepcióinak és alkalmazási gyakorlatainak feltérképezése, hanem a MI fogalmának demisztifikációja, azaz a technológia körüli félreértések eloszlatása is. Az MI-t nem misztikus entitásként, hanem az emberi tudás és kreativitás kiterjesztéseként értelmezzük. E technológia nem pusztán egy innováció, hanem egyúttal kulturális és filozófiai kihívás is: miként értelmezhetjük az emberi természetet és társadalmat azon keresztül, ahogyan az MI-hoz viszonyulunk? Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy a hallgatók percepcióinak tükrében vizsgálja meg az MI fogalmát, mint a modern oktatás új színterét.

Interdiszciplináris szemszögből a MI több, mint algoritmusok (alg.) és adattömegek rendszere: egy újfajta párbeszéd lehetősége az ember és a gép között (Molenaar, 2022; Beishui, 2022). Tanulmányunk arra hívja fel az olvasó figyelmét, hogy ne csak a MI eszköz voltát lássa, hanem egy olyan rendszert, amelynek mélyebb megértése a saját intellektuális korlátaink feszegetéséhez vezethet.

Az előző kutatásunk részletesen feltárta és empirikusan alátámasztotta ezt a jelenséget, hangsúlyozva, hogy a tudás hiánya vagy annak csupán felszínes, töredékes birtoklása nemcsak korlátokat szab számunkra, hanem egyfajta belső határként is működik, amely a megértés horizontját szűkíti (Ribni, 2025). Az említett felismerés rámutat arra a paradoxonra, hogy az emberi gondolkodás fejlődésének előfeltétele éppen az ismerethiány tudatosítása: a hiány, amely szorongást és vágyat egyaránt szül, ugyanakkor az a dinamika is, amely a tudás keresésére ösztönöz. Így válik a tudatlanság nem pusztán korláttá, hanem a megismerés

iránytűjévé, amely áthatja az intellektuális haladás alapvető struktúráját (Foucault, 1970). E gondolatmenethez illeszkedően kutatási modellünk három alapvető pillére épül: a tudás, a bizalom, valamint az ezekből eredő alkalmazás dimenziói mentén vizsgálja az MI fogalmát és annak társadalmi beágyazottságát. Az alábbi tényezők kritikus determinánsai a MI hatékony és eredményes alkalmazásának. Ebből fakadóan az MI alkalmazásához fontos, hogy a felhasználók megfelelő ismeretekkel rendelkezzenek, aktívan használják a technológiát, és bizalommal legyenek az MI rendszerek működése iránt (1. ábra).

1. ábra

A tudatos MI használatának három pillére



Forrás: saját szerkesztés Ribni (2025) alapján MI-val (OpenAI, 2025) (Prompt: Készíts egy ábrát, amely ábrázolja a három fogalom összefonódását: „tudás”, „bizalom” és „használat”).

Az MI alkalmazása az oktatásban és a kutatásban valóban komplex kérdés, amely a pozitívista és konstruktív megközelítések ötvözetét igényli (Mota-Valtierra et al., 2019; Davis, 2005). Az MI alkalmazásának előnyei, mint az adatok gyors és pontos feldolgozása, kétségtelenül hasznosak lehetnek. Azonban fontos, hogy ne hagyjuk figyelmen kívül a szubjektív értelmezések szerepét, különösen olyan területeken, ahol az emberi tapasztalatok, etikai kérdések és társadalmi kontextusok jelentős hatással vannak a döntésekre (Bredenoord, 2016; Sen, 2009). Mindazonáltal az MI alkalmazása elengedhetetlen a modern oktatási és kutatási folyamatokban, ugyanakkor mindig fenntartásokkal kell kezelni. A technológia használatakor figyelembe kell venni a következőket:

- **Etikai és társadalmi kérdések:** Az MI döntései gyakran nem teljesen átláthatóak, és előfordulhatnak elfogultságok az algoritmusban. Emiatt fontos, hogy az MI alkalmazásokat etikai keretek között használjuk, és biztosítsuk, hogy azok ne sértsék a társadalmi normákat és értékeket (Négyesi, 2023; Glavanits, 2022).
- **Szubjektív értelmezés és kontextus:** Mivel az MI elsősorban objektív adatfeldolgozást végez, elengedhetetlen, hogy az emberi értelmezés szerepe érvényesüljön, különösen akkor, amikor az MI által generált adatok vagy eredmények társadalmi hatásokat is magukban hordoznak (Négyesi, 2023; Glavanits, 2022).
- **Tanulás és alkalmazás:** Az MI-t nem csupán az adatok tisztázására kell használni, hanem annak segítségével mélyebb megértést is nyerhetünk a tanulási és kutatási folyamatok során, ha figyelembe vesszük az emberi tapasztalatokat és szubjektív értelmezéseket (Négyesi, 2023; Glavanits, 2022).

Következésképpen az MI-t alkalmazni kell, de a fejlesztések és alkalmazások során mindig biztosítani kell, hogy az MI ne váljon teljesen autonóm döntéshozóvá, hanem az emberi felügyelet és az etikai megfontolások érvényesüljenek.

SAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A jelen tanulmány interdiszciplináris megközelítésben vizsgálja az MI demisztifikálását (Siddiqui et al., 2019), a tudás, bizalom és használat közötti kapcsolatot, valamint a technológia társadalmi és filozófiai implikációit. Az MI-t gyakran misztifikálják, ami akadályozza annak hétköznapi és tudományos megértését. Dreyfus (1972) klasszikus kritikája szerint az MI fejlődése nem szabad, hogy az emberi gondolkodás utánzásának illúziójára épüljön. Ehelyett a technológiát olyan eszközként kell értelmezni, amely az emberi értelem kiterjesztéseként működik. Floridi (2011) az információetika perspektívájából hangsúlyozza, hogy az MI demisztifikálása nem csupán technológiai, hanem etikai kérdés is: az embereknek meg kell érteniük, hogy az alg. döntéshozatali folyamatai nem mágikusak, hanem az emberi logika szabályaira és a tanuló rendszerekre épülnek. Harari (2016) munkája alapján az MI kulturális és filozófiai kihívásként is értelmezhető, amely arra késztet minket, hogy újragondoljuk az ember-gép kapcsolatot. A misztifikáció leküzdése érdekében Boden (1998) és Russell et al. (2016) hangsúlyozzák, hogy az MI fejlődésének megértése nemcsak a technológia ismeretét, hanem annak kulturális kontextusát is feltételezi. Mindez

különösen fontos az oktatásban, ahol az MI-t nemcsak eszközként, hanem tanulási partnerként kell kezelni. Mayer és Cukier (2013) vizsgálatai rámutatnak, hogy a technológia iránti bizalom kialakítása szempontjából elengedhetetlen, hogy a felhasználók átfogó és alapos ismeretekkel rendelkezzenek az alg. működéséről és azok döntéshozatali mechanizmusairól. A szóban forgó megállapítás különösen releváns az oktatás területén, ahol a diákok MI-val kapcsolatos attitűdjei és kognitív reprezentációi szignifikánsan befolyásolják az MI integrációjának sikerességét és hatékonyságát. A bizalom kérdését Hoffman et al. (2013) tanulmányukban is vizsgálták, amelyek kimutatták, hogy a transzparens MI rendszerek jelentősen növelik a felhasználói elégedettséget és elfogadást. Az alkalmazás pragmatikus aspektusait Luckin et al. (2018) kutatásai támasztják alá, amelyek rámutatnak, hogy az MI rendszerek nem csupán a tananyag feldolgozását támogatják, hanem paradigmaváltást idéznek elő a tanulási folyamatban, ezzel új dimenziókat nyitva meg a tudás megszerzésének és konstrukciójának módjában. A tanulmány megállapításai összhangban állnak Siemens (2005) konnektivistai tanulásméletével, amely szerint a technológia kulcsszerepet játszik az információk hálózatokon keresztüli elérésében és megosztásában.

Az MI alkalmazása során nemcsak technológiai, hanem társadalmi és etikai kérdésekkel is szembe kell nézni. Brynjolfsson és McAfee (2014) szerint az MI gyors fejlődése új etikai kihívásokat teremt, különösen az autonóm döntéshozatali rendszerek terén. Az MI által generált adatok és döntések értelmezése nem lehet teljesen objektív, mivel azok mélyen összefonódnak a társadalmi kontextusokkal és értékekkel. Crawford és Calo (2016) arra figyelmeztetnek, hogy az alg. elfogultsága és a rendszerek átláthatóságának hiánya jelentősen erodálja a technológia iránti bizalmat. Ennek következményeként elengedhetetlen az MI alkalmazásának etikailag megalapozott és felelős megközelítése, különösen az oktatási kontextusban, ahol a rendszerek hatásai a diákok kognitív és szociális fejlődésére fundamentális jelentőséggel bírnak. Az MI filozófiai vonatkozásai Bostrom (2014) munkáiban is hangsúlyosan megjelennek, ahol a MI-t nem csupán technológiai fejlesztésként, hanem az emberi gondolkodás és kreativitás új szinteként értelmezi. Az adott értelmezési keret támogatja azt a felismerést, hogy az MI nemcsak eszköz, hanem partner az emberi intellektus és etika határainak feszegetésében.

Az MI demisztifikálása, a tudás, bizalom és alkalmazás hármásának vizsgálata, valamint a társadalmi és filozófiai kérdések elemzése olyan keretet ad, amely az MI komplex értelmezését teszi lehetővé. A szakirodalom rávilágít arra, hogy az MI nem csupán technológiai eszköz, hanem a tanulás és a társadalmi fejlődés új katalizátora. A kutatás következő szakaszában ezek az elméleti felismerések a hallgatók percepcióinak és attitűdjeinek vizsgálatán keresztül nyernek konkrét formát.

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A tanulmány az MI fogalmának oktatásban betöltött szerepét, a hallgatók percepcióit és az MI jövőbeli felhasználásának lehetőségeit vizsgálja. A kutatás során (N=365) a felsőoktatásban tanuló hallgatók válaszait elemeztük [Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) hallgatói vettek részt a felmérésben], akik a következő kérdésekre adtak szöveges

választ [a szöveg terjedelme: 2,8 ív; 92 862 NSP karakter (non-space characters, azaz szóköz nélküli karakterek)]:

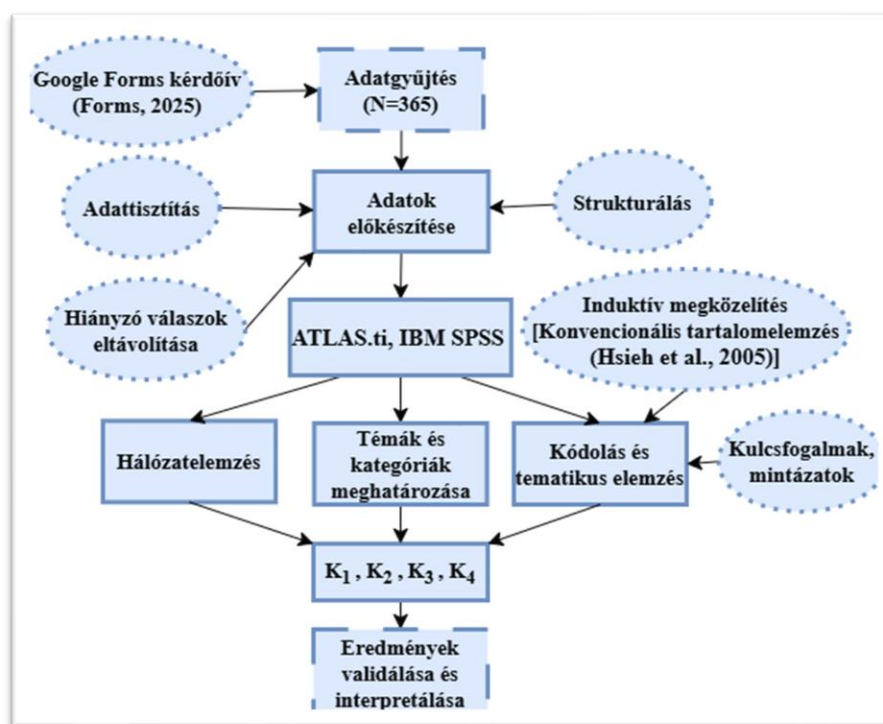
- **K1_tétel:** Hogyan definiálnád röviden az MI-t?
- **K2_tétel:** Foglald össze röviden, hogy szerinted hogyan működik az MI!
- **K3_tétel:** Milyen előnyeit és hátrányait látod az MI használatának a tanulmányaid során?
- **K4_tétel:** Szerinted 10 év múlva hogyan fogjuk használni az MI-t az egyetemen?

A kérdőív metodológiai háttere és reliabilitása a korábbi publikációkban olvasható (Ribni, 2025). A kutatás célja, hogy kvantitatív módszerekkel ill. kvalitatív tartalomelemzésen (Hsieh et al., 2005; Elo et al., 2008) keresztül azonosítsuk az MI fogalmának hallgatói értelmezését, az MI működésével kapcsolatos alapvető ismereteket, valamint a technológia oktatási előnyeit, hátrányait és jövőbeli potenciálját. A következő kutatási kérdések köré építve:

- **K1:** Hogyan definiálják a hallgatók az MI fogalmát, és milyen különbségek figyelhetők meg a meghatározások között?

2. ábra

A kutatási folyamat vizualizációja



Forrás: saját szerkesztés, draw.io szoftverrel (draw.io, 2025)

Az ATLAS.ti alkalmazása különösen fontos, mivel számos eszközt kínál a tematikus elemzéshez, a kódok és kategóriák gyors és precíz kialakításához, ezáltal támogatva a kvalitatív kutatások megbízhatóságát és validitását. A kódolás során induktív megközelítést alkalmaztunk [konvencionális tartalomelemzés (Hsieh et al., 2005)], azaz a témák a válaszokban rejlő mintázatok és kontextuális kapcsolatok alapján kerültek azonosításra. A szóban forgó eljárás lehetőséget biztosít arra, hogy a válaszok összefüggéseit és a rejtett struktúrákat alaposan feltérképezzük. Deduktív kódolási elemek is alkalmazásra kerültek csekélyebb mértékben, alapvetően az adatokból kiindulva azonosítottuk a témákat a válaszokban rejlő

- **K2:** Milyen elképzelésekkel rendelkeznek a hallgatók az MI működéséről, és ezek milyen mértékben tükrözik a valóságot?
- **K3:** Milyen előnyöket és hátrányokat azonosítanak a hallgatók az MI alkalmazásában a tanulmányaik során?
- **K4:** Milyen jövőbeli szerepet tulajdonítanak a hallgatók az MI oktatásban történő alkalmazásának, különös tekintettel az egyetemi környezetre, a következő évtized távlatában?

MÓDSZEREK

Az elemzéshez az ATLAS.ti szoftvert alkalmaztuk, amely egy fejlett kvalitatív adatkezelő eszköz, amely lehetővé teszi a nagy mennyiségű szöveges adat (korpusz) szisztematikus kódolását és elemzését (2. ábra). A szoftver használatával az adatok kódolását strukturált módon végeztük el, lehetővé téve a mintázatok és témák azonosítását, így hozzájárulva a kutatásban feltett kérdések átfogóbb megértését (Tenny et al., 2006; ATLAS.ti, 2025).

mintázatok és kontextuális kapcsolatok alapján, ugyanakkor bizonyos kategóriák finomhangolásához előzetes fogalmi keretek is iránymutatóként szolgáltak. Az adott megközelítés kevert módszerként is értelmezhető, azonban az induktív elemzés dominanciája miatt tudományos értelemben induktív elemzésként hivatkozunk rá. A kutatás során az alábbi elemzési lépéseket hajtottuk végre:

- **Kódolás és kategorizálás:** A válaszok kódolása során kulcsfontosságú fogalmakat és mintázatokat azonosítottunk. A kódolás lehetőséget biztosított arra, hogy az adatok strukturált, analitikus módon történő

feldolgozása révén világos képet kapjunk a hallgatók attitűdjeiről.

- **Témák kialakítása:** A kódok és kategóriák alapján tematikus csoportosítást végeztünk, amely az MI előnyeit, hátrányait és jövőbeli alkalmazásának potenciálját taglalta. A témák megalkotásakor a központi fogalmak és azok kapcsolatai révén egy koherens, tudományos alapú tematizálást hoztunk létre, amely mélyebb betekintést nyújt a hallgatók véleményeibe és attitűdjeibe.
- **Hálózatelemzés:** Az ATLAS.ti hálózatelemző funkcióját kihasználva kapcsolatokat és összefüggéseket ábrázoltunk a hallgatók válaszai között. A hálózatelemzés célja a válaszok közötti komplex interakciók vizsgálata, amely lehetővé teszi a hallgatók által kifejezett vélemények és attitűdök pontosabb értelmezését.

A kvalitatív elemzés ezen megközelítése lehetővé teszi a kutatásban résztvevő hallgatók MI-val kapcsolatos ismereteinek és attitűdjeinek alapos, mélyebb szintű megértését. Az ATLAS.ti szoftver alkalmazása biztosítja, hogy az elemzés átlátható, megbízható és strukturált legyen, így tudományos alapot teremt az eredmények értelmezéséhez és a kutatás által feltárt trendek validálásához. A szöveg intrakódolási megbízhatóságának értékelése érdekében az első kódolást követően egy hónappal később ismételt kódolást végeztünk. A megbízhatóságot Krippendorff-alfa (α) mutatóval mértük, amelynek értéke 0,87 lett, jelezve a magas fokú kódolási konzisztenciát és reprodukálhatóságot, alátámasztva az eljárás megbízhatóságát.

EREDMÉNYEK

A MI INTELLIGENCIA DEFINÍCIÓJÁNAK KIHÍVÁSAI: A HALLGATÓI ISMERETEK PONTOSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

A hallgatók MI-ról alkotott definíciói az elemzett adatok alapján négy fő kategóriába sorolhatók, amelyek mind tematikai, mind kvantitatív szinten jelentősen eltértek. Az adatok forrása az SPSS és az ATLAS.ti alapú analízis volt, amelyek lehetővé tették az előfordulások gyakoriságának, tematikus kapcsolatainak és a korpuszok közötti összefüggéseknek a vizsgálatát (ATLAS.ti, 2025; IBM SPSS, 2022). Az elemzés eredményeként a hallgatók MI-vel kapcsolatos fogalmainak kategorizálásakor az alábbi főbb csoportokat és azok részletes megoszlását kaptuk:

- Technikai definíciók
- Felhasználóközpontú megközelítések
- Etikai aspektusok
- Absztrakt megfogalmazások

A kutatás során 365 fő nyújtott választ, és a következő arányok alakultak ki. A válaszadók 47,11%-a (N=172) a MI-t technológiai kontextusban határozta meg, különös figyelmet szentelve az alg., a gépi tanulás (GT), a neurális hálózatok (NH) és az adattudomány (AT) szerepének. Az efféle jellegű definíciók az MI működésének technikai aspektusaira és alkalmazásaira koncentráltak. Az elemzés szerint az alábbi kulcsszavak fordultak elő a leggyakrabban:

- NH – N=135 említés (36,98%)
- GT – N=112 említés (30,68%)
- AT – N=75 említés (20,55%)

- Deep Learning – N=43 említés (11,8%)

Az analitikai vizsgálat eredményeként azonosított technológiai terminusok különösen a műszaki és informatikai területeken voltak dominánsak. A műszaki kar hallgatói körében az efféle természetű, analóg definíciók előfordulása 62,5%-os gyakoriságot mutatott. A kvalitatív elemzés (ATLAS.ti) alapján a „komplex rendszerek optimalizálása és predikciók készítése” kulcstémaként jelentek meg 45 (12,33%) említéssel. Ugyanakkor az MI technikai definíciója szoros összefüggést mutatott a hallgatók tanulmányi háttérével ($\chi^2 = 58,6$, $p < 0,001$). A műszaki kar hallgatóinak terminológiai használata a technikai kulcsszavak tekintetében kétszeres gyakoriságot mutatott, összevetve más karok hallgatóival, ami a diszciplínák közötti különbségek nyelvi megjelenésére is utal.

A hallgatók 34%-a (N=124) az MI-t elsősorban a mindennapi életet támogató technológiaként határozta meg, amely a digitális asszisztensek, közösségi média alg. és egyéb felhasználói alkalmazások terén valósul meg. Az elemzés során az alábbi kulcsszavak bizonyultak a leggyakoribbnak a vizsgált adathalmazban:

- Digitális asszisztensek (pl. Siri, Alexa) – N=70 említés (19,18%, 70/365),
- Közösségi média alg. – N=55 említés (15,07%, 55/365),
- Hangvezérelt rendszerek – N=34 említés (9,32%, 34/365),
- Reklám és ajánlórendszerek – N=21 említés (5,75%, 21/365).

E definíciók jelentős hányada a gazdasági és társadalomtudományi kar hallgatóitól származik, ami a szakterületek specifikus terminológiai alkalmazásának dominanciáját és az adott tudományterületek koncepcióinak preferenciális használatát tükrözi, 63,89%-os arányban (N=115). Az ATLAS.ti hálózatelemzés azt mutatta, hogy a „digitális asszisztensek” és a „felhasználói élmény” fogalmának összekapcsolása 0,72-es CCS-el (Code Co-occurrence strength, kódkapcsolati erősség) bírt. A kvalitatív elemzés során a hallgatók gyakran említették, hogy a MI „támogatja az emberi döntéshozatalt” (N=21) és „automatizálja a mindennapi feladatokat” (N=17). Az ilyen jellegű megközelítések előfordulása szignifikánsan magasabb azoknál a hallgatóknál, akik nem vettek részt MI-specifikus kurzusokon; a kérdőívet kitöltők 48%-a a nem MI-specifikus kurzusokat látogatók körében jelezte az efféle megközelítések preferálását, míg az MI-specifikus kurzusokon részt vevők körében ez az arány csupán 9% volt ($p = 0,044$).

HALLGATÓI ELKÉPZELÉSEK A MI MŰKÖDÉSÉRŐL

A válaszadók 12,05%-a (N=44) az MI etikai vonatkozásaira fektette a hangsúlyt, kiemelve az adatvédelem, az alg. átláthatósága, és az alg. elfoglaltsága körüli problémákat. Az analízis eredményei alapján a leggyakrabban előforduló etikai kérdések az alábbi módon strukturálódtak:

- Adatvédelem sérülése – N=37 említés (10,13%, 37/365),
- Alg. átláthatósága – N=30 említés (8,22%, 30/365),
- Alg. elfoglaltság – N=21 említés (5,75%, 21/365).

A kvalitatív elemzés (ATLAS.ti) alapján a hallgatók az adatvédelmet és a felhasználói adatok nem megfelelő kezelését említették a leggyakrabban (N=14, 3,83%). Az „algorithmikus elfogultság” kérdése különösen a társadalomtudományi kar hallgatói között volt domináns. Az etikai problémák hangsúlyozása szoros összefüggésben állt a hallgatók filozófiai érdeklődésével és társadalomtudományi orientációjával, ami az ATLAS.ti hálózatelemzési eredményeiben is jól tükröződött.

A válaszadók 6,85%-a (N=25) filozófiai, vagy elméleti megközelítésből definiálta az MI-t, jellemzően „emberi gondolkodást imitáló rendszerek” (N=14, 3,84%) és „mesterséges elmék” (N=11, 3,01%) formájában. Az ilyen típusú válaszok elsősorban a bölcsészettudományi hallgatóktól származtak, és az ATLAS.ti hálózatelemzési eredményei szerint erős kapcsolatban álltak a „kreatív gondolkodás” fogalmával (CCS: 0,83). Az ilyen absztrakt megfogalmazások ritkábbak voltak, amit az is jelez, hogy a hallgatók nagyobb része a technikai és felhasználóbarát megközelítéseket részesítette előnyben a filozófiai alapú definíciókkal szemben.

Kiemelendő, hogy a válaszadók csupán 21,92%-a (N=80) adott konzisztens és jól körülhatárolt definíciót az MI fogalmára vonatkozóan, ami az elméleti tisztázottság hiányosságait és a terminológiai bizonytalanságokat tükrözi. A mérhetően alacsony arány és a jelentős fogalmi homály arra utal, hogy az MI fogalmának megértése és annak pontos meghatározása jelentős kihívást jelent. A válaszadók többsége nem rendelkezett kellő mélységű, technikai vagy tudományos alapú definícióval, hanem inkább szubjektív, absztrakt vagy felhasználóorientált megközelítéseket alkalmazott. Az alacsony arányú pontos válaszok azt is jelzik, hogy az MI-val kapcsolatos ismeretek és elméleti háttér további fejlesztést igényelnek az oktatásban, különös figyelmet fordítva a hallgatók képzésére és tájékoztatására ezen a téren.

A hallgatók elképzelései az MI működéséről, valamint azok megfelelősége a tudományos valóságnak kulcsfontosságú kérdéseket vetnek fel a technológia megértése és alkalmazásának jövőbeli lehetőségeivel kapcsolatban. A válaszok alapján a hallgatók három fő elképzelést alkottak az MI működéséről. A hallgatók többsége (53,97%, N=197) a MI-t úgy definiálta, mint egy rendszert, amely GT-i alg. és adatelemzés alapján működik. Ezen válaszok többsége az alg. és a „neural networks” (NH) fogalmára koncentrált, ami egy erős technikai orientációra utal. Az adatelemzés alapján az efféle válaszok 35%-a említette az „adattudomány” és „modellezés” kulcsszavakat. Az ATLAS.ti hálózatelemzési eredményei szerint ezen válaszok esetében a CCS a „neurális hálózatok” és a „gépi tanulás” között 0,82-es értéket mutatott, ami szoros kapcsolatot jelez e fogalmak között.

A válaszadók 27,95%-a (N=102) azt a nézetet vallotta, hogy az MI képes önálló döntéseket hozni és problémákat megoldani, gyakran az emberi elme működésével vonva párhuzamot, ezzel is felvetve a gépek és az emberi tudat közötti ontológiai és episztemológiai párhuzamok kérdését. A válaszokban gyakran előfordult a „gépi tudat” vagy a „mesterséges elme” fogalma, amely filozófiai, absztrakt megközelítéseket sugall. Ezen válaszok 16,97%-a (N=62) az „intelligencia” és „autonómia” kifejezésekkel volt összhangban, amelyeket az ATLAS.ti szoftver elemzése alapján az emberi agy működésével hoztak kapcsolatba (CCS: 0,66).

A válaszadók 17,81%-a (N=365) főként felhasználóközpontú megközelítést alkalmazott, az MI-t napi szintű alkalmazásokként definiálva, mint például a digitális asszisztensek és közösségi média alg. -ai. Az elemzés alapján a leggyakoribb említett kulcsszavak a következők voltak:

- Digitális asszisztensek (pl. Siri, Alexa) – N=45 említés (12,33%, 45/365),
- Közösségi média alg. – N=30 említés (8,22%, 30/365),
- Hangvezérelt rendszerek – N=25 említés (6,85%, 25/365).

Ezen válaszok az ATLAS.ti szoftverrel történő kvalitatív elemzés során is kiemelkedtek, mivel az MI-t sok esetben praktikus segédeszközként és a mindennapi életet támogató technológiai innovációként jellemezték, amely nem annyira összetett vagy autonóm, mint azt egyéb válaszok sugallják.

A statisztikai teszt eredményei alapján a hallgatók elképzelései és azok tudományos megalapozottsága szignifikáns különbségeket mutattak a különböző karokon. A műszaki kar hallgatói által adott válaszok nagyobb mértékben tükrözik az MI technikai és algorithmikus működését, míg a társadalomtudományi kar hallgatói hajlamosabbak az emberi analógiák és filozófiai megközelítések alkalmazására. A $\chi^2 = 28,25$; $p = 0,042$ teszt eredményei alapján a hallgatók képzési területe szignifikáns hatással bír arra, hogy milyen elméleti megközelítést alkalmaznak a MI működésével kapcsolatban.

ELŐNYÖK, HÁTRÁNYOK ÉS ETIKAI KÉRDÉSEK HALLGATÓI PERSPEKTÍVÁBÓL

Az MI integrációja a felsőoktatási környezetben folyamatosan új paradigmatis lehetőségeket és kihívásokat generál a tanulás, oktatás és kutatás interdiszciplináris területein. A hallgatói válaszok és a tudományos szakirodalom metaanalízise alapján az MI implementációs előnyei és diszfunkcionális hátrányai komplex és multidimenzionális hatásmechanizmusokkal bírnak, amelyek különféle pedagógiai és etikai perspektívák szerint kvantitatívan és kvalitatívan értékelhetők. Az alábbiakban részletes szintetikus tudományos analízis és empirikus adatok alapján kerülnek bemutatásra a legfontosabb előnyök és hátrányok, figyelembe véve a hallgatói visszajelzéseket és a hallgatói metainformációkat.

Az ATLAS.ti által végzett kódolás alapján a válaszadók 64,93%-a (N=237) említette, hogy a MI rendszerek elősegítik a tanulás személyre szabását, mivel képesek dinamikusan adaptálni és folyamatos visszajelzéseket biztosítani, lehetővé téve a tanulási folyamat ütemének rugalmas módosítását. A hallgatók 58,08%-a (N=212) úgy véli, hogy az MI alkalmazásával jelentősen javítható az oktatás hatékonysága, mivel a tananyag könnyebben alkalmazkodik az egyes tanulók szükségleteihez, ami a differenciált oktatás elvét is erősíti. A válaszadók 52,04%-a (N=190) szerint az MI rendszerek alkalmazása révén az értékelési folyamatok gyorsabbá és pontosabbá válnak. Az automatikus tesztértékelés és az MI által generált visszajelzések segítségével a hallgatók azonnali reakciókat kapnak a munkájukra, így gyorsabban és hatékonyabban javíthatják a tudásukat (Job, 2021). A kitöltők 47,12%-a (N=172) jelezte, hogy az MI alapú rendszerek lehetővé teszik a gyors és könnyű hozzáférést a tudományos

publikációkhoz, kutatási anyagokhoz és globális tudományos adatbázisokhoz. A szóban forgó előny különösen fontos lehet a kutatás és tudományos munka szempontjából, mivel az MI képes gyorsan összegyűjteni, rendszerezni és szintetizálni a különböző forrásokat, így segítve a hallgatókat a tudományos kutatásuk hatékonyabb végzésében.

A felsőoktatásban tanulók körében jelentős aggodalmak fogalmazódtak meg a digitális kompetenciák eloszlásának aszimmetriájával kapcsolatban. Az MI rendszerek sikeres alkalmazásához elengedhetetlenek a megfelelő digitális kompetenciák és azok a hallgatók, akik nem rendelkeznek megfelelő informatikai ismeretekkel, hátrányos helyzetbe kerülhetnek a tanulás során (Levy-Nadav et al., 2024; Benvenuti et al., 2023). Az analízis szerint a válaszadók 38,90%-a (N=142) kiemelte, hogy a digitális készségek hiánya problémát jelenthet az MI rendszerek használatakor, különösen azok számára, akik nem jártasak a technológiai eszközök kezelésében. Továbbá a hallgatók 32,88%-a (N=120) az MI alkalmazásának hátrányaként a személyes interakciók csökkenését említette. Az oktatók és hallgatók közötti kapcsolatok, a közvetlen szociális tanulás és a kooperatív tanulás kulcsszerepet játszanak a tudás elmélyítésében és a kritikai gondolkodás fejlesztésében. Az MI rendszerek, bár rendkívül hasznosak az automatizált értékelésben és visszajelzésben, nem képesek helyettesíteni a tanárok és hallgatók közötti interakciókat, amelyek elengedhetetlenek a mélyebb megértéshez (Su et al., 2023).

Az MI alkalmazása számos etikai és átláthatósági kérdést vet fel, amelyek a hallgatók bizalmát erőteljesen befolyásolják. A válaszadók 44,93%-a (N=164) jelezte, hogy a gépi döntéshozatal átláthatatlansága és a rendszerek működésének zárt jellege aggodalomra ad okot. A MI rendszerek gyakran nem nyújtanak elegendő magyarázatot arra vonatkozóan, hogy miért hozták meg a döntéseiket, különösen az értékelési és osztályozási folyamatokban. Mindez arra utalhat, hogy a hallgatók nem rendelkeznek teljes körű bizalommal a rendszer eredményei iránt, mivel azok értelmezése számukra nem transzparens. Az etikai kérdések és az átláthatóság hiánya szignifikáns negatív kapcsolatban áll a hallgatók bizalmával ($r=-0,721$, $p<0,01$), amely kulcsfontosságú tényező a rendszer használatában. A korrelációs együttható erős negatív kapcsolatot jelez, ami azt mutatja, hogy minél nagyobb az etikai kérdések és az átláthatóság hiánya, annál alacsonyabb a hallgatók bizalma a rendszerben. A $p<0,01$ szignifikanciával megerősített eredmény statisztikailag szignifikáns, tehát az etikai és átláthatósági problémák ténylegesen csökkentik a hallgatók bizalmát, amely pedig alapvető szerepet játszik a rendszer használatának mértékében.

AZ MI JÖVŐBELI ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN: HALLGATÓI PERSPEKTÍVÁK

A hallgatók MI alkalmazásával kapcsolatos jövőbeli elképzelései az oktatásban (3. ábra) – különösen az egyetemi környezetben – az előttünk álló évtizedben számos meghatározó trendet és tudományos megközelítést körvonalaztak a kutatás során. A következő eredmények és tudományos szempontok mutatták meg az MI alkalmazásának jövőbeli tendenciáit.

A válaszadók 58,08%-a (N=212) úgy vélekedett, hogy a következő évtizedben az MI elengedhetetlen szereplővé válik a személyre szabott tanulásban [individualized learning (Li et al., 2010)], amely az egyes hallgatók szükségleteihez, tanulási üteméhez és kognitív profiljához

igazodva alakítja a tanulási környezetet. A személyre szabott tanulás fogalma az adaptív rendszerek és az intelligens oktatási technológiák integrációjára épít, ahol az MI rendszerek a hallgató előrehaladásának, kognitív terhelésének és motivációs szintjének folyamatos nyomon követésével képesek dinamikusan módosítani a tanulási útvonalat. Az intelligens tutorálás [intelligent tutoring systems, ITS, (Rasul et al., 2023)] eszközei képesek a személyre szabott visszajelzések és feladatok generálására. Az elemzés az „adaptív tanulási környezetek”, „dinamikus tanulási ütemezés” és „személyre szabott tanulás” kulcsszavak 23,52%-os előfordulására hívta fel a figyelmet.

3. ábra

A MI elképzelése a jövő egyeteméről



Forrás: saját szerkesztés MI-val (DeepAI, 2025) [Prompt: a jövő egyeteme (university of the future)]

A válaszadók 46,03%-a (N=168 fő) az automatikus pedagógiai rendszerek [automated pedagogical systems, (Graesser et al., 2010)] fejlődésére számít, amely lehetővé teszi az oktatói szerepek automatizálását bizonyos oktatási folyamatokban. Az MI alapú rendszerek, mint a virtuális tanárok vagy mentorok [virtual instructors and mentors, (Lo, 2023)], képesek az egyes hallgatók tudományos és szociális fejlődését nyomon követni, miközben azonnali, kontextusfüggő visszajelzéseket adnak a feladatokhoz kapcsolódóan. Az MI szerepe az automatikus értékelés és az oktatói támogatás területén meghatározó szerepet töltött be, mivel ezek a rendszerek nemcsak a hallgatók teljesítményét értékelhetik, hanem az egyéni tanulási stílust is figyelembe véve, egyre inkább képesek a tanítás struktúráját optimalizálni. Az elemzés során az „intelligens mentorálás” és az „oktatási folyamatok automatizálása” kifejezések több mint 40,82%-os (N=149) előfordulást mutattak.

A hallgatók 52,04%-a (N=190) úgy vélte, hogy az MI a jövőben az oktatási anyagok személyre szabott generálásában és a tudásmenedzsmentben is kulcsszerepet kap. A tudományos adatbázisok és az online források [e.g., Open Educational Resources, OER, (Aksoy et al., 2024)] közötti kapcsolódás szorosabbá válásával az MI rendszerek képesek automatikusan ajánlani, szűrni és hozzáférhetővé tenni a releváns tudományos anyagokat, beleértve a digitális tananyagokat és a szakirodalmi forrásokat. A válaszadók hangsúlyozták, hogy az MI a kutatási

érdeklődés automatikus előrejelzésével, valamint az oktatási tartalom folyamatos frissítésével, képes lesz fenntartani a tudományos szintű oktatási környezetet. Az „intelligens tanulási platformok” [intelligent learning platforms, (Fonte et al., 2012)] és az „automatikus tartalomgenerálás” kulcsszavak 31,52%-os előfordulást mutattak.

A hallgatók 38,90%-a (N=142) kiemelte, hogy az MI alkalmazásának terjedésével számos etikai és adatvédelmi probléma merülhet fel. A felhasználói adatok védelme és az adatkezelés átláthatósága mellett az MI rendszerek alkalmazása az oktatásban új kihívásokat támaszt a társadalmi igazságosság [(social justice (Filgueiras, 2023))] és az egyenlő hozzáférés terén is. Az MI által használt algoritmusnak biztosítaniuk kell, hogy ne erősítsenek meg semmilyen társadalmi, gazdasági vagy kulturális előítéleteket. A „biasmentes alg.” [bias-free algorithms (Nishant et al., 2023)] kifejezés 29,54%-os előfordulással szerepelt a válaszokban, és a hallgatók hangsúlyozták, hogy az oktatási MI rendszereknek mindenekelőtt a társadalmi felelősség [social responsibility (Kanade et al., 2023)] elvén kell megfelelniük.

A hallgatók 44,11%-a (N=161) az oktatás jövőjében elengedhetetlennek tartotta a digitális kompetenciák fejlesztését, hogy a diákok megfelelően felkészüljenek az MI-alapú tanulási rendszerek használatára. Az MI nemcsak a tudományos teljesítmény fokozásában, hanem a technológiai érettség [technological literacy (Ng et al., 2023)] és az információs műveltség előmozdításában is szerepet játszhat. A válaszadók kiemelték, hogy az oktatási rendszereknek biztosítaniuk kell a megfelelő technológiai alapot, amely támogatja a hallgatók alkalmazkodását a jövő digitális társadalmához, beleértve a programozási és adatfeldolgozási [programming and data processing (Ng, 2022)] ismeretek fejlesztését.

Bár az MI jelentős hatással lesz a tanulási folyamatokra, a hallgatók 38,08%-a (N=139) szerint a személyes interakciók és a szociális tanulás továbbra is alapvetőek maradnak. Az MI szerepe inkább támogató, mint helyettesítő lesz, mivel az emberi kapcsolatok, a csoportos munkák és a közvetlen társas tanulás (peer learning) nem helyettesíthetők gépi rendszerekkel. Továbbá hangsúlyozták, hogy az MI alkalmazása segíthet az interakciók gazdagításában, például az interaktív oktatási platformok (interactive educational platforms) használatával, amelyek ösztönzik a kollaboratív tanulást (collaborative learning) (Wang et al., 2024; Wang et al., 2021).

A jövőbeli MI alkalmazások globális szintű elérhetőséget biztosítanak, és a hallgatók 33,15%-a (N=121) úgy véli, hogy az oktatás nemcsak helyi szinten, hanem nemzetközi szinten is elérhetővé válik. Az MI támogatásával az oktatási platformok képesek a globalizált tanulási környezetek [global learning environments (Wang et al., 2021)] létrehozására, amelyek lehetővé teszik a különböző kulturális és oktatási háttérrel rendelkező hallgatók számára, hogy azonos minőségű oktatásban részesüljenek.

DISZKUSSZIÓ

A hallgatók MI-val kapcsolatos definícióinak elemzése azt mutatta, hogy az MI-hoz való viszonyulás és annak értelmezése szoros összefüggésben áll a hallgatók oktatási háttérével és szakterületi orientációjával. A műszaki és

felhasználóközpontú megközelítések dominanciája a hallgatók gyakorlati orientációját tükrözi, míg az etikai kérdések és filozófiai megközelítések inkább a társadalomtudományi hallgatók körében jelennek meg. Eredményeink megerősítik, hogy a jövőbeli oktatási programoknak figyelembe kell venniük a hallgatók szakterületi tudását és érdeklődését, mivel ezek jelentős hatással vannak az MI fogalmának és alkalmazásának megértésére. A jövőbeli kutatásoknak érdemes továbbra is hangsúlyt fektetniük az etikai problémák kezelésére és az MI jövőbeli technológiai alkalmazásaira, különös figyelmet fordítva a társadalmi és filozófiai aspektusokra is.

A hallgatók elképzelései az MI működéséről vegyes képet mutatnak. Bár a hallgatók többsége felismeri az alg. és a GT központi szerepét, az önálló döntéshozatalt és „gépi tudatot” említő válaszok sok esetben tudományos szempontból túlzóak és spekulatívak. A valóságban az MI rendszerek jelenlegi formái nem képesek valódi autonómiára vagy az emberi gondolkodás szintjén működni. A kutatások és fejlesztések jelenleg az alg. és a nagy mennyiségű adat feldolgozására összpontosítanak, de a GT alapú modellek nem rendelkeznek a tudatosság vagy önálló döntéshozatal képességével (Russell et al., 2016).

A személyre szabott tanulás és az adaptív tanulási rendszerek kiemelt előnyként jelennek meg a hallgatói visszajelzésekben, mivel az MI képes figyelembe venni az egyes hallgatók tanulási igényeit, kognitív állapotát és eltérő tudásszintjeit, így a tanulási folyamatot az egyéni szükségletekhez igazítja. Az MI alkalmazásának ezen jellemzője különösen releváns a konstruktivista pedagógiával összhangban, amely a tanulók aktív részvételét és a tanulás személyre szabását helyezi előtérbe (Brusilovsky et al., 2007). Ezenkívül az MI által nyújtott intelligens tutorálás lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy saját tempójukban haladjanak, és személyre szabott támogatást kapjanak, miközben a tanulás élményét gazdagítják, hozzájárulva a metakognitív képességek fejlesztéséhez is (Hattie et al., 2007).

A kutatások és a hallgatói visszajelzések egyértelműen alátámasztják, hogy a GT és az MI alapú értékelés különösen nagy előnyökkel bírnak a nagy létszámú osztályokban, ahol az oktatóknak nem lenne elegendő idejük minden diák egyéni munkájának részletes kiértékelésére. Ezen rendszerek képesek az automatikus visszajelzéseken túlmenően a hallgatók előző teljesítményei alapján prediktív elemzéseket végezni, amelyek segítik a tanulók további fejlődésének irányítását. Az MI-alapú információs platformok nemcsak a tudományos anyagokhoz való hozzáférést könnyítik meg, hanem képesek előre jelezni a hallgatók érdeklődési körét, és ennek megfelelően javaslatokat tenni a releváns kutatási területekre, továbbá a relevanciát és tudományos hitelességet figyelembe véve, a big data elemzése révén segíthetnek az új kutatási kérdések azonosításában (Chen et al., 2012). A tudományos szakirodalom (Peters et al., 2018) szerint az ilyen típusú készségbeli különbségek a hallgatók közötti egyenlőtlenségeket is növelhetik, amelyek a tanulási eredményekben is tükröződhetnek. Ezen egyenlőtlenségek hatása különösen jelentős a pedagógiai szempontból érzékeny csoportok esetében, ahol az egyenlőtlen hozzáférés nemcsak a tanulás tempóját, hanem a tanulók önálló tanulási képességeit is hátráltathatja. A személyes oktatás és a mentorálás során szerzett tapasztalatok gyakran nagyobb hatással vannak a hallgatók szakmai és személyes fejlődésére, mint az automatizált rendszerek. Az

interakciók személyessége, a szociális tanulás és a kritikai gondolkodás fejlesztése alapvetően hozzájárulnak a tanulók kognitív fejlődéséhez, amelyeket az MI rendszerek nem tudnak teljes mértékben helyettesíteni.

A gépi döntéshozatal átláthatóságának kérdése szorosan kapcsolódik az etikával és a jogi felelősséggel, különösen akkor, amikor az MI alapú rendszerek személyes adatok kezelését is végzik, ami további adatvédelmi és jogi dilemmákhoz vezethet. Az általános megértés és a tudományos elméletek közötti különbségek azt jelzik, hogy a hallgatók nem mindig rendelkeznek kellő információval ahhoz, hogy helyesen értelmezzék az MI működését, különösen a bonyolultabb, filozófiai és autonómia kérdésekkel kapcsolatban. A tudományos közösség jelenleg is számos etikai és technikai kihívással néz szembe, és az MI rendszerek önálló döntéshozatalra való képessége még nem érte el azt a szintet, amit a hallgatók egyes elképzelései sugallnak.

Az MI alkalmazása az oktatásban rendkívül ígéretes, ugyanakkor számos kihívással és etikai kérdéssel is szembesül. A személyre szabott tanulás, az automatikus értékelés és a globális tudományos hozzáférés előnyei mellett a digitális készségek egyenlőtlen eloszlása, az interakciók csökkenése, az átláthatóság hiánya és az adatvédelmi problémák mind fontos tényezők, amelyeket figyelembe kell venni az MI technológiai alkalmazása során. Az adatok alapján további fejlesztések szükségesek annak érdekében, hogy az MI alkalmazása etikai és pedagógiai szempontból is fenntartható legyen.

Összességében a hallgatók válaszai és a szakirodalom egyértelműen alátámasztják, hogy a személyre szabott tanulás, a gyors értékelési rendszerek és a tudományos kutatásban való aktív részvétel mind erősíthetők az MI segítségével. Azonban a digitális készségek hiánya, a személyes interakciók csökkenése és az átláthatóság kérdései mind olyan területek, ahol tovább kell fejlődünk, hogy a technológia előnyei minden hallgató számára elérhető legyenek. Az MI alkalmazásának integrálása az oktatásba tehát nem csupán a technológiai fejlődésről szól, hanem a pedagógiai és etikai megfontolások széles spektrumának figyelembevételét is igényli. Az elemzett adatok alapján elmondható, hogy az MI alkalmazásának jövője az oktatásban széleskörű és sokoldalú lehetőségeket kínál. Az adaptív tanulási rendszerek, az automatizált pedagógiai eszközök és az intelligens oktatási segédanyagok mellett azonban figyelmet kell fordítani az etikai, adatvédelmi és digitális kompetenciákat érintő kihívásokra is. Az MI alkalmazása a jövő oktatási rendszereiben egyensúlyt kell hogy találjon a technológiai innovációk és a társadalmi felelősség elve között.

KONKLÚZIÓ

A kutatásunk eredményei megerősítik, hogy a hallgatók MI-ről alkotott definíciói szoros összefüggésben állnak a szakterületi orientációval, valamint az oktatási és tudományos háttérrel. A műszaki és alkalmazott megközelítések dominanciája, amelyek a gyakorlati orientációt tükrözik, erőteljesen jelennek meg a mérnöki és technológiai tudományokat képviselő hallgatók körében. Ezzel szemben az etikai és filozófiai megközelítések, amelyek a társadalmi és kulturális dimenziókat helyezik előtérbe, inkább a társadalomtudományi diszciplínák hallgatóinál tapasztalhatók. Eredményeink arra utalnak, hogy a MI oktatásának jövőbeli fejlesztése során szükséges

figyelembe venni a hallgatók szakirányú tudományos érdeklődését, mivel az meghatározza, hogyan értelmezik és alkalmazzák az MI-t különböző kontextusokban.

A kutatás korlátozott minta alapján zajlott, és nem terjedt ki minden szakterületre, amely az MI alkalmazásával kapcsolatos különböző perspektívákat tükrözi. A hallgatók populációjának szűkebb reprezentációja, valamint a válaszadók homogén csoportosulása miatt a kutatás eredményei nem teljesen általánosíthatók más oktatási környezetekre vagy nemzetközi viszonylatokra. Ezen túlmenően a kutatás nem vizsgálta az MI oktatásának hosszú távú hatásait és a hallgatók szakmai karrierjére gyakorolt hatásokat, amely további kutatási irányokat adhat.

A kutatás eredményei számos fontos implikációval szolgálnak az MI oktatásának fejlesztésére. A hallgatók szakterületi orientációjának figyelembevétele kulcsfontosságú az oktatási programok hatékonyságának optimalizálása szempontjából, hogy előmozdítsák a következő nemzedék szakemberei MI-val kapcsolatos tudásának célzott és fenntartható fejlődését. Az etikai kérdések és az átláthatóság problémáinak kezelésére kiemelt figyelmet kell fordítani, mivel ezek alapvetőek a hallgatói bizalom és a technológiai rendszerek hatékonyságának megteremtésében. A kutatás eredményei rámutatnak, hogy az MI alkalmazásának pedagógiai és technikai aspektusait integráló tananyagok és interaktív oktatási platformok lehetőséget adnak a hallgatók számára az adaptív tanulási rendszerek, az automatikus értékelés, valamint a tudományos kutatásban való aktív részvétel fejlesztésére. Ezen megközelítések alkalmazása nemcsak a tudásmegosztás és a kutatási képességek erősítésére van kedvező hatással, hanem hozzájárulhat a digitális szakadék csökkentéséhez is, különösen a társadalmi-gazdasági hátrányos helyzetű hallgatók körében.

A jövőbeli kutatásoknak különös figyelmet kell fordítaniuk az MI oktatásában rejlő etikai dilemmákra, a rendszer átláthatóságának és felelősségteljes alkalmazásának előmozdítására, valamint annak hosszú távú társadalmi hatásaira. A különböző szakterületeken alkalmazott MI-alapú eszközök és tanulási platformok fejlesztése új irányvonalakat nyithat az oktatásban, amely szoros összhangban van a konstruktivista pedagógiai elvekkel és a személyre szabott tanulási élmény biztosításával.

Összességként elmondható, hogy az MI az oktatásban betöltött szerepe számos lehetőséget és kihívást rejt magában. Amint azt egy hallgató érzékletesen megfogalmazta: „Az MI az oktatásban olyan, mint egy iránytű - segíthet eligazodni, de nem dönthet helyettünk. A legfontosabb, hogy felelősen és átláthatóan használjuk (R155).”

IRODALOMJEGYZÉK

- Aksoy, D. A., & KurSun, E. (2024). Behind the scenes: a critical perspective on GENAI and open educational practices. *Open Praxis*, 16(3), 457–470. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.3.674>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). ATLAS.ti (Version 23) [Computer software]. Retrieved from <https://atlasti.com>
- Beishui, L. (2022). On interdisciplinary studies of a new generation of artificial intelligence and logic. *Social Sciences in China*, 43(3), 21–42. <https://doi.org/10.1080/02529203.2022.2122207>
- Benvenuti, M., Cangelosi, A., Weinberger, A., Mazzoni, E., Benassi, M., Barbaresi, M., & Orsoni, M. (2023). Artificial intelligence and human

- behavioral development: A perspective on new skills and competences acquisition for the educational context. *Computers in Human Behavior*, 148, 107903. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107903>
- Boden, M. A. (1998). Creativity and artificial intelligence. *Artificial Intelligence*, 103 (1–2), 347–356. [https://doi.org/10.1016/s0004-3702\(98\)00055-1](https://doi.org/10.1016/s0004-3702(98)00055-1)
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press.
- Bredenoord, A. L. (2016). The principles of biomedical ethics revisited. In *Intercultural dialogue in bioethics* (pp. 133–151). https://doi.org/10.1142/9781786340481_0006
- Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems. In *Springer eBooks* (pp. 3–53). https://doi.org/10.1007/978-3-540-72079-9_1
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. WW Norton & company.
- Chen, H., Chiang, R. H., & Storey, V. C. (2012). Business intelligence and analytics: From big data to big impact. *MIS Quarterly*, 36(4), 1165–1188. Retrieved from <https://experts.arizona.edu/en/publications/business-intelligence-and-analytics-from-big-data-to-big-impact>
- Crawford, K., & Calo, R. (2016). There is a blind spot in AI research. *Nature*, 538(7625), 311–313. <https://doi.org/10.1038/538311a>
- Davis, J. B. (2005). Neoclassicism, artificial intelligence, and the marginalization of ethics. *International Journal of Social Economics*, 32(7), 590–601. <https://doi.org/10.1108/03068290510601126>
- DeepAI. (2025). AI Image Generator [GAN]. <https://deepai.org/machine-learning-model/text2img>
- Delve, Ho, L., & Limpaecher, A. (2024). AI in Qualitative Data Analysis. <https://delvetool.com/blog/ai-in-qualitative-data-analysis>
- Dreyfus, H. L. (1972). *What computers can't do: A critique of artificial reason*. Harper & Row.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Figueiras, F. (2023). Artificial intelligence and education governance. *Education Citizenship and Social Justice*, 19(3), 349–361. <https://doi.org/10.1177/17461979231160674>
- Floridi, L. (2011). *The philosophy of information*. Oxford University Press.
- Fonte, F. a. M., Burguillo, J. C., & Nistal, M. L. (2012). An intelligent tutoring module controlled by BDI agents for an e-learning platform. *Expert Systems With Applications*, 39(8), 7546–7554. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2012.01.161>
- Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. Vintage Books.
- Glavanits, J. (2022). *Tudatos és érzelmes mesterséges intelligencia*. Magyar Tudományos Akadémia. https://real.mtak.hu/185115/1/GLAVANITS_Judit_Tudatoseserzelmes_MI.pdf
- Google. (2025). Google Forms. Google LLC. <https://www.google.com/forms/about/>
- Graesser, A., & McNAMARA, D. (2010). Self-Regulated learning in learning environments with pedagogical agents that interact in natural language. *Educational Psychologist*, 45(4), 234–244. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.515933>
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: A brief history of tomorrow*. Harper.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hoffman, R. R., Johnson, M., Bradshaw, J. M., & Underbrink, A. (2013). Trust in Automation. *IEEE Intelligent Systems*, 28(1), 84–88. <https://doi.org/10.1109/mis.2013.24>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in Education. Promise and implications for teaching and Learning. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- IBM Corp. (2022). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0 [Computer software]. IBM Corp.
- JGraph Ltd. (2025). draw.io. <https://www.draw.io/>
- Job, M. A. (2021). Automating and Optimizing Software Testing using Artificial Intelligence Techniques. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(5). <https://doi.org/10.14569/ijacsa.2021.0120571>
- Kanade, A., Bhoite, S., Kanade, S., & Jain, N. (2023). Artificial intelligence and morality: a social responsibility. *Journal of Intelligence Studies in Business*, 13(1), 65–75. <https://doi.org/10.37380/jisib.v13i1.992>
- Levy-Nadav, L., Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2024). Integrating generative artificial intelligence tools to develop digital competences in secondary schools. In *Lecture notes in computer science* (pp. 113–118). https://doi.org/10.1007/978-3-031-72312-4_14
- Li, S. T. T., & Burke, A. E. (2010). Individualized learning plans: Basics and beyond. *Academic Pediatrics*, 10(5), 289–292. [https://www.academicpediatrics.net/article/S1876-2859\(10\)00196-8/abstract](https://www.academicpediatrics.net/article/S1876-2859(10)00196-8/abstract)
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of CHATGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Mayer, S., & Cukier, K. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Molenaar, I. (2022). Towards hybrid human-AI learning technologies. *European Journal of Education*, 57(4), 632–645. <https://doi.org/10.1111/ejed.12527>
- Mota-Valtierra, G., Rodríguez-Reséndiz, J., & Herrera-Ruiz, G. (2019). Constructivism-Based methodology for teaching artificial intelligence topics focused on sustainable development. *Sustainability*, 11(17), 4642. <https://doi.org/10.3390/su11174642>
- Négyesi, I. (2023). A mesterséges intelligencia alkalmazásával kapcsolatos etikai dilemmák és társadalmi kérdések. *Hungarian Sociological Review*, 4(1), 1–20. <https://doi.org/10.35926/HSZ.2023.4.1>
- Ng, C. (2022). Teaching advanced data analytics, robotic process automation, and artificial intelligence in a graduate accounting program. *Journal of Emerging Technologies in Accounting*, 20(1), 223–243. <https://doi.org/10.2308/jeta-2022-025>
- Ng, D. T. K., Su, J., Leung, J. K. L., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy education in secondary schools: a review. *Interactive Learning Environments*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2255228>
- Nishant, R., Schneckenberg, D., & Ravishankar, M. (2023). The formal rationality of artificial intelligence-based algorithms and the problem of bias. *Journal of Information Technology*, 39(1), 19–40. <https://doi.org/10.1177/02683962231176842>
- OpenAI. (2025). ChatGPT (GPT-4) [Large language model]. OpenAI. <https://openai.com/chatgpt>
- Peters, M. A., & Jandrić, P. (2018). *The digital university: A dialogue and manifesto*, 376. Peter Lang Group AG. <https://doi.org/10.3726/b11314>
- Rasul, I., Castro, F., & Arroyo, I. (2023). Towards embodied wearable intelligent tutoring systems. In *Lecture notes in computer science* (pp. 298–306). https://doi.org/10.1007/978-3-031-32883-1_26
- Ribni, F. (2025). Higher education students' attitudes towards artificial intelligence: A comparison of SPSS and machine learning. In P. Tóth & D. Hegyesi (Eds.), *1st Budapest International Conference on Education – BICE 2024* (pp. 69–79). Budapest: BME. <https://doi.org/10.3311/BICE2024-010>

Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: a modern approach*. Pearson.

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjnrv7n>

Siddiqui, S. A., Mercier, D., Munir, M., Dengel, A., & Ahmed, S. (2019). TSViz: Demystification of deep learning models for time-series analysis. *IEEE Access*, 7, 67027–67040. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8695734>

Siemens, G. (2005). Connectivism A learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=148504>

Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: a framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, 6(3), 355–366. <https://doi.org/10.1177/20965311231168423>

Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022). *Qualitative study*. StatPearls - NCBI Bookshelf. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/>

Wang, W., & Liu, Z. (2021). Using artificial intelligence-based collaborative teaching in media learning. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713943>

Wang, W., Pedaste, M., Lin, C., Lee, H., Huang, Y., & Wu, T. (2024). Signaling feedback mechanisms to promoting self-regulated learning and motivation in virtual reality transferred to real-world hands-on tasks. *Interactive Learning Environments*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2331151>

Adalékok az adatkultúra oktatásához

Koltay Tibor¹

¹Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

ABSZTRAKT

A kutatási, oktatási, állampolgári és más adatok egyre több szerepet kapnak számos területen. Ennek eredményeként megjelent az információs kultúra, majd néhány évvel később követte az adatkultúra. Az utóbbinak számos válfaja van, amelyek közül írásom a kutatási adatkultúra néhány jellemzőjét interdiszciplináris megközelítésben tárgyalja, kitérve oktatásának néhány forrására és módszerére. A fentiek mellett röviden foglalkozom a mesterséges intelligencia-kultúrával, amelynek egyik alapvető forrása az adatkultúra.

KULCSSZAVAK

adatkultúra, információs kultúra, médiakultúra, egyetemi hallgatók, oktatók

BEVEZETÉS

Témaválasztásomat elsősorban az a tény motiválta, hogy – növekvő fontossága ellenére – viszonylag kevés olyan magyar nyelvű írás jelent és jelenik meg, amely az adatkultúra (data literacy) valamely területét tárgyalja, miközben nemzetközi szakirodalma igencsak gazdag és számos területen emeli ki fontosságát. Mindez igaz a jóval kevésbé ismert, de egyre nagyobb fontosságot kapó mesterséges intelligencia-kultúrára (AI-literacy) is. Mindkét témáról elmondható, hogy általában és az oktatás vonatkozásában is aktuálisak.

Az adatkultúra a változó világ egyik új és egyre fontosabb írástudása, amelyre az információs kultúrához és a médiakultúrához hasonlóan egyre szélesebb körben támaszkodunk. Alapvetően az adatokhoz kötődő tudás, amelynek ki kell egészülnie azzal, hogy a nézőpontok és álláspontok sokféleségét is meg kell vizsgálnunk. Közben az adatkultúra és a mesterséges intelligencia (MI) összekapcsolása új távlatokat nyithat számunkra. Tudatában lehetünk tehát annak, hogy fejlődése egyre gyorsulni fog, mivel az adatok felhasználása egyre nagyobb jövő előtt áll, amit szakirodalmának bősége és témáinak sokfélesége is mutat.

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

Írásom célja, hogy rámutasson a különböző írástudások (kultúrák) családjának bővülésére, amelynek már viszonylag jól ismert és elfogadott tagjai az információs kultúra és a médiakultúra. Ennek a családnak a legújabb tagjai az adatkultúra és a mesterséges intelligencia-kultúra.

Az adatkultúra fogalmát viszonylag régóta ismerjük. Az egyre szélesebb körű elérhetősége, valamint ismertsége világszerte egyre nő. Idehaza azonban széles körű ismertségükről egyelőre még nem beszélhetünk. Ezt figyelembe véve eddigi kutatásaim eredményeit alapul véve hozzá kívánok járulni ahhoz, hogy a fent említett kultúrák több figyelmet kapjanak, hiszen nemcsak a kutatás, hanem például az állampolgárok igényeit is hivatott felkelteni és kielégíteni, különös tekintettel arra, hogy oktatási vonatkozásai is vannak (Hornberger, Bewersdorff, és Nerdel, 2023).

Le kell azonban szögeznünk, hogy az AI kultúra a mesterséges intelligencia részben autonómnak tekinthető része. A tanítás-tanulás fejlesztése ugyanis egyaránt megköveteli az adatvezérelt (data-driven) és az adatalapú (data-based) döntéshozatalt. Az előbbi az adott viselkedés belső hajtóerejére utal, míg az adatalapú kifejezés önmagában is utal az adatokra alapozott döntésekre (Sebestyén, 2019).

Az adatkultúra gyakran szerepel a nemzetközi információtudományi és médiatudományi szakirodalomban. Emellett azonosíthatjuk a hozzá csatlakozó pedagógiai megközelítéseket is, ezért ebben az írásban az oktatási és tudományos kutatást támogató adatokat és azok hozzájuk kapcsolódó oktatást állítom középpontba.

Ennek kapcsán tudomásul kell vennünk, hogy az adatkultúráknak számos, különféle szakterületre épülő változata van. Az adatkultúra ugyanakkor szakterületeken átívelő, interdiszciplináris fogalom is, ami meghatározó a kutatás, a munkáltatók, és az oktatás számára, továbbá ismertsége egyre nagyobb a kormányzatok, a nonprofit szervezetek és az állampolgárok körében. Részt képezi a természettudományoknak és a humán tudományoknak, valamint az üzleti életnek és az újságírásnak. Bár az adatkultúra viszonylag modern, az adatok nem beszélnek önmagukért. Ha valamit elemezni és értelmezni akarunk, ahhoz kontextusra van szükségünk (Gebre és Morales, 2020). Ezt viszont színvonalas oktatás nélkül aligha lehet megvalósítani. Éppen ezért kutatásom célja az, hogy felvázoljam az adatkultúra különböző szintű oktatásának és gyakorlatának néhány irányát. A téma viszonylagos újdonsága okán a következőkben az egyetemi hallgatók és a középiskolai tanuló helyett tanulókról, az oktatók említésekor pedig tanárokról fogok beszélni.

Emellett segítséget kívánok nyújtani ahhoz, hogy a tanárok és tanulók ne csak az adatkultúra készségkészletét sajátítsák el, hanem azt is megtanulják, hogy egyik alappillére a tudás, a másik a készségek és képességek egyensúlyának helyreállítása és mindkettőnek párosulnia kell az álláspontok sokféleségével. Ennek írásom alappillére az adatokon alapuló tudás, amelynek viszont ki kell egészülnie azzal, hogy kapcsolódik a nézőpontok és álláspontok sokféleségéhez, miközben az

adatokat kritikai nézőpontból értékeli (Zilinski és Nelson, 2014).

MÓDSZEREK

Bár a magyar nyelvű pedagógiai szakirodalom egyre több figyelmet szentel a mesterséges intelligencia témájának (például Buda, 2024), az adatumveltség mostanáig viszonylag kevés figyelmet kapott. Ezt a hiányt azonban az utóbbi körbe tartozó szakirodalmi szemlében foglalt gondolatok bemutatásával kívánom orvosolni. Ennek megfelelően széleskörű irodalomkutatást végeztem, amelyhez főként 2010 és 2024 között megjelent 33, többségében nyílt hozzáférésű (Open Access) cikket választottam ki és elemeztem.

Megközelítésemet részben az alábbi metaforával jellemzem, mivel az adatumveltséggel rokonságban álló műveltségeket (írástudásokat) egy folyamatosan bővülő családnak tekinthetjük. Ennek megfelelően kiemelem az „apa” (információs műveltség, IL), a „nagybácsi” (statisztikai műveltség) és a „nagynéni” (médiaműveltség) meglétét. Mindeközben olyan leszármazottakról is beszélnem kell, mint az adatumveltség, így a köztük levő, részben átjárható határok gyakran elmosódnak, amivel a meghatározásaik is egyre összetettebbé válnak. „Rokonai” közé tartozik a kritikai gondolkodás, a vizuális műveltség, a digitális írástudás, a számítástechnikai készségek és az informatikai gondolkodás. A fentiek mellett az adatumveltség és a mesterséges intelligencia összekapcsolása révén, a mesterséges intelligencia műveltség (AI literacy, AI műveltség) és az adatumveltség ismeretére, valamint alkalmazására épülve „megszületett az unoka”.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Az adatumveltségnek az oktatási gyakorlatba történő integrálása nem egyszerű, mivel különböző változatai közötti kapcsolat nem generikus, hanem szituatív természetű, így nem is korlátozódhat az információs (informatikai) készségekre (Limberg, Sundin és Talja, 2012). Ez arra késztet bennünket, hogy az információs folyamatok társadalmi és kommunikatív vonatkozásait is hangsúlyozzuk, méghozzá specifikus élethelyzetek kontextusában és konstruktív társadalmi célok elérése érdekében (Cunningham és Williams, 2018).

Ahogy fentebb már szóltunk róla, az adatumveltség szorosan kapcsolódik az információs műveltséghez, amely jóval régebb óta ismert fogalom, viszont jelenleg is idősebb és érvényes. Mi több, a két írástudás jónéhány definíciója megerősíti rokonságukat. Emellett az információs műveltség egyik, újabb keletű meghatározása nemcsak a kiegyensúlyozott értékítéletek meghozatalának szükségességét emeli ki, hanem aláhúzza, hogy bármely analóg és digitális információra érvényes, ideértve a szóbeli közléseket, az álló- és mozgóképeket és (természetesen) az adatokat is (Secker, 2018). Másképpen szólva, azt is mondhatnánk, hogy a két írástudás konvergál. Ezért aztán az adatumveltség számos formája arra ösztönöz bennünket, hogy a korábbtól eltérő módon nézzük, még akkor is, ha az adatokat igazolható állításoknak is tekinthetjük, ami egyébként összhangban van azzal az állítással, hogy az információs korszak változatos műveltségei és az IKT különböző médiaformái és eszközei között konvergenciát láthatunk (Livingstone, van Couvering és Thumin, 2008).

Érdemes ugyanakkor figyelembe vennünk az adatumveltség szükségességét, amelynek célja, hogy megalapozza a kutatás technikai és kulturális jellemzőit, értékeit és támogassa azokat a gyakorlatokat, amelyek meghatározzák az adatok jellegét, támogatva létrehozásukat, felhasználásukat, gondozásukat, megőrzésüket, megosztásukat, és újrafelhasználásukat egyének, szervezetek és kormányok által, és a társadalmak számára (Oliver és mtsai, 2023).

Az adatumveltség kapcsán jónéhányan említik az adattudományt (Data Science), amely interdiszciplináris jellegénél fogva olyan folyamatként értelmezhető, amely egyszerre átfogó és specifikus. Tudományosan megalapozott módszerekre, eljárásokra, algoritmusokra és rendszerekre támaszkodva általánosítható tudás kinyerését célozza meg strukturált és strukturálatlan adatokból (Dhar, 2013). Az adatumveltséghez fűződő kapcsolata azonban legalábbis ambivalensnek nevezhető.

Az adatbázis-alapú döntéshozatal soha nem volt még olyan elterjedt, mint napjainkban. Ez az oktatásra is igaz, mivel az adatok az iskolai munka fejlesztését és jobb eredményeket eredményezhet. Az adatbázis-alapú döntéshozatal teljes folyamata pedig magában foglalja az adatok gyűjtését, elemzését és értelmezését. Az így nyert információk felhasználása lehetővé teheti az oktatási gyakorlatot, ami a jobb eredmények elérésének a záloga (Coburn és Turner, 2011).

Ebben a környezetben az adatok felhasználása iteratív jellegű, ami lehetővé teszi, hogy nyomon tudjuk követni és mérhetővé tehetjük azt a folyamatot, amely konkrét eredményekhez vezet (Marsh, 2012). Az oktatás tervezésével vagy a gyakorlatok lebonyolításával kapcsolatos döntések azonban gyakrabban alapulnak tapasztalaton és intuíción, mint szisztematikusan gyűjtött információkon. A tanítás megtervezésével a tanárok döntéseiről is ezt mondhatjuk (Ingram, Louis és Schroeder, 2004). Az adatok elemzésével viszont a tanárok megállapíthatják, hogy a tanulók elérik-e a tanulási célokat, továbbá előmenetelük elégséges-e, továbbá meghatározhatók-e a veszélyeztetett tanulók problémás területei. Meghatározhatják azt is, hogy mely tanulók nem sajátítottak el bizonyos tudnivalókat és azt is felismerhetik, hogy a tanulók milyen hibákat követnek el (Gelderblom és mtsai, 2016).

Az adatumveltség oktatását azonban ritkán előzi meg valamilyen előtanulmány, ezért nem feltételezhetjük, hogy minden tanuló ismeri az adatok megfelelő dokumentálásának és tárolásának technikáit, valamint megőrzésének módját. Éppen ezért nem feltétlenül sajátítanak el minden szükséges ismeretet, például a szerzői jogok védelmével kapcsolatban. Ráadásul ezeket a korábban szerzett ismereteket és készségeket adaptálniuk kell a digitális kutatási adatok adta környezethez (Carlson és mtsai, 2015), tehát ezért is van helye és szerepe az adatumveltségi képzéseknek, ami természetesen tanáraikra is érvényes.

Kippers és munkatársai (2018) kiemelik, hogy az adatumveltség előfeltétele az adatbázis-alapú döntések meghozatalának. Módszertanuk azt mutatja, hogy a pedagógusok adatumveltsége jelentősen nőtt egy olyan adatfelhasználási beavatkozást követően, amely az oktatás minőségének javulásához vezetett. Ennek egyik záloga az volt, hogy ösztönözték a felsőoktatási felkészítő programokat, a tanárok közötti együttműködést, valamint a

menyiségi és minőségi források adatainak bevonását (Henderson és Corry, 2021).

A tanárok azonban sok esetben nem használják megfelelő hatékonysággal az adatokat. A lehetséges okok egyike, hogy a releváns adatok nem, vagy nem a megfelelő időben állnak rendelkezésre ahhoz, hogy megalapozzák döntéseiket. Néha nincsenek meg az adatok értelmezéséhez és felhasználásához szükséges készségeik (Poortman és Schildkamp, 2016).

Mindazonáltal sokan tudatában vannak annak, hogy az adat alapú döntéshozatal hatékony segítséget tud nyújtani az oktatás hatékonyságának javítása terén, mivel az pozitív hatással van a tanulók eredményeire. Ahogy ezt Salomvári (2015) ki is emeli, az adatok kiválasztásának és szintetizálásának során előzetes ismeretekre kell támaszkodnunk. Ugyanakkor szem előtt kell tartanunk, hogy az adatközpontú pedagógia akkor lesz releváns, ha a tanárok képesek arra, hogy az adatok gyűjtésének, elemzésének és értelmezésének módszereit úgy sajátítsák el, hogy a tanulás légköre ne okozzon szorongást vagy félelmet.

Közismert, hogy az oktatást külső tényezők is befolyásolják. Éppen ezért nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a COVID világjárvány idején az adatok és az adatközpontú rendkívüli jelentőségre tettek szert, mivel az adatokkal szemléltethetjük a fejleményeket, lehetővé téve ilyen módon a szakpolitikák értékelését, mivel azok nagymértékben adatokra támaszkodnak, különös tekintettel a statisztikákra, amelyek gyorsan hozzáférhető áttekintést képesek nyújtani (Koltay, 2023).

Némi leegyszerűsítéssel, a mesterséges intelligencia műveltséget az adatközpontú és a mesterséges intelligencia közötti hídnak tekinthetjük. Long és Magerko (2020) viszont a mesterséges intelligencia (AI) műveltséget olyan kompetenciák összességéként határozza meg, amelynek fontos jellemzője, hogy az egyének számára is lehetővé teszi az adatok kritikai értékelését. Ehhez számos etikai követelményt kapcsolódik, például a magánélet titkosságának védelmét be kell tartanunk (Prinsloo és mtsai, 2022).

A mesterséges intelligenciát és az adatközpontú műveltséget holisztikus szemlélettel kell kezelnünk, amihez még mindig hiányoznak a tanárképzéshez szükséges pedagógiai források és eszközök (Olari és Romeike, 2021). Általánosságban is igaz, hogy nem egyszerű feladat megtalálni az alkalmazásához szükséges készségek oktatásának lehetőségét és módszereit. Emellett nem hangsúlyozhatjuk eleget fenntarthatóságának fontosságát sem, viszont elfogadhatjuk, hogy a mesterséges intelligencia nemcsak az adatközpontú műveltség előmozdítására, hanem a tanulás és a tananyagok testre szabására is képes (Southworth és mtsai, 2023).

Mindezeknek magukban kell foglalniuk a hatékony kommunikációt és az együttműködést az AI-eszközök használata során, felismerve azt, hogy az adatközpontú és az AI-műveltség átfedésben vannak egymással. Az utóbbinak azonban jelenleg nincs egységes és elfogadott definíciója, mivel egy még kialakulóban lévő területről van szó. Ehhez járul, hogy általános értelmezése az alkalmazott technológiákkal való hatékony interakciók és a kritikus értékeléséhez, valamint az ehhez szükséges tudás és megértés körül forog (Ng és mtsai, 2022). Ez számos készséget és kompetenciát foglal magában, kezdve

fogalmainak alapvető megértésétől, továbbá – az adatközpontú műveltséggel összhangban – a gondolkodásunkban és a problémamegoldásban való alkalmazásán át a mindennapi kommunikációban való etikus alkalmazásáig (Van Wyk, 2024).

Érdekes tudnunk, hogy az AI-technológiák sok esetben autonóm módon működnek, és képesek az adott kontextushoz alkalmazkodni, így képesek prediktív mutatókon alapuló döntések és cselekvések meghozatalára (Holmes és tsai, 2022). Emellett az AI-műveltség olyan konstrukcióként is értelmezhető, amely a társadalmi, anyagi és szociális erőforrások közötti számos és összetett kapcsolat eredője, és amely különböző politikai és szervezeti kontextusokban, különféle stratégiai célokat szolgál (Selwyn, 2024).

Az AI-műveltség esetében az algoritmusok erejét az a hatalom adja, amellyel felruházzuk őket (Thomas, Nafus és Sherman, 2018). Ennek fényében azt mondhatjuk, hogy az adatok hasznosításának része az AI műveltség, mivel lényegi eleme a döntéshozatal és az ellenőrzés szabályozása. A mesterséges intelligenciára épülő rendszerek esetében a rokonság ezekben a követelményekben is megvan, azonban ki kell bővíteniük (többek között) azzal, hogy olyan humán értékekre reflektáljunk, mint a tisztesség, a felelősségvállalás, az átláthatóság és az előítéletmentesség. A rokonság ezekben a követelményekben is megvan, azonban ki kell bővíteni (többek között) azzal, hogy meg tudjuk állapítani, miként tervezhetők és működtethetők olyan rendszerek, amelyek ügyelnek a tisztességre, a felelősségvállalásra, valamint cselekvéseink átláthatóságára (Gasser és Almeida, 2017). Mindez igényli elméleti megalapozottságát, koherens keretek kialakítását is, amelyek egyaránt érintik az adatok műszaki-technológiai dimenzióit és az emberi megértés folyamataival kapcsolatos ismereteket és vélekedéseket (Robinson és Bawden, 2017).

Tagadhatatlan, hogy a tanárok tudásának fejlesztése elengedhetetlen ahhoz, hogy a mesterséges-intelligencia műveltség érvényesüljön az oktatásban. Bár még keveset tudunk arról, hogy a MI világában mivel járulhat hozzá elméleti és gyakorlati tudásukhoz, közreműködésük elengedhetetlen. Ugyanakkor még mindig nincs elfogadott meghatározásunk arra, hogy pontosan milyen típusú ez a tudás. Mindenesetre sokan közülük ma már taníthatónak, értékelhetőnek és mérhetőnek látják a mesterséges-intelligencia műveltséget, függetlenül attól, hogy milyen konkrét helyzetben és kontextusban alkalmazzák. Gyakorlatuk része, hogy elfogadják az ehhez szükséges digitális források jelenlétét és az oktatásba integrálását (Sperling és mtsai, 2024).

KONKLÚZIÓ

A releváns szakirodalom jól mutatja kutatások környezetében az adatközpontú és az AI-műveltség és ezek oktatási környezete rendkívüli sokszínű, ezért oktatásuk különböző ágának és módszereinek felvázolása, valamint oktatásának teljeskörű és részletes bemutatása is lehetetlen lenne. Ráadásul be kell látnunk azt is, hogy egyelőre az AI sok esetben csupán az időigényes humán agymunkát váltja ki azzal, hogy segít lokalizálni az adatokat, lehetőséget adva a gyors áttekintésre, miközben az átlépi a humán információkezelési képesség korlátait. Összességében tehát tudásműveleteket támogató eszközként szolgál, viszont magához a tudáshoz nincs köze.

Amit produkál, az megoldható volna összekapcsolt agyak közös teljesítményeként is, ami azonban sokkal lassabban és jóval drágábban történhetne meg (Z. Karvalics, 2024).

Ugyanakkor – ha kritikus szemlélettel viszonyulunk hozzá – az adatműveltségben gyökerező AI műveltség ahhoz segít bennünket, hogy éljünk az általa kínált lehetőségekkel. Ezt segíti, ha elemeit valós környezetben használjuk fel a lehetséges megoldások megtalálására és értékelésére. Remélhető tehát, hogy – a többi műveltséghez hasonló módon – az adatműveltség felhasználása ezen a téren is ki fog kristályosodni. Az adatok felhasználásának kultúrája tehát komoly hatással lehet arra, hogy az oktatásban miként gondolkozunk az adatokról és hogyan használjuk azokat. Azt gondolhatjuk tehát, hogy az oktatás módszere – a többi műveltséghez hasonló módon – ezen a téren is ki fog kristályosodni. Az adatok iskolai felhasználásának kultúrája tehát komoly hatással lehet arra, hogy a pedagógusok miként gondolkodnak az adatokról és hogyan használják azokat (Farrell és Marsh, 2016).

IRODALOMJEGYZÉK

- Buda, A. (2024). A sokszínű mesterséges intelligencia. *Educatio* 33 (1), 1–12 <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.1.1>
- Carlson, J., Nelson, M. S., Johnston, L. R., & Koshoffer, A. (2015). Developing data literacy programs: Working with faculty, graduate students, and undergraduates. *Bulletin of the Association for Information Science and Technology*, 41(6), 14–17.
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspectives*, 9(4), 173–206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
- Cunningham, V. & Williams, D. (2018). The seven voices of information literacy (IL). *Journal of Information Literacy* 12(2), 4–23. <https://doi.org/10.11645/12.2.2332>
- Dhar, V. (2013). Data science and prediction. *Communications of the ACM*, 56(1), 64–73. <https://doi.org/10.1145/2500499>
- Farrell, C. & Marsh, J. (2016). Contributing conditions: a qualitative comparative analysis of teachers' instructional responses to data. *Teaching and Teacher Education*, 60, 398–412. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.010>
- Gasser, U., & Almeida, V. A. (2017). A layered model for AI governance. *IEEE Internet Computing*, 21(6), 58–62. <https://doi.org/10.1109/MIC.2017.4180835>
- Gelderblom, G., Schildkamp, K., Pieters, J., & Ehren, M. (2016). Data-based decision making for instructional improvement in primary education. *International Journal of Educational Research*, 80, 1–14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.004>
- Gebre, E. H. & Morales, E. (2020). How 'accessible' is open data? Analysis of context-related information and users' comments in open datasets. *Information and Learning Sciences*, 121, 1–2 19–36. <https://doi.org/10.1108/ILS-08-2019-0086>
- Henderson, J. & Corry, M. (2021). Data literacy training and use for educational professionals. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2) 232–244. <https://doi.org/10.1108/JRIT-11-2019-0074>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B. & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Hornberger, M. Bewersdorff, A. & Nerdel, C. (2023). What do university students know about Artificial Intelligence? Development and validation of an AI literacy test. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (5), 100165. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100165>
- Ingram, D., Louis, K. S., & Schroeder, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, 106(6), 1258–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00379.x>
- Kippers, W.B., Poortman, C. L., Schildkamp, K. Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention? *Studies in Educational Evaluation*, (56), 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001>
- Koltay, T. (2023). The width and depth of literacies for tackling the COVID-19 infodemic. *Journal of Documentation*, 79(2), 269–280. <https://doi.org/10.1108/JD-01-2022-0007>
- Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on information literacy. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 11(2), 93–130.
- Livingstone, S., van Couvering, E. J., & Thumin, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary and methodological issues. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 13–18). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1–16). <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Marsh, J. A. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record*, 114(11), 1–48. <https://doi.org/10.1177/016146811211401106>
- Ng, D. T. K., Lee, M., Tan, R. J. Y., Hu, X., Downie, J. S., & Chu, S. K. W. (2022). A review of AI teaching and learning from 2000 to 2020. *Education and Information Technologies*, 28(7), 8445–8501. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11491-w>
- Olari, V., & Romeike, R. (2021). Addressing AI and Data Literacy in Teacher Education: A Review of Existing Educational Frameworks. *ACM International Conference Proceeding Series*. (17), 1–2. <https://doi.org/10.1145/3481312.3481351>
- Oliver, G., Cranefield, J., Lilley, S., & Lewellen, M. (2023). Data cultures: A scoping literature review. *Information Research*, 28(3), 3–29. <https://doi.org/10.47989/irpaper950>
- Prinsloo, P., Slade, S., & Khalil, M. (2022). The answer is (not only) technological: Considering student data privacy in learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 53(4), 876–893. <https://doi.org/10.1111/bjet.13216>
- Robinson, L. & Bawden, D. (2017). "The story of data" A socio-technical approach to education for the data librarian role in the CityLIS library school at City, University of London. *Library Management*, 38(6/7), 312–322. <https://doi.org/10.1108/LM-01-2017-0009>
- Salomvári, G. (2015). Köznevelés az adatok bűvöletében – az adattermelés forradalma. *Educatio*, 24(3), 73–85. <https://doi.org/10.14232/iskult.2022.12.3>
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228–254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>
- Sebestyén, E. (2019). A pedagógiai adatvezérelt döntéshozatal: elméleti megközelítések és vizsgálati lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 19(4), 287–312. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.4.287>
- Secker, J. (2018). The revised CILIP definition of information literacy. *Journal of Information Literacy*, 12(1), 156–158. <https://doi.org/10.11645/12.1.2454>
- Selwyn, N. (2024). On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 10(1), 3–14. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062>
- Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J. & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100127. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127>
- Sperling, K., Stenberg, C.-J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers and Education Open*, 100169

Thomas, S. L., Nafus, D., & Sherman, J. (2018). Algorithms as fetish: Faith and possibility in algorithmic work. *Big Data & Society*, 5(1), <https://doi.org/10.1177/2053951717751552>

Van Wyk, B. (2024). Exploring the philosophy and practice of AI literacy in higher education in the Global South: a scoping review. *Cybrarians Journal*, (73), 1–21. <https://doi.org/10.70000/cj.2024.73.601>

Zilinski, L. D., & Nelson, M. S. (2014). Thinking critically about data consumption: Creating the data credibility checklist. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 51(1), 1–4. <https://doi.org/10.1002/meet.2014.14505101107>

Z. Karvalics, L. (2024). A mesterséges intelligencia, mint tudáskörnyezet és tudásprotézis. *Educatio*, 33(1), 13–23. [10.1556/2063.33.2024.1.2](https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.1.2)

Alternatív pedagógiai megközelítések

Mire való az iskola a 21. században? Az Acton Academy innovációja

Pásztor Anett¹

¹Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógia Tanszék

ABSZTRAKT

A kutatás a 21. századi oktatás kihívásait és fejlődési lehetőségeit elemzi, kiemelve a digitalizáció és a mesterséges intelligencia hatását. Kérdéssé teszi a hagyományos oktatási modellek hatékonyságát, amelyek gyakran a magolásra és a tanári tekintélyelvűségekre összpontosítanak. Ezzel szemben az alternatív megközelítések - például a tanulóközpontú oktatás, a projekt alapú tanulás és a differenciálás - előnyeit vizsgálja, mivel ezek nagyobb hangsúlyt fektetnek a diákok egyéni igényeire és aktív tanulási szerepére.

A kutatás különösen az Acton Academy modelljét tárgyalja, amely világszerte több mint 300 iskolával képviseli a projekt alapú tanulást, vegyes korosztályú osztályokat, és az érzelmi intelligencia fejlesztését. Az Acton Academy hangsúlyt fektet a tanulóközpontúságra, a szabadságra, a felelősségre, valamint a közösségi és 21. századi készségek fejlesztésére. E modellel a kutatás egy potenciális megoldást kínál a hagyományos oktatás hiányosságaira.

A kutatás kvalitatív és kvantitatív módszereket alkalmaz, például interjúkat a tanulók szüleivel és kérdőíves felméréseket, amelyeket tanárok és szülők töltöttek ki. Az eredmények alapján a hazai oktatási rendszer jelentős hiányosságokkal küzd, és az alternatív módszerek szükségességét hangsúlyozzák.

Az összegzés arra a következtetésre jut, hogy a hazai oktatási rendszer reformjára van szükség, amely középpontba állítja a tanulóközpontú oktatást és a 21. századi készségek fejlesztését a tanárok képzésének és autonómiájának támogatásával. Az Acton Academy modell inspiráló példaként szolgálhat ahhoz, hogy az oktatás hogyan alkalmazkodhat a mai világ igényeihez

KULCSSZAVAK

Acton Academy, innovatív oktatás, oktatási reform, tanulóközpontú oktatás

BEVEZETÉS

A kutatás célja, hogy feltárja és elemezze az oktatás szerepét a 21. században. A digitalizáció és a mesterséges intelligencia megjelenésével a didaktika alapkérdéseit ismét újra kell gondolnunk, minden mélységében. **Mit tanítsunk**, amikor abban sem vagyunk biztosak, hogy milyen szakmák fognak létezni és milyen szakmák fognak megszűnni az elkövetkező tíz évben (World Economic Forum, 2023). A digitalizációnak és a mesterséges intelligenciának köszönhetően a lexikális tudás része egy pillanat alatt egy gombnyomásra elérhető. **Hogyan tanítsunk**, amikor a mai iskolások teljesen más környezetben nőnek fel, mint mi. A tekintélyelvű tanítást egyre inkább váltja fel a mentorálás, coaching. Érdemes végiggondolni, hogy mennyire valósulnak meg Comenius alapelvei a napi szintű oktatásban. Szemléltető módszerrel tanítunk? A tananyag egymásra épülő egységekből áll össze és lehetőséget biztosít az összefüggések felfedezésére? A gyermekek korához, képességéhez igazított valóban a tananyag? Gondolkodásra neveljük a gyermekeket vagy elvégzendő instrukciókat adunk a tanítás során? Az 5. Comenius elv a Schola Ludus, amely megközelítés a maga korában meglehetősen innovatív volt, mivel eltávolodott a bemagolástól és a tekintélyelvű tanítási módszerektől, és a tanulást holisztikusabb és gazdagítóbb élménnyé kívánta tenni. Comenius elképzelései megalapozták a modernebb oktatási elméleteket, amelyek az aktív tanulásra és a gyermekközpontú oktatásra összpontosítanak.

A kutatás kitér a Magyarországon működő hagyományos állami oktatási rendszer és az innovatív oktatási megközelítések közötti különbségekre. Részletesen ismerteti az Acton Academy tanulási modelljét,

amely egy közel 300 iskolát magába foglaló, nemzetközi hálózat, ahol a mottó: Find a calling, change the world! Az olvasó megismerheti az iskola módszertanát, amely az önálló tanulást, a projekt alapú oktatást, a vegyes korosztályú oktatást, a szókratészi vezetést, az érzelmi intelligencia fejlesztését és a 21. századi készségek elsajátítását hangsúlyozza. A dokumentum összehasonlítja az Acton Academy-t a hagyományos oktatással, bemutatja az iskola által alkalmazott pedagógiai piramist, és felhívja a figyelmet a magyarországi engedélyeztetés nehézségeire.

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A tanulmányban található kutatás célja, hogy átfogó képet adjon a 21. századi oktatási kihívásokról, felmérje, hogy a tanárok és szülők mennyire elégedettek az oktatással és megvizsgálja, hogy mi a fontos a szülők és a tanárok számára az iskolai tanulás tekintetében.

A kutatás a következő kérdésekre kereste a választ:

A magyar pedagógusok mennyire ismerik és értik az innovatív pedagógiai irányzatokat, ismerik-e a mesterséges intelligenciát? Számukra mi a fontos a tanítás során? Mennyire érzik a támogatást szülői, vezetői oldalról?

A szülők számára mik a legfontosabb szempontok egy iskola választásánál? Milyen elvárásaik vannak a gyermekek oktatásával kapcsolatban? Mennyire elégedettek az oktatás színvonalával.

Mi a véleménye azoknak a szülőknek az Acton Academy oktatási módszereiről, akiknek a gyermeke járt Acton Academy-be.

A kutatás eredményei alapján és figyelembe véve a külföldi tapasztalatokat, javaslatokat tettem a magyar

oktatási rendszer számára, hogy hogyan lehetne hatékonyan integrálni az innovatív oktatási módszereket a hagyományos rendszerbe, hogy az megfeleljen a 21. századi kihívásoknak.

Ezek az eredmények nemcsak a pedagógusok és oktatáspolitikusok számára lehetnek hasznosak, hanem hosszú távú fejlesztési stratégiák kialakításához is hozzájárulhatnak.

MÓDSZEREK

A kutatás kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaz a különböző perspektívák átfogó megértése érdekében.

A kvalitatív kutatás során interjúkat készítettem olyan szülőkkel, akik az Acton Academy modellt választották gyermekeik számára. Továbbá készítettem egy mély interjút Lannert Judit oktatáskutatóval.

A kvalitatív kutatás eredménye, hogy az Acton Academy szülők tapasztalatai egyértelműen pozitívak. A szülők elégedettek voltak gyermekük fejlődésével, a közösséggel és az alternatív oktatási módszerrel. A legnagyobb kihívás a módszerbe vetett bizalom kérdése volt, illetve a digitális eszközök túlzott használata bizonyos szülők számára.

A szülők az Acton-t annak innovatív oktatási modellje miatt és az angol nyelv magas szintű tanulása miatt választották, egy szülő kifejezetten azért íratta be gyermekét, hogy megőrizze a gyermek hatalmas tudásvágyát, amelyet az állami rendszerben elveszítettnek érzett.

A szülők jelentős pozitív változásokat tapasztaltak a gyermekük viselkedésében, növekedett az önbizalom, a kezdeményezőképeség és nyitottság. Egy szülő kiemelte a szorongás csökkenését és a nagyobb bátorságot.

Az Acton Academy oktatási módszeréről a szülők pozitívan nyilatkoztak annak gyermekközpontú megközelítése miatt, a bátorítás a másmilyen gondolkodásra, az angol nyelv elsajátítása, a projektek, a szabad véleménynyilvánítás, az önállóságra nevelés és a jó közösség miatt. Számos szülő hangsúlyozta a módszer életrevalóságát, a gyakorlatiasságot és a digitális eszközök használatának fontosságát, bár nem minden szülő ért egyet a digitális eszközök használatának mértékével.

A kvantitatív kutatás keretében 2 kérdőíves felmérést végeztem különböző iskolatípusban dolgozó pedagógusok körében, illetve szülők körében Magyarországon.

A pedagógusi kérdőívet 23-an, a szülői kérdőívet 58-an töltötték ki, míg személyesen 5 szülővel tudtam interjút készíteni.

A kutatás eredményei rámutatnak a hazai oktatási rendszer jelenlegi kihívásaira, kiemelve a pedagógusok elégedetlenségét, a szükséges fejlesztési területeket, és a technológia integrációjának fontosságát. A pedagógusok véleménye alapján a finanszírozás növelése, a tananyag fejlesztése, a pedagógusok megbecsülése és a technológia hatékony integrációja elengedhetetlen az oktatás színvonalának emeléséhez. A kutatás arra mutat rá, hogy a pedagógusok tisztában vannak a minőségi oktatás feltételeivel, de a körülmények nagyon küzdelmessé teszik annak megvalósítását.

A szülők többsége elégedett gyermekeik iskolájával, de a hazai oktatási rendszerrel kapcsolatban vannak fenntartásaik. Fontosnak tartják a kommunikációt, a kritikai gondolkodás fejlesztését és az egészségtudatos életmódra való nevelést. Javasolható a tanári értékelés objektivitásának javítása, a gyermekek túlterheltségének csökkentése és a szülőkkel való jobb kommunikáció. A tanárok szakmai felkészültsége és emberséges hozzáállása kiemelkedően fontos szerepet játszik a szülők elégedettségében. A válaszokban visszatérő elem a tanárok közötti minőségbeli különbség, ami a gyermekek tanulmányi eredményeire is hatással van.

A szülők és a tanárok hasonlóan ítélik meg a haza oktatás helyzetét, elmondható, hogy ugyanazokat a kompetenciákat tartják fontosnak, beleértve a lexikális tudás alacsonyabb értékelését, amely számomra meglepő eredmény. A legmelegebb eredmény számomra az volt, hogy volt egy szülő, aki a gyermek sikerét választotta a gyermek boldogsága helyett.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

TANULÓKÖZPONTÚ OKTATÁS

A tanulókörzpontú oktatás egy olyan pedagógiai megközelítés, amelyben a tanulók igényei, érdeklődései és tanulási stílusai állnak a középpontban. Ennek a megközelítésnek az a célja, hogy a tanulók aktív résztvevői legyenek a saját tanulási folyamatuknak, és hogy a tanítás a tanulók egyéni szükségleteihez és tempójához igazodjon. Ahogy Sir Ken Robinson fogalmaz: "Az oktatás célja az, hogy a tanulók képesek legyenek megérteni az őket körülvevő világot és a bennük rejlő tehetségeket, hogy teljes értékű egyéniségekké és aktív, együttérző állampolgárokká válhassanak." (Robinson, 2016). A figyelem középpontjában nem a tanár áll, hanem a tanuló. A tanulók egyéni tanulási stílusait és tempóját figyelembe veszik a tanterv kialakításakor és aktív részeseivé teszik projektek és problémamegoldó feladatok révén. A tanulók folyamatos visszajelzést kapnak teljesítményükről, valamint ösztönzik őket az önértékelésre és a személyes fejlődésre. A tanulás jelentős része csoportmunka keretében történik, amely fejleszti a szociális készségeket és a közös problémamegoldást.

A tanulókörzpontú megközelítés hozzájárul ahhoz, hogy a jövő generációi rugalmasabbak, alkalmazkodó képesebbek és sikerebbek legyenek a gyorsan változó világban.

A tanulókörzpontú oktatás fontossága a jövő generációi szempontjából többféleképpen is megnyilvánul:

- **Készségfejlesztés:** Segít a tanulóknak olyan készségek és kompetenciák fejlesztésében, amelyek a 21. század munkaerőpiacán elengedhetetlenek, mint például a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kommunikáció és az együttműködés.
- **Motiváció és elkötelezettség:** Azáltal, hogy a tanulók érdeklődésére épít, növeli a tanulási motivációt és elkötelezettséget, így a diákok szívesebben és hatékonyabban tanulnak.
- **Élethosszig tartó tanulás:** Fejleszti a tanulási képességeket, amelyek arra ösztönzik a diákokat, hogy a formális oktatás befejezése után is folytassák önálló tanulásukat.

A tanulóközpontú oktatás kapcsán szintén érdemes tisztázni egy félreértést. Lannert Judit oktatáskutató Tanulópénz blogbejegyzésében (Lannert, 2024) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulóközpontúság sem azt jelenti, hogy az lesz, amit a tanuló akar, hanem azt, hogy az oktatás-nevelés során a tanuló igényeiből, tudásából indulunk ki. A pedagógiai szakmai tudás éppen azt jelenti, hogy a gyermekekre szabottan optimálisan fejlesztünk és tanítunk. Az oktatáskutató azt is hangsúlyozza, hogy a differenciálás esetében is fontos, hogy ne az elvárásokat, a célokat differenciáljuk, hanem mindenkiből próbáljuk kihozni a maximumot.

Nyilvánvalóan sok mindent nem tudunk a tanulásról, de azért azt igen, hogy az eredményes tanulás motorja a motiváció, méghozzá leginkább a belső motiváció, ami azt is jelenti, hogy a tanulás iránt felkeltett érdeklődés, a problémamegoldás maga hajtja előre a tanulót, ezáltal is mobilizálva a tanulást segítő érzelmeit.

A tanulóközpontú oktatás hagyományos oktatási keretek között rendkívül bonyolult és időigényes volt. Azonban a technológia megjelenése jelentősen leegyszerűsítette a tanárok dolgát. A frontális oktatást egyre inkább váltják fel az innovatív oktatási módszerek. A fejlett oktatási módszereket használó országokban a projekt alapú oktatás szinte magától értetődik, a digitális pedagógia eltérő mértékben ugyan, de minden iskolában megjelenik.

A tanulóközpontú oktatásra kitűnő példa az Acton Academy oktatási modellje.

PROJEKT ALAPÚ OKTATÁS

John Dewey:

"Ha úgy tanítjuk a mai diákokat, ahogy a tegnapit tanítottuk, megfosztjuk őket a holnaptól."

A projekt alapú tanulás (Project Based Learning, PBL) elsődleges célja, hogy a megtanult elméleti ismereteket a gyakorlatban is tudják alkalmazni a tanulók, ezáltal összefüggéseket is felfedeznek és így valójában megértik az új tananyagot, melyet nehezebben is felejtene el.

A projekt szót a pedagógiában szűkebb értelemben használjuk, mint a hétköznapi nyelvben. Azokat a tanulásszervezési formákat értjük alatta, amelyek során a tanulók (1) közösen, együttműködve, (2) belső indíttatásból, (3) jellemzően valamilyen gyakorlati természetű, a mindennapi élethez kapcsolódó problémára fókuszálva (4) egy közös produktum, termék létrehozása érdekében dolgoznak.

Projektpedagógiával először az amerikai John Dewey foglalkozott az 1900-as évek elején, ahol a következő elveket fogalmazta meg a hagyományos oktatási módszerek kritikájaként:

- a tanulásnak személyes tapasztalaton kell alapulnia
- a tanításnak figyelembe kell vennie a tanulók fejlődési szükségleteit és érdeklődését
- a tanulónak aktívan kell részt vennie a saját tanulási folyamatainak alakításában
- a tanulót a közösség ügyeiben való aktív részvételre, közösségért felelősséget érző polgárrá kell nevelni

Dewey szerint a hagyományos oktatási formában az ismeretek alkalmazása elválik maguktól az ismeretektől és nem világos, hogy az egyes tantárgyak révén megtanult tudás voltaképpen mire is használható. Ez azonban nem is

meglepő, hiszen a tantervek nem az életből, hanem a tudományok rendszeréből indulnak ki, dekontextualizálják a tudást, azaz elszakítják azoktól a problémáktól, amelyek megoldására hivatott és egy diszciplináris logikába helyezik bele. A projekt ezzel szemben jellemzően interdiszciplináris, miközben az elsajátítandó tudásanyag mindig szorosan kapcsolódik valamely megoldandó gyakorlati problémához (Dewey, 1938).

A tökéletes projekt titka

- Izgalmas kihívások, melyeket izgalmas narratíva köt össze és az összefüggésekre világít rá.
- Szerepjátékok, ahol a főszereplő a közösséggel együttműködik, versenyez.
- Projekt előadással végződik, ösztönző, jutalmazó mérföldkövek teljesítésén keresztül, egyéni és csapat szinten is.
- Csapatmunkán keresztül, valós problémák megoldása, ahol mindenki az erősségére tud koncentrálni

DIGITÁLIS PEDAGÓGIA

A digitális pedagógia, azaz a technológia integrálása a tanítási és tanulási gyakorlatba, egyre inkább elterjedt az oktatásban. A hazai oktatás is próbál újításokat bevezetni ezen a területen, de a fejlettebb országokban a digitális pedagógia már mindenhol része a hagyományos oktatásnak, okkal.

Számos tanulmány számolt be arról, hogy a digitális eszközök és platformok beépítése a tanításba fokozza a diákok **elkötelezettségét és motivációját**. Az interaktív multimédia, a játékosított tanulási tapasztalatok és a kollaboratív online platformok a tanulók érdeklődését felkeltik, és a tanulási folyamat során fenntartják a figyelmüket.

További előnyként említhetjük, hogy a digitális pedagógia lehetővé teszi a **tanulók egyéni igényeire és preferenciáira igazított**, személyre szabott tanulási tapasztalatokat. Az adaptív tanulási rendszerek, a virtuális oktatók és a mesterséges intelligencia által vezérelt oktatási szoftverek célzott támogatást és segédeszközöket biztosíthatnak, lehetővé téve a tanulók számára, hogy saját tempójukban haladjanak, és azonnali visszajelzést kapjanak a tanulási tevékenységeikről. Ha nagyon egyszerűen szeretnénk ezt megérteni, úgy kell elképzelni, mintha minden diáknak lenne egy saját tanára, aki vele foglalkozik és amint elakad, ahelyett, hogy a problémát görgetné tovább a diák, a program nem engedi tovább a tanulót, amíg azt teljesen meg nem érti. Ezek következtében a tanulmányi teljesítmény is növekszik, vele együtt a tanuló önbizalma is.

A fenti két fontos előnyt ki kell egészítenünk még a 21. századi készségek fejlesztésével. A közvélemény megoszlik, hogy mennyire kell digitális eszközöket használniuk a különböző korcsoportoknak, de abban nagyjából mindenki egyetért, hogy a 21. század digitális eszközeinek a használata elengedhetetlen. A digitális pedagógia elősegíti a digitális korban való boldoguláshoz szükséges alapvető készségek elsajátítását, beleértve a kritikus gondolkodást, a problémamegoldást, a kommunikációt és a digitális írástudást. A digitális eszközökkel és forrásokkal való foglalkozás révén a tanulók gyakorlati tapasztalatot szereznek az információban való tájékozódásban, a források értékelésében és a társaikkal való együttműködésben virtuális környezetben.

A digitális pedagógián itthon leginkább azt értik, hogy videók, prezentációk, esetleg kvízek, QR kódos tesztek segítségével pezdítik fel a tanárok a tananyagot, holott a digitális pedagógia egyik legfontosabb eleme az oktatási szoftverek, applikációk alkalmazása, amelyek a tananyag elsajátítását teszik lehetővé. Ilyen tanulási szoftver pl. a Khan Academy (Khan Academy, 2010), amely világszínvonalú oktatást biztosít bárki számára a világ bármely pontján.

A Khan Academy egy nonprofit oktatási szervezet, amelyet Salman Khan indított el 2008-ban. Küldetésük, hogy online tananyagaik a matematikától és a pénzügyektől kezdve a történelemig és a művészetekig terjedő témaköröket lefedjenek. Több ezer videóval, lépésről lépésre megoldandó feladatokkal és azonnali haladási információkkal a Khan Academy gazdag és magával ragadó tanulási élményt nyújt. Útközben pontokat és jelvényeket szerezhet a tanuló, amely kiváló motivációs eszköz, különösen a fiatal tanulók számára.

Online anyagaik elkészítése mellett lefordítják anyagainkat a világ legtöbbet beszélt nyelveire, és iskolákkal együttműködve újítják meg a tanulás tantermi módját.

A kutatások meggyőző bizonyítékot szolgáltatnak a digitális pedagógia tanulási eredményekre gyakorolt pozitív hatásáról. A digitális eszközök és erőforrások hatékony kihasználásával a pedagógusok olyan vonzó, személyre szabott tanulási élményeket teremthetnek, amelyek fokozzák a tanulók motivációját, teljesítményét és a 21. századi készségek fejlesztését.

Ahhoz azonban, hogy a digitális tanulási lehetőségek minden diák számára elérhetővé váljanak, elengedhetetlenek a méltányossági és hozzáférési kihívások kezelésére irányuló erőfeszítések. Miközben a digitális pedagógia számos előnnyel jár, továbbra is fennállnak a méltányossággal és a hozzáférési egyenlőtlenségekkel kapcsolatos aggályok. A hátrányos helyzetű tanulók akadályokba ütközhetnek a technológiához és az internetkapcsolathoz való hozzáférés terén, ami súlyosbítja az oktatási eredményekben meglévő egyenlőtlenségeket. További kihívást jelent a digitális eszközök alkalmazása a tanárok és a szülők szempontjából is.

MESTERSÉGES INTELLIGENCIA

Ha a történelembe visszatekintünk, az új technológiák megjelenése mindig ellenállást váltott ki bizonyos csoportokból, és ez a 21. században sincs másként. Gondoljunk csak vissza a mobil telefonok megjelenésére.

Korunk nagy kérdése a mesterséges intelligencia. Egy bizonytalan, sokak számára ijesztő kérdés, amely felfoghatatlan gyorsasággal fejlődik. Ma már ott tartunk, hogy a mesterséges intelligencia megtanulta az emberi tulajdonságokat és szinte már egy beszélgetés során képtelenek vagyunk eldönteni, hogy egy élő emberrel beszélünk, vagy egy géppel. Képes érzéseket felvenni, például meg tud sértődni vagy húzza száját, ha már a huszadik nyelvre fordítatunk le vele egy verset. Amellett, hogy ijesztő a MI fejlődése, egy izgalmas táptalaja az innovációnak, amely az oktatást is szervesen érinti. A tanárok szerepe elkerülhetetlenül változni fog (Altman, 2024). A lexikális tudás átadása és a frontális oktatás helyett a tanároknak a kritikai gondolkodás fejlesztésére, a kreativitás és innováció ösztönzésére, az érzelmi támogatásra, az etikus döntéshozatal irányítására és az

együttműködésen alapuló tanulási tapasztalatok elősegítésére kell majd koncentrálniuk. Az iskoláknak dinamikus tanulóközpontokká kell alakulniuk, amelyek segítik a tanárok és szülők oktatását ezen a területen. Az oktatás emberi elemei minden eddiginél fontosabbá válnak. Lesznek és már vannak tanárok, akiknek már sikerület ez a változás és lesznek olyanok is, akik már nem fogják tudni felvenni a ritmust.

A ChatGPT-t elhozó Tech CEO, Sam Altman egy átalakító képet fest a jövőről, amelynek középpontjában a szuperintelligens mesterséges intelligencia áll. Ahogy belépünk az általa "intelligencia-korszaknak" nevezett korszakba, az oktatást is újra kell gondolni, mert annak változtatása elengedhetetlen. Az intelligencia-korszak Altman szerint a közelmúltbeli fejlemények a "példátlan jólét és haladás" korszakát vezetik be. Ahhoz, hogy a diákokat felkészítsük a sikerre ebben az új korszakban, lehet, hogy újra kell gondolnunk a jelenlegi oktatási megközelítéseket (Fitzpatrick, 2024).

Ennek oka a személyre szabott oktatás demokratizálódásának meggyőző előrejelzése. Kifejti, hogy "gyermekünknek virtuális oktatói lesznek, akik személyre szabott oktatást biztosítanak bármilyen tantárgyból, bármilyen nyelven, és olyan tempóban, amilyenre szükségük van". Az oktatásban a személyre szabott figyelemnek ez a szintje gyakran csak a kiváltságosok számára van fenntartva, de ez általános valósággá válhat? Képzeljük el gyermekeinket egy mesterséges intelligencia szakértői csapattal felszerelve. Mindegyikük különböző tantárgyakra specializálódott, és együttműködve személyre szabott tanulási élményt nyújtanak. Altman azt javasolja, hogy "végül mindannyiunknak lehet egy személyes AI-csapatunk, tele különböző területek virtuális szakértőivel, akik együttműködve szinte bármit létrehozhatnak, amit csak el tudunk képzelni".

Ezek a fejlesztések lehetővé tennék a gyermekek számára, hogy saját tempójukban fejlődjenek és mélyrehatóan fedezzék fel érdeklődési körüket. Azt is ígéri, hogy áthidalják az oktatási szakadékokat, és a tanulók lakóhelyétől vagy státuszától függetlenül magas színvonalú tanulási lehetőségeket kínálnak.

Altman úgy véli, hogy a szuper intelligens mesterséges intelligencia nem csak a meglévő tudás elsajátításában fog segíteni, hanem lehetővé teszi számunkra, hogy új tudást hozzunk létre. Kijelenti: "A mesterséges intelligencia eszközöket ad majd az embereknek a nehéz problémák megoldásához, és segít nekünk új támaszokat hozzáadni ehhez az állványzathoz, amelyekre egyedül nem tudtunk volna rájönni".

Ez lehetőséget adhat arra, hogy az oktatás fókuszát áthelyezzük. A memorizálás és a vizsgára való tanulás megszállottsága helyett az oktatás a problémamegoldó készségek, a kritikus gondolkodás és az innováció előmozdítása felé fordulhatna. A diákok együttműködhetnek a mesterséges intelligencia rendszerekkel, hogy valós kihívásokat oldjanak meg. Talán még tudományos felfedezésekhez és technológiai fejlesztésekhez is hozzájárulhatnak a tanulási folyamat részeként.

Az oktatás új stratégiai megközelítésével biztosíthatjuk, hogy ez az átalakulás minden diák számára előnyös legyen. Ahogy Altman fogalmaz: "Ezekkel az új képességekkel

olyan mértékű közös jólétet érhetünk el, amely ma elképzelhetetlennek tűnik”.

ACTON ACADEMY

Az Acton Academy egy tanulóközpontú iskolamodell, amely nagyon sok szülő elvárásainak megfelel. A nemzetközi hálózatban található iskolák megfelelő arányban alkalmazzák az innovatív oktatási módszereket, mint pl. a projekt alapú oktatás, digitális pedagógia eszközei, ugyanakkor nagy hangsúlyt fektetnek az érzelmi intelligencia fejlesztésére, a 21. századi kompetenciák elsajátítására és a művészetek különböző ágainak felfedezésére. Központi téma továbbá az egészségtudatos életmód és a fenntarthatóság és környezetvédelem.

Az elmúlt években egyre nagyobb érdeklődés mutatkozott az oktatás újragondolása iránt, hogy jobban megfeleljen az egyéni tanulási igényeknek. Az Acton Academy az oktatás innovatív megközelítésével magas elismerést és megszámlálhatatlan díjat szerzett.

A 2009-ben a texasi Austinban alapított Acton Academy egy olyan tanulóközpontú iskola, amelynek célja, hogy a tanulókat ráébressze arra, hogy a tanulás a saját érdekük és tanulni jó. Az iskolát Jeff és Laura Sandefer alapította, akik dinamikus és személyre szabott tanulási környezetet szerettek volna biztosítani gyermekeik számára. Az iskolára olyan nagy volt az érdeklődés, hogy a mikro iskolának induló kezdeményezés mára több, mint 300 iskolával rendelkezik, 30 országban. A hálózat sikeressége a tudás megosztásában rejlik. A szervezetben dolgozó iskola tulajdonosok, guide-ok, tanulók mind ugyanazért a célért dolgoznak. Nincsen egy központi szervezet, aki eldöntené, hogy mi a helyes és mi nem. A közösség folyamatosan fejlődik, tananyagot fejleszt, alkalmazkodik a folyamatosan változó körülményekhez, tapasztalatot oszt meg egymással ugyanazon értékrend alapján.

Jeff Sandefer (Acton Academy alapító) köszöntője:

“Emlékszel, milyen érzés volt 6 évesnek lenni? A világ tele volt lehetőségekkel, és te tele voltál kíváncsisággal. Éltél. Ösztönösen, természetesen tanultál. Talán még arról is meg voltál győződve, hogy szuperhős vagy. Mi van akkor, ha igazad volt? Mi van, ha a gyerekek sokkal többre képesek, mint amit valaha is elképzeltünk?”

A Google megosztja az információkat, az Uber megosztja az autókat, az Airbnb megosztja a szobákat. Mi van, ha a gyerekek megoszthatják egymással a tanulást? Egy szorosan összetartozó közösségben, rendkívül magas színvonalon? Ahol a tanulók azzal a meggyőződéssel érkeznek, hogy képesek megtalálni a világban azt a mélyen égő szükségletet, amely megfelel a szívükben égő tudásvágygal.

Üdvözljük az Acton Academy-ben, egy tanulóközpontú közösségben, amely azon a meggyőződésen alapul, hogy minden ember, aki belép az ajtónkon, egy hős a Hősök útján, aki megérdemli, hogy megtalálja azt a hivatást, amely megváltoztatja a világot.” (Sandefer, 2015)

Mire való valójában az iskola? Az Acton Academy középpontjában egy sor alapelv áll, amelyek az oktatási megközelítést vezérlik. Ezen alapelvek közé tartozik a valós élethez szükséges kompetenciák elsajátítása, az önálló tempójú tanulás, a szókratészi vezetés, a vegyes

korosztályú osztálytermek és a legmodernebb technológia használata.

Az Acton Academy Network egy alternatív, tanulóközpontú, globális iskolahálózat. A 21. századi technológiát használó iskolák lehetővé teszik, hogy a gyermekek saját tempójukban, az átlagosnál gyorsabban tanuljanak. A projekt alapú, vegyes korosztályú oktatás, ahogy azt a finn rendszer már 2 évtizede igazolja, sokkal hatékonyabb, élvezetesebb és maradandóbb tanulást eredményez. Az iskolai időben a tanulók amellelt, hogy az alap iskolai tantárgyakat magas szinten megtanulják, lehetőségük van önmaguk megismerésére által megtalálni azokat a területeket, amelyekben tehetségesek és majd a jövőben sikeresek és boldogok tudnak lenni. A kreativitás, kommunikációs készség fejlesztése rendkívül hangsúlyos, az önállóság, az egymás segítése és a felelősségteljes viselkedés pedig alap követelmény. Hiszünk abban, hogy minden gyermek különleges és van egy vagy több olyan tehetsége, amelyben, ha ki tud bontakozni, tényleg meg tudja változtatni a világot. Az Acton Academy célja, hogy a gyermekeknek megmutassa, hogy tanulni igenis jó. Fontos, hogy megértsék, a tanulás az ő felelősségük, az ő jövőjükéről van szó és, hogy mennyit hoznak ki magukból, az csakis tőlük függ.

AMIBEN AZ ACTON FILOZÓFIA KÜLÖNBÖZIK A HAGYOMÁNYOS OKTATÁSTÓL

Az Acton Academy mottója: Mi nem tanítunk, hanem tanulunk!

- 21. századi technológia használata (saját applikáció + Khan Academy, Lexia stb.) amely lehetővé teszi a saját tempójú, akár online történő tanulást. Az Acton Academy elismeri, hogy minden tanulónak egyedi tanulási igényei és érdeklődési köre van. Az iskola egyénre szabott tanulási modellt alkalmaz, ahol a diákok szabadságot kapnak arra, hogy szenvedélyeiket és érdeklődési körüket követhessék. Ez a testreszabás lehetővé teszi a diákok számára, hogy mélyebben elmerüljenek a kíváncsiságukat lekötő témákban, ami fokozza az elkötelezettséget és a motivációt.
- Együttműködésre épülő, tanulók által vezetett közösség, ahol a tanulók képessé válnak arra, hogy maguk irányítsák saját tanulásukat. A tanulókat arra ösztönzi, hogy célokat tűzzenek ki, döntéseket hozzanak, és hatékonyan gazdálkodjanak az idejükkel. Ez a megközelítés elősegíti az önfegyelmet, a kritikus gondolkodást és a felelősségtudatot.
- Tanárok helyett guide-ok, akiknek elsődleges szerepe a motiváció. Fő szabály, a guide nem válaszolhat kérdésekre. Semmilyen kérdésre. A guide feladata, hogy valós kihívásokat, bátorítást és választási lehetőségeket kínáljon, miközben átadja a vezetést az osztálynak.
- Projekt alapú tanulás vegyes korosztályban. Az Acton Academy egyik megkülönböztető jellemzője a projekt alapú tanulás hangsúlyozása. A diákok valós kihívásokat kapnak, és arra ösztönzik őket, hogy együttműködjenek, kritikusan gondolkodjanak, és tudásukat alkalmazva innovatív megoldásokat találjanak. Ez a megközelítés olyan értékes 21. századi készségekkel ruházza fel a diákokat, mint a problémamegoldás, a csapatmunka és az alkalmazkodóképesség.

- Szókratikus vitakörök, ahol a tanulók megtanulnak kommunikálni, érvelni. Az Acton Academy a szókratészi vezetést tanítási módszerként alkalmazza. A szókratészi beszélgetések során a tanárok arra ösztönzik a diákokat, hogy mélyen elgondolkodjanak, feltegyék a kérdéseket, és felépítsék tudásukat. Ez a megközelítés elősegíti a kritikus gondolkodást, az aktív részvételt és a reflexiót. Szabály, hogy mindenkinek el kell mondania véleményét egy adott témakörben. Mindenkinek meg kell hallgatnia a többiek véleményét. Mindenkinek el kell fogadnia, hogy az emberek másként gondolkoznak, de ezzel nincs semmi baj.
- Mesteri tudáson alapuló tanulás. Az Acton Academy a mesteri tudáson alapuló tanulási rendszert alkalmazza, amely arra összpontosít, hogy a tanulók

valóban megértsék a fogalmakat, mielőtt továbblépnének. Ez lehetővé teszi a tanulók számára, hogy a saját tempójukban haladjanak, biztosítva a szilárd tudásalapot, mielőtt a bonyolultabb gondolatokkal foglalkoznának. Az elsajátításon alapuló tanulás elősegíti a mélyebb megértést és a tudás hosszú távú megtartását. Miközben az Acton Academy a holisztikus növekedésre helyezi a hangsúlyt, az akadémiai kiválóságra is törekszik. A diákok személyre szabott figyelmet kapnak, és támogatást kapnak az erős alapkészségek fejlesztéséhez. A tanulókörzpontú környezet magas szintű teljesítményre ösztönöz és a tanulás szeretetét ápolja, lehetővé téve a tanulók számára, hogy tudományos szempontból kiemelkedő teljesítményt nyújtsanak.

- 7. osztálytól megjelennek a szakmai gyakorlatok. Az Acton Academy vállalkozói gondolkodásmódot nevel diákjaiban. Olyan tevékenységeken keresztül, mint egy valódi vállalkozás működtetése a Children's Business Fair-en való részvétellel. Az iskola olyan

fontos vállalkozói készségeket tanít a diákoknak, mint a vezetés, a találékonyság és a rugalmasság. Ez felkészíti őket arra, hogy eligazodjanak a folyamatosan változó világ bonyolult viszonyai között.

1. ábra

Vállalkozói ismeretek megtapasztalása



Forrás: Children's Business Fair

- Naponta 1-2 óra jut alaptantárgyak tanulására. A természettudományi tantárgyakat a projektek keretein belül (quest), tényleges tevékenységgel tanulják a tanulók heti 3-4 alkalommal, 2 órás blokkokban. Szintén a projektek keretében van lehetőség extra curriculum témakörök megismerése, mint pl. robotika, programozás, VR, 3D nyomtatás, médiaismeretek, kertészkedés, állattartás, kézművesség stb. A mintaórarend (1. táblázat) jól szemlélteti az egyes tanulói tevékenységek időbeni megoszlását.

1. táblázat

Minta órarend

Órarend	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
7:45 - 8:45	Érkezés				
8:45 - 9:00	Szókratikus Vitakör	Szókratikus Vitakör	Szókratikus Vitakör	Szókratikus Vitakör	Heti Gyűlés
9:00 - 10:00	Alap-tantárgyak	Sport	Alap-tantárgyak	Sport	Alap-tantárgyak
10:00 - 10:30	Tízórai Szünet				
10:30 - 12:00	Alap-tantárgyak	Alap-tantárgyak	Civilizáció	Alap-tantárgyak	Alap-tantárgyak
12:00 - 12:30	Ebéd Szünet				
12:30 - 13:00	Olvasni Jó! Szabad Olvasás				
13:00 - 15:00	Quest	Quest	Írók Műhelye	Quest	Művészet
15:00 - 15:15	Záró Kör				
15:15 - 15:30	Takarítás				
15:30 - 16:00	Távozás				

Forrás: Acton Academy Hungary (<http://www.actonacademy.org/>)

- Házi feladat nincs. A gyermekeknek szabad programokra, művészeti és sport tevékenységekre van szüksége az egész napos iskolai tanulás után. A házi feladatra hatékony tanulás esetében nincs szükség, amely az Acton Academy-ben megtörténik ezért az itt tanuló diákok szabadon dönthetnek az iskola utáni programjaikról.
- Az önismeret és az érzelmi intelligencia fejlesztése kiemelt szerepet kap. A szókratikus körök témái kifejezetten az érzelmi intelligencia fejlesztését szolgálják. Fontos szabály, hogy nincs rossz válasz, de dönteni kell és a döntést indokolni kell. Az Acton Academy tanulóközpontú modellje erős elkötelezettséget és szenvedélyt ébreszt a tanulóknál. Az Acton Academy azáltal, hogy lehetővé teszi a tanulók számára, hogy érdeklődési körüknek megfelelően járjanak el, belső motivációt ébreszt, ami a tanulás iránti mélyebb elkötelezettséghez vezet.
- Angol és magyar nyelvű képzések. Társalgási szintű angol tudás kb. 1 év alatt sajátítható el az átlagos képességű tanulók esetében.
- Olvasás szeretete. Aki olvasni tud, az szabad ember. Minden nap fél óra jut szabad olvasásra, mindegy mit olvasnak a tanulók, csak olvassanak.
- Kommunikáció, vezetői készségfejlesztés, probléma megoldás, önállóság, idő management, célkitűzés és nyomon követés.
- Fenntarthatóság, környezetvédelem az egész iskolai évet átívelő fókusz.
- Nemzetközi tanulói csereprogram. 30 ország közel 300 iskolájában van lehetősége a diákoknak tanulni. Az átjárhatóság az iskolák között rendkívül egyszerű, hiszen ugyanazon filozófiát követik. Az angol nyelvtudás azonban elengedhetetlen.

Mit tartalmaz az Acton pedagógiai program?

Az Acton Academy óvodás kortól érettségiig biztosít pedagógiai programot a tanulók számára. Az oktatás nyelve angol, azonban van lehetőség a magyar nyelv, irodalom és kultúra megismerése is. A tanulás vegyes korcsoportokban történik, amelyet a tantárgyi applikációk tesznek lehetővé. Az online alkalmazásokban minden tanuló egy virtuális tanár utasításait követi és így a saját ritmusában tud haladni.

- 1. szint: Az olvasási, írási, matematikai készségek önálló tempójú elsajátítása tudatos gyakorlással és a legújabb oktatási technológiával.
- 2. szint: Valós világbeli eszközök és készségek elsajátítása gyakorlati projekt alapú questek révén. A questek egy-egy témát körüljáró, négy-hatetes kihívássorozatok, amelyek célja az alaptantárgyak elméleti ismereteinek gyakorlati alkalmazása és a 21. századi készségek elsajátítása. Pl. a kertészkedés quest során megjelenik a matematika, írás, olvasás, biológia, kémia, történelem.
- 3. szint: Kritikus gondolkodás, kommunikáció fejlesztése szókratikus érvelő körök során, melyek történelmi személyek, hősök élethelyzeteit elemzi.
- 4. szint: Hiteles kapcsolatok az írott ígéretek és szövetségek révén, amelyek egy szoros közösséget alkotnak a tanulók vezetésével.

2. ábra

Acton Academy pedagógiai piramisa

Acton Academy Pedagógiai Piramis



Forrás: Acton Academy Network (<http://www.actonacademy.org/>)

TANULÁSI ESZKÖZÖK

Az Acton Academy folyamatosan, online elérhetővé teszi a tanulási folyamatot mind a tanulók, mind a szülők számára, hogy a fejlődést nyomon követhessék.

Az Acton **Journey Tracker** applikációban kerülnek rögzítésre az egyes tantárgyi applikációban szerzett pontok, a jelvények, a quest során felmerülő feladatok és azok teljesítése, az Eagle Bucksegyenlegek és a 360 fokos értékelés eredményei.

Az egyes applikációk **tanári felhasználói felülete** ad visszajelzést és elemzést az alapkészségek elsajátításáról.

Olvasás és írás kiemelten fontos. Az Acton filozófiája szerint olvasás nélkül nincs tanulás, ezért annak magabiztos elsajátítására már a kezdetekben is nagy hangsúlyt fektetnek. Írni is az tud helyesen, aki sokat ír. Applikációk segítik ezen területek fejlesztését, de ezt kiegészítésként heti egyszer az Írók Műhely keretein belül még több írást gyakorolnak a gyermekek.

A **szabványosított tesztek** évről évre mérik a fejlődést matematika, olvasás, írás és kritikai gondolkodás terén. Pl. IOWA teszt. (Sandefer, 2018).

DISZKUSSZIÓ

A tanulmány célja az volt, hogy feltárja és elemezze a 21. századi oktatás szerepét a digitalizáció és a mesterséges intelligencia megjelenése fényében. A kutatásban megkérdőjeleztem a hagyományos oktatási módszerek hatékonyságát, és kitértem az alternatív pedagógiai modellek fontosságára. Részletesen ismertettem a

hagyományos és az alternatív oktatási megközelítéseket. A hagyományos oktatás hiányosságai közül kiemeltem a magolásra, a dolgozatokra és a tanári tekintélyelvűségre való fókuszot. Az alternatív oktatás előnyei között hangsúlyoztam, a tanulókörzpontúságot, a projekt alapú tanulást és a differenciálást.

Vizsgáltam a mesterséges intelligencia hatásait az oktatásra, és arra a következtetésre jutottam, hogy a tanárok szerepe megváltozik a közeljövőben, a frontális oktatást felváltja a digitális pedagógia és a projekt alapú tanulás. A tanárok szerepe a kompetenciák fejlesztésében fog kiteljesedni, amihez nekik is szükségük lesz 21. századi kompetenciákkal rendelkezni.

A pozitív pszichológia hatásait a tanulásra is vizsgáltam, és rámutattam arra, hogy a boldogság és a pozitív érzelmek növelik a tanulási hatékonyságot, amellet a fontos tény mellett is, hogy nyugodtabb lesz a családi légkör is, ha a gyermek jól érzi magát az iskolában.

A kutatásban részletesen bemutattam egy nemzetközileg akkreditált, jelenleg több mint 300 intézménnyel, 30 országban működő tanulókörzpontú iskolát, az Acton Academy-t. Magam is alapítottam és éveken keresztül vezettem egy ilyen iskolát. Az Acton oktatási modellje a projekt alapú tanulást helyezi előtérbe, az alaptantárgyak tanulásakor online oktatási applikációkat használ és a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztésére is vannak módszerei. Az iskola mottója: Találd meg a hivatásod és változtasd meg a világot! A kutatás az Acton pedagógiai piramisát is bemutatja, amely a "Tanulj meg létezni!", "Tanulj meg tanulni!", és "Tanulj meg tenni!" elveire épül.

DIDAKTIKAI KÉRDÉSEKRE 21. SZÁZADI VÁLASZOK

A kutatás bevezetésében feltett didaktikai kérdésekre a tanulmány készítésekor szerzett ismereteket figyelembe véve, az alábbi válaszokat adom:

Ki tanítson?

Az legyen tanár, aki rendelkezik azokkal a 21. századi kompetenciákkal, amelyeket elvárunk a tanulóktól is. Az, aki megfelelő pedagógiai szakértelemmel rendelkezik. Ehhez szükséges a pedagógus képzést átalakítani, a szakmát ismét vonzóvá tenni.

Kit tanítsunk?

Minden gyermeknek meg kell adni az esélyt, hogy minőségi oktatásban részesülhessen függetlenül attól, hogy hol született és milyen családi háttérrel rendelkezik (inklúzió).

Mit tanítsunk?

A lexikális tudásról (különös tekintettel a memorizálandó tananyagokra) át kell kerülnie a hangsúlynak a 21. századi kompetenciákra és az új ismereteket összefüggéseiben kell megértenie a tanulónak. Meg kell találni a kettő közötti egyensúlyt, mert egyik sem létezik a másik nélkül.

Hogyan tanítsunk?

Alkalmazzunk 21. századi módszereket, a frontális oktatást minél nagyobb arányba váltsa fel a projekt alapú oktatás, használjuk a digitális korszaknak és a mesterséges intelligenciának köszönhető eszközöket, tanulói applikációkat, hogy a tanár minél inkább át tudja venni a mentoráló szerepet az instrukciók diktálása helyett.

Hol tanítsunk?

Olyan iskolai környezetben, ahol minőségi oktatást tudunk végezni, ahol más tanárokkal együtt tudunk dolgozni. A kiskölkökat célszerű átszervezni egy közelebbi nagyobb intézménybe, segítve a szülöket a gyermekeik iskolába jutásában.

A kutatásban kitértem a magyarországi magániskolák akkreditációjával kapcsolatos nehézségekre is, ahol a saját negatív tapasztalataimat is megosztom az Acton Academy magyarországi engedélyezésére tett kísérlet során.

KONKLÚZIÓ

A kutatásban arra a következtetésre jutottam, hogy a hazai oktatásnak meg kell változnia, hogy megfeleljen a gyorsan változó világ kihívásainak. A hagyományos oktatási módszerek, melyek többnyire a 19. századi ipari forradalom igényeire adtak választ, már nem felelnek meg a jelenkori követelményeknek. A gyorsuló technológiai fejlődés, a globalizáció és a munkaerőpiac folyamatos változása új készségeket, kompetenciákat igényel a fiataloktól. A memorizálásra és a felületes tudás elsajátítására épülő rendszer nem készíti fel kellöképpen a diákokat a jövő kihívásaira. A kritikai gondolkodás, problémamegoldó képesség, kreativitás és együttműködési készség a 21. századi munkaerőpiacon kulcsfontosságúak.

Az innovatív oktatási modellek, mint például az Acton Academy, hatékonyabb és vonzóbb tanulási lehetőségeket kínálnak a tanulók számára, a rugalmas kereteken belül képes a diákok egyéni igényeire, tanulási stílusára és tempójára szabni az oktatási folyamatot. A projekt alapú tanulás, a digitális eszközök integrálása és a differenciált oktatás mind a tanulókörzpontúság részei, amelyek elősegítik a mélyebb megértést, fokozzák a motivációt és a tanulási hatékonyságot. A hagyományos, tanári körzpontú modell helyett a tanuló aktív szereplővé válik a saját tanulási folyamatában, ezáltal felelősségteljesebb és önállóbb lesz.

A kutatásban kiemelem az érzelmi intelligencia fejlesztésének fontosságát a tanulási folyamatban. A boldogság, a pozitív érzelmek és a támogató tanulási környezet elengedhetetlen elemei a sikeres tanulásnak. A tanulók érzelmi jólléte és mentális egészsége ugyanolyan fontos, mint az akadémiai teljesítményük.

A mesterséges intelligencia felhasználása tovább fokozhatja a tanulási hatékonyságot, viszont fel kell készülni a tanári szerepek megváltozására is.

Megállapítottam, hogy a magyar oktatási rendszer reformjára van szükség, hogy az megfeleljen a 21. századi követelményeknek. A külföldi példák elemzésén keresztül javaslatot tettem egy lehetséges reformra. A tanárok megfelelő képzése, a tanári autonómia biztosítása, a tanulókörzpontú oktatás bevezetése és a megfelelő finanszírozás mind elengedhetetlenek a sikerhez. Fontos megjegyezni, hogy a reform nem csak a tananyag frissítését jelenti, hanem a teljes oktatási kultúra és szemléletváltását is. Maga a reform egy nagyon összetett folyamat és valószínűleg sok feszültséget kelt majd a tanárok, vezetők és szülők körében is, de valakinek egyszer fel kell ezt vállalnia.

IRODALOMJEGYZÉK

Altman, S. (2024): The Intelligence Age, <https://ia.samaltman.com/>, 2024.09.23.

Dewey, J. (1938): Experience and education, New York, Macmillan

Fitzpatrick, D. (2024): How ChatGPT Boss Sam Altman's New AI Predictions Affect Education, <https://www.forbes.com/sites/danfitzpatrick/2024/09/28/how-chatgpt-boss-sam-altmans-new-ai-predictions-affect-education/>

Khan Academy (2010): What is the history of Khan Academy?, <https://support.khanacademy.org/hc/en-us/articles/202483180-What-is-the-history-of-Khan-Academy>, 2024.10.29.

Lannert J. (2022): Hogyan küzdünk a jövősökkel ellen a magyar közoktatásban, Qubit.live #6, Budapest, <https://qubit.hu/2022/11/30/a>

[magyar-oktatasi-rendszert-meretgazdasagosabba-kell-tenni-de-ez-rengeteg-konfliktust-szulhet](#), 2024.10.30.

Lannert J. (2023): Húsvéti levél a magyar oktatásért, Budapest, <https://koloknet.hu/tanulopenz/husveti-level-a-magyar-oktataser/>, 2024.04.03.

Robinson, K., Aronica, L. (2016): Creative Schools, Penguin Books, New York City

Sandefer, J. (2015): Learner Driven Revolution, EDU SXSV Conference, Austin, <https://www.youtube.com/watch?v=xgykpKvPJ0Y>

Sandefer, L. (2018): Courage to grow, Acton Academy, Austin

World Economic Forum (2023): The Future of Jobs Report, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf, 2024.10.30.

Élménypedagógia alkalmazása a műszaki felsőoktatásban - projektfeladat a kémia tanításában

Tóth Tünde¹

¹Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Vegyészmérnöki és Biomérnöki Kar

ABSZTRAKT

A felsőoktatási intézmények feladata a szakmai tárgyi ismeretek átadásán kívül, hogy felkészítsék a fiatalokat a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő tevékenységek elvégzésére. A változó környezethez alkalmazkodva az egyetemeken a tanítási módszereket is úgy szükséges megválasztani, hogy korunk kihívásai között is sikeresek legyenek a diplomások, így ennek érdekében az állandó megújulás a tanítási módszereket sem kerülheti el. A természettudományok kifejezetten alkalmasak több, műszaki terület bevonásával átadható ismeret tanítására. A vegyész-, bio- és környezetmérnöki képzés alapját adó kémia oktatásában kiváló lehetőség nyílik az élménypedagógia alkalmazására egy projektfeladat elvégzésével egy alapképzéshez tartozó, laboratóriumi gyakorlatot magában foglaló tantárgy keretében. A tanulmányban bemutatott, részletesen kidolgozott projektfeladat eredménye egy vegyület előállítására írt színdarab és annak előadása. Az intellektuális alkotás létrehozásához tartozó részfeladatok összessége és csoportban végzett megoldása vezet az egyetemi hallgatók közös sikerélményéhez, ami jó gyakorlatot jelenthet egy műszaki területhez tartozó feladat sokrétű megközelítésére. Az élménypedagógia alkalmazása várhatóan a hallgatók személyes és szociális kompetenciáinak fejlesztését is eredményezi a szakmai látótér szélesítése mellett. A felsőoktatásban tanított kémia témakörében tervezett projektfeladat leírása kitér a tanári értékelés szempontjaira, a hallgatókra gyakorolt várható hatásaira és a továbbfejlesztésének lehetőségére is mutat pár példát a publikáció.

KULCSSZAVAK

természettudományos oktatás, élménypedagógia, kémiai projektfeladat

BEVEZETÉS

Napjaink kihívásainak megfelelően a felsőoktatási intézmények képzési folyamatosan változnak, így a fiatalok készségeinek fejlesztésére irányuló módszerek is módosulnak. Az egyetemi oktatók az utóbbi években, illetve évtizedben azzal szembesülnek, hogy az átadni kívánt tananyag nem a megfelelő hatékonysággal éri el a felsőfokú képzésekben résztvevőket. A jelenlegi hallgatók és akár egy évtizede az egyetemen tanuló hallgatók között is óriási különbségeket tapasztalhatunk a tanulási szokásoknál, általános hozzáállásnál vagy viselkedési jellemzőknél. Az oktatók és a hallgatók közötti generációs különbségek következtében a hatékony oktatás lehetősége egyre csökken a megszokott tanítási eszközök használatával. A Z generációhoz tartozó hallgatókat már egyre kevésbé lehet eredményesen a hagyományos, korábban bevált módszerekkel tanítani. A munkalehetőségek széles tárházából választhatnak, ugyanakkor néhányuk mindegyike aggodalommal tekint. A felsőoktatási intézményekben is egyre inkább a hallgatók kerülnek a központba, ezáltal a kompetenciafejlesztésnél a jelenlegi feladatközpontú tanításba érdemes élményeket is beépíteni a projektoktatás során a gondolkodás előtérbe kerülése mellett.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

ÉLMÉNYPEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZÁSÁNAK INDOKAI A FELSŐOKTATÁSBAN

Az élménypedagógia tapasztalati tanulást magában foglaló, élményen alapuló tanítási irányzat. Számos elmélet született az élménypedagógiával kapcsolatban az elmúlt évtizedek során (Schon, 1983; Kolb, 1984; Gibbs, 1988; Driscoll, 1994; Raelin, 1997; Rolfe et al., 2011; Jasper, 2013), amelyek közül a legismertebb és legnagyobb hatású elmélet David Kolb négy szakaszból álló, tapasztalati

tanulás modellje. Ennek egyik alternatívájának tekinthető John Boyd a tanításról, a tanulásról való gondolkodást segítő elmélete, amely eredetileg a világ és az információ-visszacsatolás folyamatának megértését szolgálta. A hurok négy eleme a megfigyelés, a tájékozódás, a döntés és a cselekvés. A fiatalok tanulásának egyre inkább kevésbé strukturált világában Boyd elmélete fontos, mivel a megfigyelés és a tájékozódás szakasza a négytagú hurok-elmélet két legfontosabb összetevője, amelyek alapvető fontosságúak az önirányított tanulás szempontjából. Tekintettel a tanulás gyakran szociális jellegére, a résztvevőknek arra is törekedniük kell, hogy megértsék nemcsak saját maguk, mint tanulók, hanem a csoportjuk és az oktatóik nézőpontjait is – tehát, hogy megértsék a "nagy képet" és azt, hogy saját tanulásuk hogyan illeszkedik a környezetbe. Ezzel a megértéssel párosulva válnak a megfigyelések pontosabbá, a tanulási folyamat pedig hatékonyabbá. A tanulás ezután már alkalmazható a tájékozódási szakaszra, hogy még pontosabb értelmet adjon a megfigyeléseknek, miközben a ciklus a végtelenségig folytatódik. Ez különösen hasznos szemléletmód a tanításról és a tanulásról, mivel a hagyományos tanulási módok sok esetben nem adnak lehetőséget a tanulóknak arra, hogy a kialakult normáktól eltérő módon gondolkodjanak egy témáról. A fejlődéshez szükséges a kereteken kívüli gondolkodás, illetve, hogy a fiatalok többféleképpen figyeljék meg és dolgozzák fel az ismeretanyagot (Ryder & Downs, 2022).

A felsőoktatásban tanulók nyitott gondolkodása még nem szakadt el a gyermeki léttől, így a saját tapasztalati tanulás, amit az élménypedagógia nyújtani tud, tartósabb, emlékezetesebb ismereteket ad és számos kompetenciát fejleszt. A művészetek (például egy színdarab készítése) bevonásához a tanításba nincs szükség művészi tehetségre, az aktív tevékenységre kerül a hangsúly és biztos sikerélményhez vezet. Előnye a csoportos produkciók nyújtotta öröm és élmény, továbbá az együttműködő

környezet megtapasztalása. Az élménypedagógiának kiemelkedő szerepe van a kezdeményezőkészség, a pozitív attitűd és az önkifejezés területén (Csehiová & Kanczné, 2019). A művészetek szerepe pedagógiai szempontból is jelentős, értéket közvetít. A művészetek hagyományos ágai, mint például a zene, a tánc, a színdarab mindennapi életünk természetes részei (Trencsényi, 2000). Minden tanítással, oktatással foglalkozó elhivatott pedagógusnak érdemes feltenni a következő kérdést a tanítványaikkal és hallgatóikkal kapcsolatban: Milyen jövő áll a fiatalok előtt? Gyarmathy (2023) összegezte a kérdésre adott választ egy előadásában: az életük tanulással telik és állandó változást élnek meg, azonban nem lehet tudni merre változik a világ, így meg kell tanulni a bizonytalanságot kezelni.

A változásokhoz való alkalmazkodásban és az új feladatokra való felkészülésben nyújthat segítséget a közoktatásban és a felsőoktatásban is bevezethető élménypedagógia. A felsőoktatás különleges szerepet tölt be az oktatási rendszerben. A közoktatásban a pedagógia kerül az előtérbe, így általában gyermeknevelési elvek és módszerek alapján történik a tanítás. A felsőoktatást választók a törvény szerint felnőtteknek tekinthetők, ugyanakkor a tudományok is fiatal felnőtt állapotot említenek, ami megelőzi a felnőttkort, illetve erre az időszakra nincsenek éles időbeli határok, sajátosságok. Pszichológiai, viselkedési értelemben is félig gyermekekről, félig felnőttekről beszélhetünk. Ez a kettősség kiegészül a változó világunk hatásaival, tehát nem, vagy csak korlátozottan lehet egy több évtizeddel vagy évvel ezelőtt ugyanezen korosztálynál jól alkalmazható meghatározást és pedagógiai módszert felhasználni a fiatalok részére történő tudásátadásnál. Napjainkban a Z generáció tanul az egyetemeken, hasznos tehát megismerni a jellemzőiket, illetve az oktatásban is máshogy érdemes hozzájuk viszonyulni (Pál & Töröcsik, 2013). Kiemelve pár példát leírható, hogy kiskoruktól használják az internetet és digitális eszközöket, nagy hatással vannak rájuk a hálózaton ismert véleményvezérek, jobban aggódnak a tanulmányi eredményük és a munkalehetőségeik miatt, mint az idősebb generációk. Kreatív munkára vágyanak, fontosnak tartják a szakmai és személyes fejlődésüket, nehezebben tudnak barátokat szerezni, mint idősebb társaik, többet beszélnek a virtuális térben egymással, mint személyesen, a legnépszerűbb közösségi platformok az interneten alakulnak ki, figyelmük megosztott, azonnali visszacsatolást igényelnek (Steigervald, 2020). Mindezeket a jellemzőket szükséges figyelembe venni az oktatás során, ha hatékony és versenyképes tudást szeretne az egyetem a hallgatóknak átadni. A képzések tananyagaiba és módszereibe az előbb felsorolt tulajdonságok, életviteli sajátosságok beépíthetők, illetve előnyeik kiaknázzhatók a megfelelő módon.

Változatos előképzettségnek megfelelő tudással, eltérő szociális helyzettel, sokszor bonyolult családi viszonyokkal a háttérben végzik az egyetemet a hallgatók. Az utóbbi években egyre jellemzőbb a hallgatók körében a középfokú végzettséget követő alapfokú szint (BSc) és a mesterfokozat (MSc) közötti átmenetnél a specializációk, szakok, karok vagy sokszor az egyetemek közötti váltás is. Ennek megfelelően a tárgyi tudás elmélyítésére nem mindig nyílik lehetőség, a mérnöki szemlélet kialakítása mellett inkább a problémamegoldás irányait célszerű megmutatni, így a fiatal saját gondolkodásmódját és szakmai ismereteit hozzáadva találja meg a megoldást a feladatokra. Általános tendenciaként említhető az utóbbi években a tanulás melletti munkavégzés, ami a tanulásra fordított, strukturált

időbeli kereteket sokszor kitágítja. Összefoglalva, a hallgatók különböző képességei, érettségi utáni tudása és vegyes motivációja a felsőoktatási intézményekben a pedagógiai módszerek széles skálájának alkalmazását igényli.

A PROJEKTMÓDSZER JELENTŐSÉGE A MÉRNÖKKÉPZÉSBEN

Az egyetemek törekvése, hogy színvonalas képzést biztosítson a fiataloknak az önálló és kreatív munkavégzés elsajátításához. A munkaadók a diplomás szakembereknél kiemelten fontosnak tartják a problémamegoldás képességét és a csapatmunkára való képességet, valamint általánosan fejlesztendőnek ítélik a prezentációs készséget és a tárgyalási képességet. A felsőoktatási képzés során ezek formálásához nyújt segítséget a projektoktatás, amely az élménypedagógiát felhasználva teheti hatékonyabbá az egyetemi oktatást, ezáltal hozzájárulva a jövőbeli munkavállalók sikereihez.

A hagyományos oktatással szemben a projektoktatás során aktív cselekvéssel szerzi meg a hallgató az új ismereteket, a több tudományterülethez tartozó ismeretek integráltnak jelennek meg. Előtérbe kerül a kooperatív csoportmunka, amely alkotó jellegű, gyakorlati problémamegoldásra törekszik, a tárgyi tudás mellett képességfejlesztő és személyiségfejlesztő, rugalmas időbeosztást tesz lehetővé és kilép az iskola keretei közül (Bodáné, 2012) korunk munkavégzési irányzatainak megfelelően.

A mindennapi életünkhöz tartozó és a hallgatók által hasznosnak ítélt összetett problémafelvetés egyre több információ megszerzésére ösztönzi a fiatalokat. A projektoktatás és a hozzá kapcsolódó élménypedagógia módszere új lehetőségeket nyit például a fiatalok társas együttműködésének fejlesztésére, a kommunikációs készség és a konfliktusmegoldási képesség növelésére (Kanczné, 2022). A csoportmunka folyamán a részfeladatok elkészítésénél átélte sikerélménnyel és játékosan fokozható a csekélyebb érdeklődéssel rendelkező tanulók motivációja is (Tarpataki & Mikáczó, 2022), továbbá minden csoportagnak növelhető a hatékonysága, az önbecsülése és a pozitív önértékelése (Gyökér, 2015).

A műszaki felsőoktatásban a jövőben egyre nagyobb jelentőséget kapnak az elsajátított ismeretek komplex alkalmazásán, az összefüggések feltárásán, ugyanakkor az önálló gondolatok átadásán és a közösségben átélte tudásszerzés örömein alapuló pedagógiai módszerek.

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A tanulmány célja egy projektfeladat részletes kidolgozásának bemutatása, amelyen keresztül az egyetemi tanulmányaikat végző hallgatók kémiai ismeretei bővíthetők és elmélyíthetők élménypedagógiai módszerekkel. Az élménypedagógia alkalmazása a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) vegyész mérnöki alapképzésében résztvevő hallgatók bevonásával, egy szerves kémiai laboratóriumi gyakorlati tantárgy tematikájához csatlakozva, csoportmunkán alapuló, mérnöki területen hasznos kompetenciák fejlesztésére irányul.

Az élménypedagógián alapuló projektfeladat tervezésénél több kérdésre kerestük a választ:

- Milyen módon integrálható a vegyészmérnöki képzésbe az élménypedagógia?
- Hogyan valósítható meg a projektmódszer egy mérnöki alapképzés laboratóriumi foglalkozásaihoz kötődően?
- Milyen szempontokat szükséges figyelembe venni az egyetemi hallgatók csoportmunkában végzett hatékony feladatmegoldásának megvalósítása során?

MÓDSZEREK

ÉLMÉNYPEDAGÓGIÁT ALKALMAZÓ PROJEKT

Korunk kihívásainak megfelelően a mérnöki képzésben is a hagyományos oktatási módszerek mellett más, korszerű tudásátadásra és kompetenciafejlesztésre is irányuló szemlélet kialakítása szükséges. A nagy múlttal rendelkező Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem kiváló szaktudással rendelkező leendő mérnökök képzését végzi. A Vegyészmérnöki és Biomérnöki Kar (VBK) is számos ipari, kutatási és kutatásfejlesztési területnek biztosítja a fiatal szakemberek sokaságát. A vegyészmérnökök, biomérnökök és környezetmérnökök értékes diplomája a munkavállalásnál előnyt jelent, ugyanakkor a munkaadók elvárásai között számos kompetencia szerepel, amelyek fejlesztésének egyik módja lehet az élménypedagógiát alkalmazó projektmódszer bevonása a mérnökök képzésébe.

A PROJEKT CÉLKITŰZÉSE

Az élménypedagógián alapuló projektfeladat szorosan kapcsolódik a reál tárgyakhoz, ugyanakkor humán terület bevonására is sor kerül. A szerves kémia alaptudáshoz és laboratóriumi gyakorlathoz kötődően a hallgatók saját választásán alapuló, figyelmüket felkeltő molekula köré építhetik fel a projektet, lehetőséget teremtve a képességeik fejlesztésére és a bennük rejlő tehetség felszínre hozására.

A szerves kémia szépsége abban is rejlik, hogy a komplex input öt összetevője közül négy mindenképpen megjelenik az oktatásban. A szerves kémiai laboratóriumi gyakorlat során az ízlelés kivételével mindegyik érzék általi észlelésre szükség van. Az aktív tapasztalatszerzés kiváló terepe a laboratóriumi gyakorlat és a hozzá köthető változatos feladatok. Az élménypedagógia alapja ugyanezekben a pillérekben áll: az aktív, sokszor nem közvetlen tanulási céllal alakuló tapasztalatszerzés, amelyhez valamilyen eredmény előállítása közben jutnak a hallgatók. Több terület bevonása (pl. mozgás, zene, digitális eszköz) elősegíti egy probléma komplex feldolgozását, ezáltal számos képesség fejlődik. A hallgatók bemutathatják az egyéni érdeklődési területükön a rátermettségüket, hozzáigazítva és átforgatva ezeket a tantárgy keretein belül a kémiai tájékozottságukhoz, a tudásuk megszilárdítása és az ismeretek alkalmazása céljából.

TANTÁRGYI INTEGRÁCIÓ

A vegyészmérnöki alapképzéshez tartozó szerves kémiai laboratóriumi gyakorlat során a hallgatók hetente egy alkalommal, átlagosan öt-hat órát tartózkodnak a laboratóriumi foglalkozáson. Ezalatt az előzetesen a rendelkezésükre álló leírások (receptek) alapján és az addigi elméleti tudásukat bővítve, megismerve a laboratóriumi folyamatokat és készülékeket, szerves anyagokat (folyadékokat, kristályokat) állítanak elő és erről jegyzőkönyvet készítenek. Mindemellett a munkavédelmi

ismeretek megfelelő szintű elsajátítása feltétele a laborgyakorlatokon a munkának, valamint egy irodalomkutatási feladat elvégzése (egy vegyület előállítási módszereinek irodalomkutatása) is követelmény a tantárgy teljesítéséhez. Az anyagok előállítása aktív tevékenységet igényel és terméket eredményez. Ezt más oldalról megközelítve és kiszélesítve az élményt jelentő területeket, a mérnök hallgatók kiléphetnek a hagyományos oktatási keretek közül. A projektmódszer bevezetésével a laboratóriumi gyakorlatok egy kisebb részidejét felhasználva és nagyobb részben egyetemi órán kívüli tevékenységgel a szerves kémiai ismeretek rögzíthetők, valamint az előzőekben említett készségek jelentősen fejleszthetők.

PROJEKTFELADAT

A vegyészmérnök hallgatók képzéséhez tartozó kémiai laboratóriumi gyakorlat során egy, a szerves kémiához kötődő komplex tevékenység elvégzése a teendő. A feladat egy gyógyszer hatóanyagának, vagyis egy szerves anyag környezetbarát, megvalósítható előállításának (más szóval szintézisének) felkutatása, mechanizmusának feltérképezése, majd annak élményszerű prezentálása. Egy tetszőleges gyógyszerhatóanyag irodalomkutatásának elvégzése után a hallgatók kiválasztanak egy előállítási módot környezetvédelmi szempontokat is figyelembe véve, majd a molekula szintézisét és hatását ismertető, 10-15 percben előadható színdarabot írnak, amelyhez jelmezt, valamint zenét választanak. Az előadás bemutatóját meghirdető plakátot és online felületen figyelemfelkeltő reklámot is készítenek.

Végül a projekt prezentálása után egy 20 másodperces, humoros kisfilmet (werkfilmet) mutatnak be a projekt megvalósításának folyamatáról, melynek célja a közzététel után az élménypedagógián alapuló projektfeladat és a szerves kémia népszerűsítése az egyetemisták körében.

AZ ELVÉGZENDŐ FELADATOK IDŐTERVE ÉS TEMATIKUS TERVE

A projekt megvalósítására egy hónap áll rendelkezésre a projekt indításától a projekt zárásáig. Ez az időintervallum magában foglal négy laboratóriumi gyakorlati részt, hetente különböző időráfordítással a laboratóriumban vagy a tanteremben. Az első laboratóriumi alkalom a projektfeladat ismertetésének órája (~ 60 perc), két laborgyakorlati részidő a projekt haladását követi (~ 30 - 30 perc), majd az utolsó alkalom a projekt prezentálásának foglalkozása (~ 120 perc). A laborgyakorlatokon kívüli időben a projekt feladatait és részfeladatait készítik a hallgatók a kollégiumban, a közösségi helyiségekben vagy az online térben.

A projektet a tantárgy szemeszterének második felében érdemes elkezdni és a projektindító órát megtartani több okból is. Egyrészt, mivel a hallgatók addigra már rendelkeznek a tantárgyban elsajátítandó ismeretek és képességek nagy részével. A másik indok, hogy a projekt ütemezésében feltüntetett határidők betartására és a hatékony időgazdálkodásra jobban ösztönöztek a fiatalok a féléves jegy elérése érdekében. A harmadik ok, hogy a csoporttársak már jobban megismerték egymást az elvégzett laboratóriumi munkával telt időben, így a csoport közös tevékenységénél és működésénél ez előnyt jelenthet.

Egy laboratóriumi csoport kétszer öt főre bontható, így két csoport tud párhuzamosan dolgozni más-más választott

gyógyszerhatóanyaggal. Az öt fős csoport a projekt célkitűzés, tervezés és prezentációs részét együtt végzi, beleértve a hatóanyag kiválasztását, a több előállítási módszer közül a megfelelő kijelölését, az előadás

szövegének, a zene, a hirdetések, a werkfilm tartalmának és stílusának megválasztását. Az elvégzendő részfeladatokat a hallgatók felosztják a csoport tagjai között, így azokat egyéni és páros munkával oldják meg (1. táblázat).

1. táblázat

A projekt részfeladatainak felosztása a csoporttagok között (Forrás: Saját táblázat)

Egyéni munka	Páros munka
	
Zene összeállítása	Irodalomkutatás
Online hirdetés készítése	Szindarab szövegének írása
Plakát készítése	Werkfilm összeállítása
Jelmez készítése	

Lényeges, hogy a feladatokat és az alapelképzeléseket közösen beszélje meg a csoport, valamint egyértelműen osztják el a részfeladatokat, hogy minden csoporttagnak jól körülírt legyen a feladatköre és ezáltal a felelőssége.

A projekt megvalósításához pontos tervet szükséges készíteni, amely a teendőket teszi átláthatóvá a hallgatók és a tanár számára is, így a feladatok és a részfeladatok megoldásához az ütemezés is kirajzolódik (2. táblázat).

2. táblázat – Feladatok és részfeladatok elkészítésének haladási terve (Forrás: Saját táblázat)

	Laboratóriumi gyakorlati tevékenység	Tanórán kívüli tevékenység
1. alkalom	A Téma fellevezetése, a célok meghatározása Csoportokra osztás A projektfeladat pontos ismertetése Hatóanyag kiválasztása Részfeladatok felsorolása, csoportokon belüli elosztása Időbeosztások, határidők rögzítése	Részfeladatok és előkészítés: - a molekula előállításának irodalomkutatása - a molekula előállítási módjának kiválasztása (két másik móddal összevetve) - a szöveg tartalmának vázlata (alaptörténet) - a szöveg stílusának meghatározása - az online hirdetési felület kiválasztása
2. alkalom	A Haladás követése, ellenőrzése és értékelése: - kérdőív1 kitöltése (hallgatók) - a molekula előállításának irodalomkutatása - a molekula előállítási módjának kiválasztása és indoklása - a szöveg tartalmának vázlata (alaptörténet) - a szöveg stílusa (korhoz, társadalmi réteghez csatolás) - az online hirdetési felületek választása és indoklása Kérdések és problémák megbeszélése	Részfeladatok: - online hirdetés: elkészítése - plakát: elkészítése - főcímmzene, zárózene: elkészítése - jelmez: elkészítése - szöveg: elkészítése
3. alkalom	A haladás követése, ellenőrzése és értékelése: - kérdőív2 kitöltése (hallgatók) - online hirdetés: elkészült - plakát: elkészült - főcímmzene, zárózene: elkészült - jelmez: elkészült - szöveg: elkészült Kérdések és problémák megbeszélése	Projektfeladat elkészítése: - az előadás elemeinek egyesítése, ha szükséges: módosítása - az előadás gyakorlása - a werkfilm elkészítése
4. alkalom	A projekt prezentálása, előadások Értékelések (csoport, másik csoport, tanári) Werkfilmek megtekintése Megbeszélések	

A projekt zárásánál érdemes a hallgatókkal beszélgetni és a véleményüket meghallgatni az élménypedagógia adta lehetőségekről, rájuk gyakorolt hatásáról. Az összegzést követően a hallgatók észrevételei is fontos információt jelentenek a tanárnak, mert a feladat módosítását, javítását, valamint saját mentori szerepének átgondolását és fejlesztését is eredményezheti.

A PROJEKTFELADAT ÉRTÉKELÉSE

A szindarab előadását szóbeli, háromszintű (csoport, másik csoport és tanári) értékelés követ. Elsőként a prezentáló csoport értékeli a saját teljesítményét és a projekt végeredményét tekintve, több szempontot is figyelembe véve. A bemutatót követően a projekt hasznosságára,

értékeire, a résztvevők fejlődésére és együttműködésére vonatkozó vélemények megfogalmazására kerül sor. Ezt követően a másik csoport értékeli az első csoport prezentációját szintén a projekt végeredményét tekintve és kiemelve a bemutatónál tapasztalt jó megoldásokat, a kritikát inkább javaslatként megfogalmazva. Végül az oktatói értékelés hangzik el a projekt folyamatára és a projekt végeredményére vonatkozóan, ami a sokrétűsége miatt összetett feladat a tanár számára. Figyelembe kell venni a csoporttagok személyes fejlődését, az egyének feladatvállalását és feladatmegoldását, az együttműködési hajlandóságot és a csoportban kialakuló célközpontú szemléletet. A feladat megvalósítása közben a hallgatók néhány kérdésből álló kérdőívet töltenek ki a saját és a csoport elvégzett munkájára és haladására vonatkozóan (2. táblázat: Kérdőív1 és Kérdőív2). Az egyéni előrelépés és

változás is az összetett értékelés része. Az előadás minősítése során szem előtt kell tartani a szakmai megfelelést, a sokoldalú megközelítés meglétét. A

feladat eredményének értékelésekor a tanárnak az összes részfeladat teljesítésére és az abból összeállított előadás egészére is szükséges kitérnie (3. táblázat).

3. táblázat

Az élménypedagógiát alkalmazó projektmunkák tanári értékelésének szempontjai (Forrás: saját táblázat)

A projekt folyamatát tekintve	A projekt végeredményét tekintve
A csoport együttműködésének sikeressége a részfeladatok kiosztásánál, elvégzésénél	A tartalom szakmai megfelelése
A feladatok ellátásának hatékonysága, szerepek működése a csoportban	Az előadás szövegének, történetének és mondanivalójának érthetősége
Az egyensúlyok megléte a feladatvégzésben	A színdarab hatása a közönségre
A határidők betartása	A digitális tartalmak megfelelése (információk, meghirdetés fóruma, a meghirdetés figyelemfelkeltő-e, illeszkedik-e az előadáshoz)
A hallgatók és a részfeladatok illeszkedése	A plakát olvashatósága, információtartalma
Az egyéni fejlődések észrevétele	A jelmezek, a főcímműzene, a zárózene illeszkedése a tartalomhoz
Hangulat a csoportban	A csoporttagok közötti összhang megléte (a projekt eredményének bemutatása során)
A részfeladatok elvégzésének színvonala	A projekt eredményének színvonala
kialakult összegző vélemény (folyamatra)	kialakult összegző vélemény (bemutatóra)

EREDMÉNYEK

A PROJEKTFELADAT VÁRHATÓ HATÁSAI

A kidolgozott, az egyetemi hallgatók által elvégzendő élménypedagógiát felhasználó projektfeladat különálló részei és összessége is kapcsolódik a kulcskompetenciák fejlesztéséhez.

Anyanyelvi kommunikáció

A hallgatók anyanyelvi kifejezőképessége a feladat megvalósítása közben több szinten is fejlődhet. A csoporttagok között az egyértelmű információáramláshoz szükséges szóbeli kifejezőképesség jelentősen formálódhat. A közös feladatértelmezés, a javaslatok megbeszélése az anyanyelv aktív és a jelentéseket tekintve következetes használatát is előtérbe helyezi. A színdarab szövegének megírása, a történet formálásához illesztett mondatok stílusának megválasztása és a mondat szerkezetek kialakítása is fejleszti az anyanyelvi kommunikációt. Megjegyzendő, hogy a színdarab esetleges irodalmi nyelvezete mellett a feladat elkészítésénél a szakmai nyelvezet helyessége is kulcsfontosságú. A projekt bemutatásakor és a werkfilm készítésénél a feliratoknak, illetve a szövegeknek nyelvtanilag megfelelőnek, érthetőnek kell lennie, hogy a célközönség számára is érdekes és figyelemfelkeltő szóbeli és írásbeli információk kerüljenek átadásra.

Idegen nyelvi kommunikáció

A projektfeladat megvalósításának kezdeti lépése az irodalomkutatás, amely az angol nyelvű szakirodalom áttekintését igényli az elektronikus adatbázisokban. Az előállítási módszerek, vagyis a publikációk megfelelő részének kikeresése és összehasonlítása is az idegen nyelv használatát célozza. Az angol szakmai (kémiai) kifejezések ismerete bővül és a lényeges információk kiemelése is szükséges egy hosszabb szövegből, tehát az idegen nyelvű szövegértés is fejlődik.

Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák

A feladat részét képezi a kémiai, vagyis a természettudományos magyarázat a kiválasztott molekula előállítására vonatkozóan, továbbá a környezetvédelmi szempontok átgondolása és figyelembevétele. A reakció mechanizmusa, tehát a lejátszódó folyamatok apró részleteinek magyarázata fejleszti ezt a kompetenciát. A kémiai témában megjelenik a természeti törvények szabályszerűségének felismerése és felhasználása is. A gyógyszerhatóanyagok szorosan az emberi élethez tartoznak, mindennapi szükségletté váltak. Régen a természet adta lehetőségekkel éltek az emberek, tapasztalati úton szerzett ismeretekkel, amelyek folyamatosan alakultak át mára már laboratóriumokban előállított vegyületekké, ezáltal érdekes lehet a fiataloknak a múltban használt módszerek és technológiák felkutatása és összehasonlítása a mai lehetőségekkel.

Digitális kompetencia

Az irodalomkutatásnál az elektronikus adatbázisok kezelésének céltudatos használata fejlődik, kiegészülve a források és az információk megbízhatóságának megfontolásával. A csoporttagok egymással és a tanárral való kapcsolattartásánál is elengedhetetlenek a digitális eszközök. A színdarab előadásához szükséges zenei részek szerkesztésénél, vagy a hirdetés készítésénél, a közösségi online felületek használatánál és a werkfilm létrehozásánál ez a kompetencia fejlődhet.

A tanulás tanulása

A feladatok tervezése, ütemezése, részfeladatokra bontása és ezekhez a megfelelő csoporttag kiválasztása a munka alapjaihoz tartozik. A projekt elvégzése során a határidők betartása talán az egyik legfontosabb összetevő, amelyet jövőbeli munkavállalóként hasznosíthat a hallgató. Az irodalomkutatás során a tantárgy keretein belül megismert adatbázisokat felhasználva, ezáltal elsajátítva a folyamatot, az így kapott információkat feldolgozva jutnak el a fiatalok a lehetséges előállítási leírásokhoz, amelyeket értékelve szükséges dönteni a feldolgozandó előállítási mód

mellett. A plakát, az online hirdetés és a werkfilm készítésével fejlődnek azok a képességek, amelyek a lényeges adatok és információk kiemelésére irányulnak. A későbbiekben ez a fejlesztett kompetencia segíthet a leendő munkaadók figyelmét ráirányítani az álláskereső fiatal tudásának, képességeinek és készségeinek kiemelkedő területeire.

Személyközi és állampolgári kompetenciák

A megfelelően működő csoport munkájánál a csoporttagok kooperációja fontos. A közös cél érdekében tett erőfeszítések teszik a projektet sikeressé, azonban az alkotás közben véleménykülönbségek, viselkedési gondok felléphetnek, amelyeket a konfliktusok megoldására tett törekvések csökkenthetnek vagy megszüntethetnek. A feladatmegoldás alatt a párban vagy csoportban keletkező nehézségek leküzdése is hozzájárul a közös sikerélményhez az előadás végén.

Vállalkozói kompetencia

A kezdeményezőkézség a felsőoktatásban tanulóakra igen jellemző, ötletekkel, újító gondolatokkal járulnak hozzá a változásokhoz. Megjelenik a projektmunka során az egyéni döntés és felelősség kérdése a részfeladatok megoldásánál. Szükséges a folyamatot áttekinteni, tehát az egész részekre bontása, majd a cél eléréséhez az építőegységek összeillesztése, így a részfeladatok meghatározása, majd lépésenként a színdarab előadásához szükséges alkotóelemek összeállítása és prezentálása.

Kulturális kompetencia

A hallgatók kreativitását célzó színdarab megalkotásával a fiatalok gondolataikat és érzéseiket is kifejezhetik. Az intellektuális alkotás létrehozása a mindennapi életük kulturális részéhez kapcsolódhat, hagyományaik és világról alkotott nézeteik is megjelenhetnek. Az alaptörténet megírása alapulhat a csoporttagok magánéleti élményein is, közvetetten beleszöve a szerves kémiai gondolatok közé. Az előadás plakátját és meghirdetését saját, művészi megjelenítési formák használatával készítik el, amely az önkifejezés egyik eszköze lehet.

A projekt teljesítése során nem különülnek el szigorúan egyes feladatokra bontva az előbb említett kompetenciák. Több részfeladatban együttesen vannak jelen és fejlődnek. Példaként említhető a werkfilm megalkotása, amely fejleszti a szöveg vagy feliratok elkészítése során az anyanyelvi kompetenciát, a filmkészítésnél a vágóképek szerkesztése a digitális kompetenciát, a tartalom meghatározása a csoportmunkához kapcsolódó személyközi kompetenciát. A projekt szakmai tárgya, vagyis a megvalósítás folyamatának középpontja kémiai alapokon nyugszik, így a cél népszerűsítésével a természettudományi kompetenciát fejleszti. A csoport együttes munkájának szervezése és annak képi rögzítése, az érdemi részletek kiemelése a tanulás tanulását, a sikerorientált hozzáállás bemutatása és a jövő egyetemistái iránt érzett felelősség a vállalkozói kompetenciát, a kreatív kivitelezés megvalósítása a kulturális kompetenciát fejleszti.

A BEMUTATOTT ÉLMÉNYALAPÚ PROJEKTFELADAT SZÉLESKÖRŰ ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A MÉRNÖKI OKTATÁSBAN

A jövőben további tantárgyakba is beépíthető ez a kidolgozott élményalapú projektfeladat kisebb módosítással. Messzebbről szemlélve az egyetemi oktatást,

a vegyész-mérnök hallgatók számára részletesen megtervezett alkotói feladat alapjai más képzések kémiai alaptantárgyaiba is beépíthetők, például a biomérnököknél a gyógyszerhatóanyag emberi szervezetre gyakorolt hatására, illetve a környezetmérnököknél a környezeti hatásokra helyezve a hangsúlyt a molekula előállítása helyett.

Az alapképzésen elsajátított projekt megvalósítási tapasztalatának birtokában a hallgatók később, a mesterképzésen már magasabb szinten, szélesebb látókörrrel és tudással rendelkeznek. A tanulmányban bemutatott feladat átalakítva összetettebb feladatmegoldást tehet lehetővé, így a leírt témához kapcsolódva alkalmas egy mesterképzésbe beillesztett projektfeladat élményszerű kidolgozására. Erre megfelelő példa egy gyógyszerhatóanyag előállításai módjainak (laboratóriumi- és ipari méretben), biológiai hatásainak (emberi szervezetben, hatóanyagkísérletek folyamata), valamint környezeti folyamatainak (lebonthatóság, gyógyszermaradványok környezetkárosító hatása, innovatív környezetbarát megoldások) vizsgálata.

A bemutatott projektfeladat megvalósítható a mesterképzésben csak vegyész-mérnök hallgatók bevonásával, ugyanakkor a több nézőpont, a projekt komplexitása és a jövőbeli munkavállalás során az együttműködésre szánt munkatársak végzettségeinek sokszínűsége miatt biomérnök- és a környezetmérnök hallgatók is közreműködhetnek a projektfeladat elvégzésénél. Ennél a megoldásnál egy külön tantárgy keretében nyílna lehetőség a diákok számára az élménypedagógiát alkalmazó projekt végrehajtására.

DISZKUSSZIÓ

A projektoktatási stratégiához jól illeszthető az egyetemi tanulmányaikat végző hallgatók összetett kémiai gondolkodásának fejlesztése szociális tanulási folyamatokon keresztül. Az élménypedagógiai módszerek alkalmazása a projektoktatás során ezen célok megvalósításához nyújt segítséget, a tanulási folyamatot alakítja élményszerűvé, könnyebben elfogadottá és hatékonyá. A projektfeladat elvégzése több előzetes és az adott félévben szerzett természettudományos és nem természettudományos tudásra épül. A szerves kémiai alapok jelentik a munka elméleti hátterét a feladat első részében (irodalomkutatás, reakcióválasztás, mechanizmus leírása), ez azonban magában foglalja az általános kémia és a szervetlen kémia ismeretét, valamint az általános környezetkémiai tájékozottságot is. A tantárgyi kapcsolatok leírásánál az összetett természettudományos megközelítés kifejezetten hangsúlyos, mert az összefüggések adta háló és a következtetések több paramétert is tartalmaznak, így a végeredményt gyakran szerteágazó apró részletek alakítják ki. A természettudományok oktatása terén alkalmazott alternatív módszer alkalmazásának várható eredményei közül kiemelhető, hogy hosszabb távon megmaradó tudást hoz létre és a hallgatók kreativitását fejleszti a számukra nem megszokott módon, élményszerűen feldolgozott feladat. A projekt kidolgozása komplex gondolkodást, újításokat, játékot, mozgást és digitális eszközök használatát is bevonva közösségben végzett aktív részvételt igényel, ezáltal a munkaerőpiaci elvárásokra hatékonyan készíti fel a fiatalokat.

KONKLÚZIÓ

Az élmények életünk szerves részét képezik, pozitív tapasztalatokra vágyunk számos területen. A műszaki felsőoktatásban is megvalósíthatók tantárgyi keretek között olyan tevékenységek, amelyekkel a fiatalok személyisége fejlődik és alkalmazkodóképessége növelhető.

A természettudományokon belül a kémia tanítása az aktív tapasztalatszerzésen alapuló élménypedagógia alkalmazásának kiváló terepe. A részletesen megtervezett projektfeladat elvégzése során a mérnöki képzésben a következő félévekben felbukkanó ismeretek várhatóan szilárdabb alapokra kerülnek. A szerves kémia alapjainak átismétlése a reakcióra vonatkozóan a későbbiekben a kémiai alapú tantárgynál, illetve a szerves kémia szigorlatot választó hallgatóknál is magabiztosabb tárgyi tudást eredményezhet. A gyógyszerhatóanyag kiválasztásánál és az elkészítésének megismerésével a mérnöki képzés további, technológiai ismereteivel foglalkozó tantárgyainál szerezhettek előnyt a fiatalok. Az irodalomkutatás gyakorlása a tanulmányaik során a szakdolgozat, majd a diplomamunka elméleti részének megírásánál, illetve más projektmunka vagy kutatómunka (pl. Tudományos Diákköri munka) végzésénél nyújt nagy segítséget. Az együttesen végzett feladat, a csoportmunka több tantárgy laboratóriumi vagy gyakorlati feladatánál is elterjedten használt szervezési forma, ezért az ebben szerzett tapasztalat kétségtelenül támogatja a fiatalok felsőoktatási tanulmányait. A tudás mélyítése és szélesítése, több terület információinak összegyűjtése, rendszerezése és értékelése is előnyt adhat a mérnökhallgatóknak, ugyanakkor megemlíthető az empátia, a lényegkiemelés és a napjainkban létfontosságú jó időgazdálkodás jelentősége. A jelenlegi világunkhoz igazított tanítási és tanulási módszer helyes megválasztásával a felsőoktatásban tanulók által érdekesnek ítélt, művészeti tevékenységeken keresztül elért eredmények mellett a fiatalok a közösségben átélt élmények egész életre szóló útravalójával is gazdagodhatnak.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönetemet fejezem ki Kanczné Dr. Nagy Katalinnak a téma feldolgozása során nyújtott szakmai segítségéért és támogatásáért.

IRODALOMJEGYZÉK

Bodáné, K. R. (2012). Vízminőségvédelem gyakorlati oktatási metodika fejlesztése a műszaki felsőoktatásban. [PhD értekezés, Nyugat-

magyarországi

<http://ilex.efc.hu/PhD/emk/bodane/disszertacio.pdf>

Egyetem].

Csehiová, A., & Kanczné N. K. (2019). Élmény-foglalkozások a Selye János egyetemen "Művészet-Pedagógia-Pszichológia". In Bukor, J., Tóth, P., Nagy, M., Pukánszki, B., Csehiová, A., Tóth-Bakos, A., Józsa, K., & Szököl, I. (Szerk.), 11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections (9–17). Janos Selye University. <https://doi.org/10.36007/3334.2019.09-17>

Driscoll, J. (1994). Reflective practice for practise – a framework of structured reflection for clinical areas. *Senior Nurse*, 14(1), 47–50.

Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit at Oxford Polytechnic.

Gyarmathy, É. (2023). Hogyan tanuljunk és tanítsunk a 21. században. [Online előadás: 2023.09.05.]

Gyökér, I. (2015). Szervezeti viselkedés – csoportmunka. <https://slideplayer.hu/slide/11746851/>

Jasper, M. (2013). Beginning Reflective Practice. 2. Ed. [Cengage Learning EMEA](https://www.cengagelearning.com).

Kanczné, N. K. (2022). A művészet-pedagógia-pszichológia metszetében. In Tóth E., Kovács T., Váradi F. & Váradi-Kusztos Gy. (Szerk.), Szó-kép-ritmus (145–155). Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall.

Pál, E., & Töröcsik, M. (2013). Irodalmi áttekintés a Z generációról. Pécsi Tudományegyetem.

Raelin, J. A. (1997). A model of Work-Based learning. *Organization Science*, 8(6), 563–578. <https://doi.org/10.1287/orsc.8.6.563>

Rolfe, G., Jasper, M., & Freshwater, D. (2011). Critical Reflection in Practice: Generating Knowledge for Care. Palgrave Macmillan.

Ryder, M., & Downs, C. (2022). Rethinking reflective practice: John Boyd's OODA loop as an alternative to Kolb. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100703. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100703>

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

Steigervald, K. (2020). Generációk harca, Hogyan értsük meg egymást? Partvonal Könyvkiadó.

Tarpataki, E., & Mikáczó, É. I. (2022). Lépések az élményalapú oktatás irányába: A játékosítás határmezsgyéjén a számvitel alapjai tárgy oktatásában. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 45–55. <https://doi.org/10.14267/veztud.2022.12.04>

Trencsényi, L. (2000). Művészetpedagógia - Elmélet, tanterv, módszer. Okker Kiadó.

Body Map, a testtérkép - egy innovatív művészetpedagógiai módszer a serdülők jóllétéért

Rozgonyi Emőke^{1,2}

¹Eszterházy Károly Katolikus Egyetem - Neveléstudományi Doktori Iskola

²Semmelweis Egyetem Rehabilitációs Klinika

ABSZTRAKT

A bemutatásra kerülő kutatás fókuszában egy a világon széles körben használt művészetterápiás módszer pedagógiai alkalmazásra való kiterjesztésének kutatása áll középpontban a korosztály részére.

A Testtérkép elnevezésű vizuális művészeti eszközöket használó önismeret-támogató strukturált program köznevelési környezetbe adaptálásakor, elsősorban az önmagunkról, sajátosságainkról való tanulást helyezi a fókuszba, amelynek alkalmazott értéke jelentős, a művészettel nevelés keretrendszerében reálisan elérhető támogatást jelenthet a jelenlegi krízisidőszakban serdülő és szocializálódó fiatalok számára. A Testtérkép módszerének alapötletét egy Angliában kidolgozott strukturált művészetterápiás módszertan jelentette, amely Magyarországon először az SE Gyermekklinikán került 2011-ben bevezetésre (Rozgonyi, Gyulavári, Klein, 2013). A Testtérkép művészeti technikának széles körű története során, számtalan megközelítésben fogalmazódott meg az az elméleti keretrendszer, amely segít megérteni a program önazonosságát támogató jelentőségét (M. Boydell, Daw, Collins, Senior, & Smith, 2021; Kwon, 2022). Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában jelenleg zajló kutatás három szakaszból áll. Első szakaszként, már megvalósult a program pedagógiai alkalmazásra történő adaptálása (továbbiakban: TPA), második szakaszként annak hatásvizsgálata, mind kvantitatív metodológiával, önkitöltős kérdőívvel, mind kvalitatív metodológiával, fókuszcsoporthoz tartozó interjúval. A mérések az oktatási és nevelési szempontból jelentős érzékelhetőség, reziliencia és önértékelés területén 12 kategóriában zajlottak. A program természetéből adódóan a legkisebb elégséges mintavételre volt lehetőség, így statisztikai számítások során szignifikáns eredmény nem volt várható. Jelen állapotában a kutatásnak még részleges eredményei vannak, a TPA program fejlesztő hatása egyes gyermekeknél egyértelműen működni látszott, másoknál a kérdőívek nem mértek pozitív változást, viszont pozitív tendencia a minta szintjén több kategóriában megmutatkozott, amellyel kapcsolatban a további, harmadik kutatási szakaszban személyorientált megértést tervezek.

KULCSSZAVAK

testtérkép, innovatív művészetpedagógia, énértékelés, önismeret, önértékelés, érzékelhetőség

BEVEZETÉS

A kutatás előzménye személyes tapasztalataimra alapszik, amelyet művészetterapeutaként végeztem, több évtizednyi gyermekklinikai munkám során gyűjtöttem a Testtérkép elnevezésű, strukturált művészeti program mentális jólét tekintetében tapasztalt pozitív hatása felől. Ezen empirikus tapasztalatok alapján merült fel bennem az igény, a módszer szélesebb elérhetősége érdekében történő kiterjesztésére, illetve a hatásváltozás kutatására. Az EKKE NTDI nyitottságának és a kutatási terv befogadásának köszönhetően a módszer művészetpedagógiai keretrendszerbe való átalakítása és kutatása három éven belül elkezdődött. A tervezett projekt a művészetterápiás munka során kifejlesztett módszer pedagógiai adaptációja, amely egyszerre egy pedagógiai fejlesztés, illetve annak kipróbálása, reflektálása, elemzése, azaz egyfajta akciókutatás.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

TÖRTÉNELMI ELŐZMÉNY:

Történelmi előzményként a művészetterápia és a művészetpedagógia összefonódása a 20. század elején indult, amikor a kibontakozó reformpedagógiák gyermekközpontú szemléletének gyakorlati megvalósításához, a művészettel nevelés, művészettel

fejlesztés, művészettel oktatás, illetve a művészettel gyógyító nevelés lehetőségei és cselekedtető vonatkozásainak kiaknázása került fókuszba. Ezen előzmény folyamatoként a művészetpedagógia és a 20. század közepére abból kibontakozó művészetterápia diszciplináris összefonódása természetes szellemi szövődésként jelent meg. A művészetterápia fogalma két pedagógus munkásságának gyümölcseként terjedt el az 50-es években. (Kiss, 2014). Az Amerikában élő Margaret Naumburg (1890-1983), az „art in therapy” megalkotója is pedagógiai területről indult, a kreatív önkifejezésre és az önszabályozó tanulásra épült, mely iskolában szerzett tapasztalatok alapozták meg a későbbi művészetterápiás munkáját (Rubin, 1998, 99. o.). 1920-tól Naumburg nővére, Florence Cane, tehetséges és „analitikusan orientált” művészetpedagógus lett az iskola rajztanára, nagy hatást gyakorolva Naumburgra (Rubin, 1998, 99. o.). Cane úgy vélte, hogy a gyermekek a világ megismeréséhez és az információ feldolgozásához, a mozgásra, az érzelmekre és a gondolatokra támaszkodnak, és a művészet lehetőséget ad e három tényező összekapcsolására (F. Rácz, 2012). Az 1951-ben megjelent *The Artist is Each of Us* című könyvében, amelyet az első művészetterápiás könyvként tartanak számon, Cane módszerét fejti ki. Ebben a testi tapasztalatok, az érzelmek és az értelem közötti kreatív harmónia megteremtését célozza, segítve diákjait abban,

hogy alkotásaikon keresztül jobban megismerjék önmagukat és a világukat.

A művészetterápia másik irányvonalát Edith Kramer (1916–2014) képviselte, aki az „art as therapy” („művészet, mint terápia”) megközelítés szerint dolgozott. A kreatív, alkotó folyamat gyógyító hatására, az érzések kifejezésének lehetőségére és a szublimációra helyezte a hangsúlyt.

A művészetterápia és a művészetpedagógia önálló keretrendszerrel bíró szakmává válása a 60-as, 70-es, 80-as években artikulálódott, amelyet folyamatosan egyre több szakirodalom pontosított. Jelentős a több művészetpedagógiai vonatkozást is tartalmazó Carl Rogers személyközpontú megközelítése, amely nagy hatással volt a pszichológiára és a pedagógiára egyaránt, magyarul is megjelent pedagógiai könyve: „A tanulás szabadsága” (Rogers, 2007).

A TÉMA MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI BEÁGYAZOTTSÁGA HAZÁNKBAN

A kortárs művészetpedagógia szemléletváltása a 2000-es években jelent meg.

Dr. Kiss Virág, a két diszciplínát összehasonlító doktori disszertációjában számba veszi a hazai jeles képviselőket (Kiss, 2014). Sándor Éva az ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Kar volt oktatója, több könyvben ismerteti saját módszerét (Képzőművészeti pedagógiai terápia). Ő tudatosította, pontosította a fejlesztés lehetőségét a pedagógia területén a művészettel. Mind a tanulási, mind a mentális képességek területén konkrét program leírását találhatjuk 2006-ban megjelent *„Fejlesztés művészettel”* című könyvében (Sándor, 2006). Illés Anikónak, aki a MOME Művészettel nevelés képzésének vezetőjeként képviseli a kortárs művészetpedagógiai szemléletet, *A vizuális nevelés, mint személyiségfejlesztés* című könyvéből idézve: „Minden transzpozíció, amely a személyiség és a világ viszonyát szemléleti tevékenység útján képpé komponálja, valójában mindig rendez, elrendez valamit, és gazdagítónak hat vissza az alanyra. Segíthetünk abban, hogy az ilyen tevékenységek szemléletet gazdagító és készségeket gyarapító tartalmi folytonossággá álljanak össze, s a folyamatban tisztulva gazdagodjon a személyiség énképe”. (Gaul, Kárpáti, Pataky, & Illés, 2014., old.: 10.)

A művészetterápia lehetőségei az oktatásban című tanulmányban Illés Anikó felveti, hogy a tanárok bátran nyúljanak a művészetterápia eszköztárához és tapasztalataikhoz: „A művészetterápiás eszköztárak elsajátításával bővülnek a tanárok lehetőségei, mivel megismerhetnek egy olyan módszert, amely a művészetet a nevelés és a készségfejlesztés, azaz a személyiségfejlesztés, az önismeret, a hatékony kommunikáció területein alkalmazza. Az alkotói és a befogadói folyamat az én és a másik megértésében fontos út.” (Illés, 2009, old.: 237.)

Magyar vonatkozásban még fontos kiemelni Klein Sándor pszichológust, a „Tanulás szabadsága Magyarországon, alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak” című könyv szerkesztőjét (Klein & Soponyai, 2011.), aki a „Gyermekközpontú iskola” című könyv (Klein, 2000) írója is. Sajátos módon, mint ahogy C. Rogers lánya, Natalie Rogers, úgy Klein Sándor lánya is művészetterapeuta (Kovács és Rózsa, 2024, old.: 329). Klein Izabella, orvosként az Egyesült Államokban tanult intermodális művészetterápiát (expressive arts therapy), s 2011-ben ő is részt vett abban a munkában, amely során a

Semmelweis Egyetem Gyermekklinikáján, e kutatás fókuszában lévő Testtérkép (Body Map) elnevezésű művészetterápiás módszertant evészavar kezelésére adaptáltuk, s amely program aztán hatékonynak bizonyult és gyakorlattá is vált a gyógyításban (Rozgonyi, Gyulavári, & Klein, 2013; Rozgonyi, Major, & Besenyei, 2014).

Jelenleg Magyarországon a 2012-es NAT megemlíti, s a 2020-ban megjelent útmutató pedig kifejezetten hangsúlyozza, hogy a művészetalapú tantárgyak tekintetében nagy hangsúlyt fektet a személyiségfejlesztésre. „A vizuális kultúra a művészettel való nevelés útját kívánja követni, kimeneti eredményként nem célja a művészképzés. A művészetre tehát inkább eszközként tekint, mintsem célként.” (Nyitrai, 2020, old.: 10.)

E tanulmányban felvázolt kutatás kísérletet tesz arra, hogy a 21. század elején egy jól bevált művészetterápiás lehetőség innovatív művészetpedagógiai programként való alkalmazása megvalósulhasson, amely által a két diszciplína összekapcsolódhat, összhangban azzal a törekvéssel, ahogy ez az igény a kortárs művészetpedagógiában az elmúlt évtizedekben megjelent.

AZ IRODALOMKUTATÁS EREDMÉNYEI

A Testtérkép elnevezésű innovatív művészeti program illeszkedik a kortárs művészetpedagógiai paradigmák és témák közé. A testtérképezés strukturált alkotó folyamat során a testtérképezés szó egy személy testének életnagyságú vizualizálására utal, szövegek és vizuális szimbólumok kíséretében, amelyek az illető személy megélt tapasztalatát és társadalmi kontextusát ábrázolják, „a bölcsészet- és társadalomtudományok számos kutatója hivatkozik a testtérképezésre, body mappingre "testtérképezés történetmesélésként"” (Kwon, 2022).

A Testtérkép egy művészeti alapú kutatási eszköz, amely a testet öltött tapasztalatokra való összpontosítása miatt alkalmas a testi és pszichológiai érzések és tapasztalatok feltárására. A testtérképezés során „...egy személy testét követjük körbe, hogy egy életnagyságú körvonalat hozzunk létre, amelyet egy kreatív és reflektív folyamat során kitöltünk, így létrehozva egy olyan képet, amely a megtestesült tapasztalat több aspektusát reprezentálja...” (De Jager et al. 2016). Tulajdonképpen egy széleskörűen alkalmazott megközelítés a személyiség vizsgálatában és fejlesztésében, önismeretet, önértékelést támogató jellegéről több összefoglaló tanulmány született (de Jager, Tewson, Ludlow, & M. Boydell, 2016). Módszertana a verbális narratív technikákból indul ki, amely alapvetően a szóbeli történetmesélésen alapszik. Azonban a program a személyes életesemények számbavételének útján, a verbalitáson túlmenően, vizuális szimbólumokkal is reflektál az élményekre, lépésről lépésre alkotja meg a résztvevő azt a képet, amely a hosszú munka végére egyedi valósággá szerveződik Önmagáról.

A Testtérkép történetiségét szintén több releváns szakirodalom dolgozta már fel. *A Testtérkép alkalmazása a kutatásban, művészet alapú módszer (Az Applying Body Mapping in Research: An Arts-Based Method)* címmel (M. Boydell, Daw, Collins, Senior, & Smith, 2021) összefoglaló áttekintést nyújtó tanulmány készült 2021-ben, amely további reményekkel bír a felhasználási terület sokrétűségét illetően. A könyv fő témái közé tartozik a testtérképezés, mint tudásalkotás, a testtérképezés, mint ismeretterjesztés, a testtérképezés új megközelítései, és a testtérképezés

kutatásának hatása. Felvázolja a szerzők elméleti és ismeretelméleti álláspontját, illetve ezek illeszkedését a művészeti alapú módszerekhez. Kiemelendő a kutatásom szempontjából, hogy a Testtérképet, mint egyfajta ismeretszerzési stratégiát szemléli.

Magyarországon Rozgonyi, Gyulavári, Klein (2013) jegyzett több konferencia előadást, publikációt a témában (Rozgonyi, 2024). Nevelési környezetben való alkalmazás tekintetében jelentős, hogy több ajánlás is történt a pedagógiai kiterjesztésre: „A testtérképezés ígéretes az oktatás, a kutatás és a klinikai szférában”² (de Jager, Tewson, Ludlow, & M. Boydell, 2016)

A KUTATÁS CÉLJA, KÉRDÉSEI, HIPOTÉZISEK

Jelen kutatás a testtérképezés módszertanának a köznevelésbe való bevezetését tűzte ki céljául, amelynek kutatási problémájaként az fogalmazódott meg, hogy a Testtérkép művészeti program lehetővé teheti-e a művészetalapú tanulást a serdülőknek önmagukról.

A kutatás kérdése, hogy egyáltalán lehetséges-e ezt az innovatív, komplex művészetterápiás módszertant olyan módon alakítani, hogy a köznevelésben hatékonyan lehessen használni a serdülőkori önismeret támogatására, az általános mentális jólét érdekében, illetve, hogy az mennyiben valósítható meg köznevelési intézményekben.

Fogalmak tekintetében az érzékelhetőség témakörében Dr. Nagyné Hegedűs Anita témában írt disszertációjában használt definíciókat és mérési eszközöket vettem alapul (Nagyné Hegedűs, 2017).

A kutatás hipotézise: A Testtérkép elnevezésű komplex művészetterápiás módszertant át lehet olyan módon alakítani, hogy pedagógiai alkalmazásra alkalmas legyen. A résztvevők énéreje, serdülőkori önértékelése, a serdülőkori reziliencia, az érzékelhetőség, illetve az elégedettség a társas támogatással a pedagógiai alkalmazásra átalakított testtérképezés hatására magasabb lesz.

MÓDSZEREK, ALKALMAZOTT MÉRŐESZKÖZÖK

MÓDSZEREK

Kutatási paradigma tekintetében akciókutatás történik, hiszen a Testtérkép művészeti program pedagógiai fejlesztése, annak kipróbálása, reflektálása, elemzése történik. Akciókutatásként induktív jellegű lehetne, azonban egy meglévő művészeti program adaptációjáról van szó, így a kutatás sajátosságai mentén deduktívnak mondható.

A metodológiai trianguláció tekintetében a kutatási módszerek kiegészítő használata történik, a kutatás első két szakaszában komplementer kvantitatív, kvalitatív kutatás történt, majd a harmadik szakaszban egyénfókuszú kísérlet (Smohai, 2025) következik majd.

A kísérleti stratégia több csoportos, a pedagógiai környezet összetettsége miatt keresztező eljárással, korlátozott populáció, elemszám a legkisebb elégséges minta, kényelmi mintavétellel.

ALKALMAZOTT MÉRŐESZKÖZÖK

Az első és a második kutatási szakasz mérése: önkéntöltős kérdőívvel történt, amely egyrészt zárt

kérdésekből, másrészt reflektív kérdésekből állt. Utánkövetés fókuszcsoport keretében félig strukturált interjúval felvett adatokkal történt. A kérdőív csomagot több, már korábban publikált, validált kérdőívekből állítottam össze. Az önértékelést és az érzékelhetőséget Nagyné Hegedűs Anita által alkalmazott skálákat használtam (Nagyné Hegedűs, 2017). A kutatási kérdés relevanciája, valamint a kérdéssor hosszúsága miatt nem használtam a teljes kérdéssort, hiszen az általam használt 20 item jóval kevésbé volt fárasztó a vizsgálati alanyok számára, mint az eredeti 56 item. A Reziliencia méréséhez a Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ-H) magyar változatát használtam (Körödi, Szél, & Szabó, 2022.) A társas támogatás megvizsgálására pedig az Elégedettség a társas támogatással kérdőív (Pikó, 2002.) Nagyné Hegedűs Anita által készített átírását használtam (Nagyné Hegedűs, 2017). A kérdőívet a résztvevők online, önállóan töltötték ki, három alkalommal. A kérdőív csomag tartalmaz demográfiai adatokra, valamint a tanulmányaikkal való hozzáállásra vonatkozó kérdéseket is. Összességében az önkéntöltős kérdőív zárt kérdéseivel a kutatás első két szakaszában az érzékelhetőség, reziliencia, önértékelés különböző kategóriáinak 12 változó alakulását vizsgáltam.

EREDMÉNYEK

A pedagógiai átdolgozást, a Testtérkép programjának konstruktivista szemléletű feldolgozása, koncipiálása segítette (Nahalka, 2002). A konstruktivista tudásszervezés modelljéből megközelítve, egy alkotó folyamat által vizuálisan reflektált belső konstrukció kap formát. Szimbólumok szintjén összerendeződnek korábbi élmények, emlékek, életemények, tulajdonképpen a személy önmagával kapcsolatos tudása integrálódik, és a munka során kialakul egy metakognitív szinten megjelenő új tudása arról, hogyan alakult ki a személyes és egyedi önazonossága. Ebben az értelemben, aki vállalja, hogy végig dolgozza a Testtérképezés programját, az saját egyediségének felfedezésével, tulajdonképpen a személyes sajátosságok „megtanulása” irányába tesz lépést. A Testtérképezés Pedagógiai Alkalmazásának rövidítésére a TPA mozaikszó került bevezetésre.

A 25 órás program a Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum BMSZC Than Károly Ökoiskola és Technikumban valósult meg, alkalmanként egy-egy héten keresztül, napi hét-nyolc tanítási óra keretében.

A PILOT STUDY EREDMÉNYEI:

A piloton 5 kilencedik osztályos diák vett részt, önkéntességgel, saját motiváció alapján. Az önkéntöltős kérdőívet háromszor töltötték ki a résztvevők, a projekt előtt, közvetlen utána, illetve hathét után.

A minta kis mérete (5 fő) miatt a változók normalitását sérültnek tekintettük, ezért robusztus összetartozómintás ANOVA próbák, azon belül pedig Friedman próbák kerültek alkalmazásra (IBM SPSS 22). A pilot study során a vizsgálatba bevont 12 függő változóból bár egyik sem növekedett szignifikánsan a vizsgálat során ($p > 0,05$), de közülük 10 változó értéke emelkedett az első méréshez képest a harmadik mérési időpontban. Ezek közül több esetben is legalább részben a kisméretű ($N=5$) minta adta a legjelentősebb magyarázatot a szignifikáns különbségektől való elmaradásért. Nagyobb méretű minta esetén jó eséllyel bizonyulna több is szignifikánsnak ezen elemzések közül.

² Az idézet eredeti nyelven: „Body-mapping holds promise in educational, research and clinical spheres.”

Mivel a köztes mérések szórtak voltak, ezért merült fel, hogy az egy hetes intenzív élmény a program elvégzése után közvetlenül még olyan jellegű erős hatást gyakorolhat a résztvevőkre, hogy a mélyebb változások mérésének inkább hathetes utánkövetéssel lehet létjogosultsága, így a továbbiakban a köztes mérés kimaradt és a két mérési időpont összehasonlítása Wilcoxon próbával történt.

A fő kutatás során keresztező eljárás keretében hathét különbséggel kétszer egy-egy teljes hét tanítási idejét lefedő csoportmunka (A csoport, B csoport) történt 17 résztvevővel, amelyeknek ideje az írásbeli érettségi és a szóbeli érettségik idejére esett.

Az „A” csoportban 13 diák vett részt, a „B” csoportba 13-an jelentkeztek, de 4 diák érkezett meg, amelynek háttérében feltételezhetően a tanév végi időponthoz kapcsolódó fáradtság húzóhatott meg.

KVANTITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI:

Az „A” csoport csoportszintű eredmények: A minta kis mérete, a folytonosnak tekinthető változók miatt a változók normalitásától függetlenül is a robosztus Wilcoxon próba bizonyult a megfelelő eljárásnak a változók nagyság szintjeiben történő változások teszteléséhez.

A csoportok átlagait tekintve a függő változók nem mutattak szignifikáns változást: nem tudjuk 5%-os hibavalószínűség alatt azt mondani, hogy csoportszinten történt volna változás a foglalkozás utánra.

Azonban személyorientált statisztikai számításokat is végeztünk, Jacobson és Truax (1991) által kidolgozott megbízható változás index kiszámításával (angolul: reliable change index). Az egyéni változások értékelésére a szakirodalomban ez a leggyakrabban alkalmazott módszer (Urbán, 2014). Ez alapján a 13-ból 10 résztvevő ért el pozitív változást (76,92%), ám közöttük van 6 fő, akiknél megbízható negatív változást is találunk. Így a tisztán pozitív változást mutatók (4 fő) aránya 30,76%, a vegyes változásokat mutatók (6 fő) 46,15%, a tisztán negatív változást mutatóké (2 fő) 15,38%, és a megbízható változást egyáltalán, tehát semelyik irányban sem mutatók (1 fő) aránya 7,69%. Az eredmények pontos értelmezéséhez fontos lett megtudni, hogy volt diák, akinél nagy hatást gyakorló életesemény történt, hiszen ez is magyarázhatta a látható változásokat. Mindenesetre összességében inkább pozitív, de igen vegyes eredményeket kaptunk.

A keresztutatás „B” csoportjában hasonló eredmények alakultak, vagyis a vizsgálatba bevont 12 függő változóból bár egyik sem növekedett szignifikánsan a vizsgálat során ($p > 0,05$), de közülük 10 változó értéke emelkedett a közvetlen projekt előtti (2. mérés) méréshez képest a harmadik mérési időpontban. Ezek közül több esetben is legalább részben a kisméretű ($N=4$) minta adta a legjelentősebb magyarázatot a szignifikáns különbségektől való elmaradásért.

Egyben a „B” csoportnál is végeztünk személyorientált statisztikai számításokat, amely szerint megállapítható, hogy minden egyes vizsgálati személy esetében legalább két skálán történt pozitív irányú, megbízható változás, miközben negatív irányú megbízható változás csak az egyik vizsgálati személy egyik skáláján mutatkozott. Ez alátámasztja az intervenció hatásosságát. A következő változók esetében történt pozitív irányú megváltozás a minta legalább felénél: Önértékelés, a reziliencián belül a szociális kompetencia, valamint a magabiztosság

skála, énhatékonyság a segítségkérésben. Összességében véve megállapítható tehát, hogy a személyorientált eredmények alapján is a kutatás ezen szakasza a „B” csoporttal sikeresen zárult, hiszen a 15 db megbízható változásból 14 pozitív irányú volt, és minden résztvevőről elmondható, hogy legalább két skálán pozitív irányú megbízható változást mutatott.

KVALITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI:

Az önkitöltős kérdőív reflexív kérdéseit MAXQDA program segítségével elemeztem, az értelmező fenomenológiai elemzés Interpretative Phenomenological Analysis, IPA) módszer alapján. Ezek alátámasztották egyes eseteknél a pozitív tendenciát éppen úgy, mint az utánkövetés céljából meghirdetett fókuszcsoport, ahova két diák (J és T jelöléssel) érkezett meg a meghirdetett időpontra, így páros interjúként lett keretelve. Értelmezés jegyzőkönyv alapján történt szintén IPA módszerrel, amely szerint a program hatására több területen is jelentős fejlődést tapasztaltak a résztvevők.

A visszajelzések alapján a felelősségvállalás iránti elköteleződés növekedett, illetve a stresszkezelésben szintén pozitív változásokat fedeztek fel. A személyiségfejlődés tekintetében a két résztvevő eltérő irányban változott, de mindkét fejlődési irány pozitív. T nagyobb magabiztosságot és határozottságot szerzett saját vágyai és véleménye megvalósításában, míg J nyitottabbá vált mások véleménye iránt, és megtanulta, hogy a hozzá közel állók véleménye is értékes lehet. Ezek a változások mindkét esetben a pozitív változást tükrözik. A motiváció terén szintén pozitív irányú változást tapasztaltak: T nyitottabbá vált új kihívások iránt, bár nem kezdett új tevékenységbe, míg J azóta könnyebben vállalt kockázatot másokért. Az érzelmileg nehéz helyzetekkel való megküzdés terén szintén jelentős fejlődést tapasztaltak. J a konfliktusokkal kapcsolatban emelte ki, hogy már nem dühkitöréssel vagy haraggal reagál, hanem higgadtan és tudatosabban próbálja megoldani a helyzeteket. T hozzátette, hogy a program óta nagyobb belső stabilitást érez, és még akkor is nyugodtabb marad, ha mások körülötte veszekednek. Fontos kiemelni, hogy a program mély önismeretet és a társak megismerését is elősegítette. Az új társas kapcsolatok kialakítása terén T elmondta, hogy számára egy ismeretlen személyhez odamenni már nem helyezi a pánikzónába. J pedig a másokkal szembeni határok meghúzásában és betartásában fejlődött, miközben jobban megtanulta képviselni a saját érdekeit. Mindkét résztvevő önismerete és magabiztossága is jelentősen növekedett, ami az önértékelésük pozitív irányú változásában is megmutatkozott. T ezt így fogalmazta meg: "Előtte is volt önbecsülésem, de most jobban értékelem, jobban ismerem magamat. Biztosnak érzem magam."

Kritikus megjegyzések: A minta nem reprezentatív, mivel csak két résztvevő jelent meg az interjún, ami korlátozza az eredmények általánosíthatóságát. Ezt tovább árnyalja, hogy az interjúra való eljövétel önmagában is szűrheti a véleményeket: valószínűbb, hogy azok a résztvevők jelennek meg, akik pozitív tapasztalatokat szereztek. Ennek ellenére az interjúk során megfogalmazott mély és részletes visszajelzések értékesek a program hatásainak megértéséhez. Az interjúk alapján összességében a program hozzájárult a résztvevők önismeretének, magabiztosságának és konfliktuskezelési képességeinek fejlődéséhez. Az értelmezés kiegészítései

további mélységet adhatnak a vizsgálat eredményeinek elemzéséhez.

DISZKUSSZIÓ

EREDMÉNYEK MEGVITATÁSA

Kutatásom jelen állapotában még kezdeti, részlegesen publikálható eredményekkel rendelkezik, amelyekből látszik, hogy megértést kíván, hogy egyes gyermekeknél nagyon jól működött a TPA művészeti program, másoknál a statisztikai adatelemzés nem támasztotta alá a hipotézist. A kvalitatív kutatás árnyaltabb képet mutatott egyes gyermekek fejlődéséről, különösen az önismeret, önbecsülés, felelősségvállalás iránti elköteleződés, a stresszkezelés, a magabiztosság, illetve a társas kapcsolatok alakítása területén. Az eddigi vegyes részeredmények fókuszba helyezték a téma újdonságát. Megértést kíván a továbbiakban, hogy a jelentősen befolyásolt köznevelés rendszerében egy sokösszetevős változó, hiszen a 25 órányi speciális foglalkozás megvalósíthatósága, annak körülményei és szakszerűsége, illetve a diákok együttműködése, a munkafegyelem, például az úrlapokra vonatkozó kitöltési fegyelem tekintetében, minden részletével együtt jelentős befolyásoló tényezőként jelent meg.

A részeredmények tükrében felhangosodott a projektet előkészítő szakasz jelentősége is, hogyan lehet érthetőbbé tenni a diákok számára a saját magukról való tanulás jelentőségét.

A kutatás további szakaszában, az eddigi eredmények differenciálása érdekében az egyénfókuszú kísérlet bevonása merült fel kutatómódszertani szempontú előrelépésként (Smohai, 2025). Az egyénfókuszú kísérletek a csoportalapú kísérletek alternatíváját jelenti, amely meg tudja mutatni a beavatkozásra adott egyéni válaszmintázatokat, egyben kisminta intenzív kísérleti vizsgálatán keresztül lehetne megérteni a TPA program hatását. Ebben az esetben az intervenció hatás vizsgálata személyközpontúan zajlik. A kiinduló szint mérése és az ehhez viszonyított hatásmérés (függő változók mérése) egy fókuszba állított személy követésével történik, amely időben kiterjedt, sokszoros mérést alkalmazó folyamatot jelent. Előnye lehet, hogy ezen vizsgálatok általában három-öt-nyolc személy viselkedésmintázatát követik, egyben a hangsúly nem az összehasonlításon van, hanem, hogy létrejött-e a kívánt hatás az adott személy esetében. (Szokolszky, 2020)

KONKLÚZIÓ

A Testtérkép elvitathatatlan segítséget nyújt abban, hogy a társadalmi és a szűkebb közösség értékei, egyben a serdülő önképe életkorának megfelelően integrált legyen. A folyamat alapját az identitáselemek felfedezése jelenti művészi eszközökkel, amely során olyan rétegek tudnak vizuális reflexiót kapni, melyekhez a verbális hozzáférés neheztett, s amelyek szintézisének, integrálásának a facilitálása jelentős segítséget jelent a serdülőkorú identifikációs folyamatok megoldásában (Rozgonyi, 2024). A kutatás eddigi eredményei már tükrözik, hogy ennek hatására egyes gyermekeknél csökkenhet a vélt és valós elvárásoknak való belső megfelelési kényszer és számos olyan tényező / helyzet, ami nehezíti, akadályozza vagy akár el is lehetetleníti egy serdülő gyermek egész életére meghatározó iskolai teljesítményét, szociális kapcsolatait.

Bár a művészetpedagógia időigényes, azonban olyan kompetenciákat hív elő és olyan attitűdöket változtat meg, amelyek a hagyományos oktatás módszereivel kevésbé lehetségesek.

Amennyiben a mai középiskolás korosztály gondolkodásra tanítása és az önmagukról való helyes gondolkodás elsajátításának érdekében (Berzsényi 2020), elfogadjuk, hogy az énhatékonyság összefüggésben állhat az egyén sajátos lehetőségeinek önismeretével, akkor pedagógiai szempontból a Testtérkép programra egy olyan módszerként tekinthetünk, amely alkalmas az egyén sajátosságainak felfedezésére, egyben az adaptív tanításmódszertanhoz is illeszkedik.

IRODALOMJEGYZÉK

- Berzsényi, E. (2020). Kultureller Riss und Gesellschaftlicher Wendepunkt: Was geben unsere Kinder weiter?. In: *Stöckl, C.; Trattner, A. (szerk.): Erziehen in einer unübersichtlich gewordenen Welt.: Peter Lang Verlag* pp. 201-210. Berlin, Németország
- Botha, C. S. (2017). Using metaphoric body-mapping to encourage reflection on the developing identity of pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 37/3, 1-12. doi:[10.15700/saje.v37n3a1377](https://doi.org/10.15700/saje.v37n3a1377)
- D. Schunk, H. és DiBenedetto, M. (2016): Self-efficacy theory in education. In: Kathryn R. Wentzel és David B. Miele (szerk.) *Handbook of Motivation at School*.(2. kiadás) Routledge, New York, 3. fejezet. Letöltés: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384.ch3> (2023. 09. 13.)
- de Jager, A., Tewson, A., Ludlow, B. & M. Boyde, K. (2016). Embodied Ways of Storying the Self: A Systematic Review of Body-Mapping. *Forum: Qualitative Social Research* 17(2), 1-31. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2526/3987> Utolsó letöltés 2023. 03. 26.
- F. Rácz, T. (2012): *A képzőművészet-terápia alkalmazásának mentálhigiénés lehetőségei az iskolában*
- Gaul, E., Kárpáti, A., Pataky, G., & Illés, A. (2014.). *A művészetoktatás terei: tanulmányok a vizuális nevelés nemzetközi szakirodalmából*. Budapest: Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete.
- Griffin, S. (2015). Shifting from fear to self-confidence: Body mapping as a transformative tool in music teacher education. *Alberta Journal of Educational Research*, 61/3, 261–279.
- Illés, A. (2009). A művészetterápia lehetőségei az oktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle* 59/5-6, 233-240. Forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/muveszetterapia-a-kozoktatásban-elméletilehetosegek-es-etikai-megfontolasok>
- Kiss, V. (2014.). *A vizuális művészetpedagógia és művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében*. Doktori disszertáció. Budapest.
- Klein, S. (2000): *Gyermekközpontú iskola*. Edge, Budapest
- Klein, S., & Soponyai, D. (2011.). *A tanulás szabadsága Magyarországon: Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak*. Budapest: Edge 2000 Kft.
- Kovács, D. és Rózsa, I. (2024.) *Carl Rogers és a személyközpontú megközelítés Magyarországon* Budapest, Oriold és Társa kiadó
- Kóródi, K., Szél, B. & Szabó, É. (2022). A Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ) magyar nyelvű adaptációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(4), 483–505. <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00036>
- Kwon, H. (2022). Body mapping as embodiment and witnessing and its implications for art education. *International Journal of Education Through Art* 18/3, 309–324. doi:https://doi.org/10.1386/eta_00103_1
- M. Boyde, K., Daw, A., Collins, S., Senior, K., & Smith, L. (2021). *Applying body mapping in reserarch, An Arts-Based Method*. Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN: Routledge, Taylor & Francis Group. Letöltés dátuma: 2023. 10 02, forrás: <http://library.lol/main/E24134A90914EE7AABB3C06992DA75F8>

- Malecki, J., Rhodes, P., Ussher, J., & Boydell, K. (2022). The embodiment of childhood abuse and anorexia nervosa: A body mapping study *Health Care for Women Article Published Online*: 21 Jun 2022. *Health Care Women International* 2023 44/9, 1192-1217. doi:[10.1080/07399332.2022.2087074](https://doi.org/10.1080/07399332.2022.2087074)
- Nagyné Hegedűs, A. (2017). *Az énhatékonyság vizsgálata tipikus fejlődésű és intellektuális képességzavart mutató tanulók körében*. Doktori disszertáció, 217. Budapest: ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola. doi:[10.15476/ELTE.2017.093](https://doi.org/10.15476/ELTE.2017.093)
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia* (A kiadást megelőző egyik, a kiadással lényegében megegyező szövegű kézirat). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Forrás:https://www.mindmeister.com/generic_files/get_file/9045209?filetype=attachment_file
- Neil, S. Jacobson & P. Truax (1991). *Journal of Consulting and Clinical Psychology* Vol 59. No 1,12-19 University of Washington
- Nyitrai, P. (2020). Útmutató a vizuális kultúra tanításához a Nemzeti alaptanterv és kerettantervei alapján. Eger: Eszterházi Károly Katolikus Egyetem. Letöltés dátuma: 2023. október 10., forrás: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-vizualis-kultura-tantargy-tanitasahoz.pdf>
- Pikó, B. (2002): *Fiatalok pszichoszociális egészsége és rizikómagatartása a társas támogatás tükrében*. Osiris, Budapest.
- Rogers, C., Freiberg H. J. (2007). *A tanulás szabadsága*, Edge, Budapest
- Rozgonyi, E. (2024) The relationship between the „Body Mapping” complex art program and constructivist pedagogy In: *Ifjú Pszichológiai és Neveléstudományi Folyóirat* 2 pp. 48-55. , 8 p. (2024)
- Rozgonyi, E., Gyulavári, Á., & Klein, I. (2013). Testtérképezés – új művészetterápiás lehetőség bemutatása evészavarral kezelt fiatalokkal In: *MAGYIPETT XXXVII. Kongresszusa: Közös utak - új dimenziók a gyermekek mentális egészségéért. Magyar Gyermek- és Ifjúságpszichiátria és Társzakkadémia Társasága* (old.: 18-18.). Budapest. Forrás: <https://docplayer.hu/673243-Kozos-utak-uj-dimenziok-a-gyermekek-mentalis-egeszsegeert.html>
- Rozgonyi, E., Major, M., & Besenyei, Cs. (2014). Alkotással átélni saját magunk teremtésének élményét – testtérkép In: Osváth, P (szerk.) *A Magyar Pszichiátriai Társaság VIII. Nemzeti Kongresszusa: Ép lélekben ép test: Corpus sanum in mente sana: absztrakt kötet*. Magyar Pszichiátriai Társaság, (old.: 102-102.). Budapest. Forrás: https://mptpszichiatra.hu/upload/pszichiatra/document/MPT2014_absztrakt_kotet_0124.pdf
- Rubin, J. A. (1998). *Introduction to Art Therapy: Sources & Resources*, Routledge, New York, London
- Sándor, É. (2006). *Fejlesztés művészettel*, ELTE BGGyFK, Budapest
- Smohai, M. (2025). *A Paradigmaváltás a hatásvizsgálatokban. Bevezetés az egyénfókuszú kísérleti módszercsaládba*. L'Harmattan Kiadó.
- Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris kiadó, Budapest

Mémek az idegen nyelvek oktatásában - nyelvi kompetencia-fejlesztés internetes mémek alkalmazásával

Szegi Cyntia¹

¹Selye János Egyetem, Óvó-és Tanítóképző Tanszék, Neveléstudományi Doktori Program

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy megvizsgálja az internetes mémeknek didaktikai eszközként való alkalmazásának lehetőségeit az idegennyelv-oktatás kontextusában. Azt a kérdést járja körül, hogy az internetes mémek a német mint idegen nyelv oktatásán belül mely területeken használhatók hatékonyan didaktikai eszközként. Felvázolja a mémek működésének elméleti hátterét és a szakirodalom alapján a lehetséges jótékony hatásairól, valamint negatívumairól is beszámol.

KULCSSZAVAK

mém, idegen nyelv, oktatás, didaktikai potenciál, internet

BEVEZETÉS

A 2020 elején kitört koronavírus-járvány először állította az emberiséget olyan globális kihívás elé, mellyel addig legfeljebb csak katasztrófafilmekben találkozott. A pandémia a gazdaságtól kezdve az egészségügyig alapvető változásokat idézett elő az élet számos területén. Különösen súlyosan érintette mindez az oktatási szférát, hiszen itt a hagyományosan közösségben megvalósuló aktivitásokat, ill. a közösségen alapuló oktatási formákat kellett a korlátozások miatt az egyik napról a másikra – lehetőség szerint minél hatékonyabban – átültetni az online térbe.

E szempontból a pandémiás időszak számos hasznos, de egyúttal sok keserű tapasztalattal is járt. Elmondható, hogy bár a 21. századot előszeretettel nevezzük a digitális korszak kezdetének, a technológia megléte nem minden esetben hozza magával a szükséges digitális kompetenciák létezését is. Az online oktatás ugyanis nem csak azt jelenti, hogy a közvetítésre váró tudástartalmakat egyszerűen, a hagyományos oktatási módszerek segítségével a virtuális térben adjuk át, hanem egyúttal a megfelelő digitális eszközök, formátumok és technikák kiválasztását is. Ezek pedig alapvetően meghatározzák, hogy egy-egy tartalom milyen terjedelemben és milyen mélységben kerülhet átadásra. Ezzel párhuzamosan pedig figyelembe kell vennünk a kommunikációs csatornáknak az online térben jellemző leszűkülését (Kiesendahl, 2022, p. 239). Ugyanakkor kétségtelen, hogy az online forma minden ma még tapasztalható hiányossága ellenére egyre több munkaadó számára válik érdekessé, mégpedig mind a munkavégzés, mind pedig az alkalmazottak képzése tekintetében. Ennek megfelelően várható, hogy a digitális kompetenciák fejlesztése már az általános iskolai oktatásban is egyre hangsúlyosabban jelenik meg – tantárgyaktól függetlenül –, ill. egyúttal a tanárképzésben is kiemelt szerepet kap. Történik pedig mindez az Európai Unió által megfogalmazott célokkal összhangban, melyek a pedagógusok digitális kompetenciáiról szóló európai keretrendszerben (Komló, 2020) kerültek lefektetésre.

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A jelen tanulmány az internetes mémeknek didaktikai eszközként való alkalmazásának lehetőségeit vizsgálja az

idegennyelv-oktatás kontextusában. Ezek a már a koronavírus előtti időszakban is közhírt és elterjedt humoros, jellemzően kép és szöveg kombinációjából álló tartalmak ugyanis olyan, jellemzően könnyen elkészíthető és értelmezhető üzenethordozók, melyek didaktikai potenciáljára éppen a közoktatásnak, ill. a felsőoktatásnak az online térbe terelése mutatott rá a pandémiás időszakban.

A mémek terjedése és népszerűsége alapvetően köszönhető a Web 2.0-nak. Ez alatt az „új”, közösségi internet értendő, ahol a felhasználók a korábbi passzív fogyasztókból immár aktív tartalomgyártókká válnak (Mészáros, 2018, p. 45). Ezt egyrészt a könnyen használható közösségi felületek teszik lehetővé, másrészt a rohamosan fejlődő okoseszközök, melyek segítségével pillanatokon belül komplett multimediális tartalmakat – videókat, animációkat stb. – készíthetünk el, tehetünk közzé és oszthatunk meg ismerőseinkkel. Ide tartoznak az internetes mémek is. Segítségükkel egy-egy (online) közösség vagy csoport tagjai általában a valóság negatív történéseire reflektálnak, és próbálják azokat humorral, jellemzően a szarkazmus és az ironia eszközeivel feldolgozni.

Függetlenül attól, hogy az idegennyelv-oktatás kontextusában az általános és középiskoláról, vagy pedig az egyetemi nyelvtanár-képzésről beszélünk, a célcsoportot alapvetően ma már mindkét esetben az ún. digitális bennszülöttek jelentik. Tehát olyan tanulókról, ill. hallgatókról van szó, akik kora gyermekkoruk óta digitális eszközök használata mellett szocializálódtak, és azok alkalmazása számukra a mindennapok szerves részét képezi. Ebből kiindulva a mai nyelvtanuló a digitális közegben zajló kommunikáció, különösen az ún. közösségi média használata révén nem csak folyamatosan szembesül az interneten víruszerűen terjedő mémekkel, de egyúttal ismeri azok működését, érti a mögöttes tartalmakat, képes azokat megosztani és egyúttal saját mém-jellegű tartalmakat is tud készíteni. Mindez ezen szereplőknél egy olyan specifikus (digitális) kompetenciát előfeltételez, melyre az oktatás keretében – így a nyelvtanítás során is – hatékonyan lehet alapozni.

A fentiekből kiindulva a jelen tanulmány keretében arra keressük a választ, hogy az internetes mémek a német mint idegen nyelv oktatásán belül mely területeken használhatók hatékony didaktikai eszközként. Ehhez az elméleti részben

a) egy szisztematikus szakirodalmi áttekintésre alapozva rámutatunk arra, hogy az (internetes) mémek és az oktatás tekintetében mely területekre fókuszál ma a kutatás, majd b) röviden körüljárjuk a mém fogalmát és felvázoljuk működését a (közösségi) média kontextusában.

MÓDSZEREK

Az itt bemutatásra kerülő szisztematikus szakirodalmi áttekintés célja, hogy a Web of Science (WoS) és a Scopus adatbázisok lekérdezésével egy első megközelítést kapjunk arról, hogy az oktatás témakörén belül a legfrissebb kutatások milyen szempontból vizsgálják az (internetes) mémeket. Ezáltal azonosíthatók egyrészt a releváns pedagógiai források, másrészt pedig következtetések vonhatók le az aktuális kutatási trendekre vonatkozóan.

A kiválasztáshoz az ún. PRISMA-módszer szolgált alapul, melynek segítségével egy több lépcsős szűréssel összeállítható egy összefoglalás a tudomány állásáról egy adott témához kapcsolódóan (vö. Khan, Kunz, Kleijnen & Antes, 2003). Egy szakirodalmi áttekintés célja az, hogy képet adjon a tudomány állásáról az adott kutatási területen belül, ill. felvillantsa azon irányzatokat, melyek ott jellemzően megfigyelhetők (voltak). A hagyományos szakirodalmi áttekintések hátránya ugyanakkor, hogy azok inkább az adott szerző szubjektív tapasztalatait tükrözik, miközben nem egyértelmű, mi alapján kerültek beválogatásra és értékelésre az egyes források, továbbá nyelvtől függően akár számos idegen nyelvű releváns forrás kimaradhat az áttekintésből. Ezzel szemben egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés önmagában egy olyan átlátható, tudományos módszertannal készült átfogó tanulmánynak tekinthető, melyben a szerző szubjektivitása a háttérbe szorul. Ezáltal kellő alaposág mellett valóban egy olyan áttekintés készíthető a kutatási kérdéshez

³.

1. táblázat

A kiválasztott források minőségének ellenőrzésére szolgáló szempontok

Kérdés sz.	Értékelési kritériumok	Válasz
A	Világosan és egyértelműen megfogalmazásra kerültek a célok?	igen/nem/részben
B	Az adatgyűjtés módszerei világosan leírásra kerültek?	igen/nem/részben
C	Világosan meghatározásra került a fókuszcsoport?	igen/nem/részben
D	Az eredmények világosan és érthetően megvitásra és értelmezésre kerültek?	igen/nem/részben
E	A következtetések alapján a mémek alkalmazása pozitívan értékelhető a nyelvoktatás tekintetében	igen/nem/részben

Az eredetileg kiszűrt 21 találatból a fenti szempontok alapján 6 publikáció került azonosításra releváns forrásként (lásd 2. táblázat).

kapcsolódó releváns szakirodalomról, melyek révén ténylegesen használható és értékes információkhoz juthatunk.

A szakirodalom kiválasztása a PRISMA-módszerrel alapvetően a következő lépéseket foglalja magában (vö. Khan, Kunz, Kleijnen & Antes, 2003):

- A kutatási kérdés(ek) megfogalmazása
- A releváns források azonosítása
- A kiválasztott források minőségének értékelése
- Összegzés
- Diszkusszió

A KUTATÁSI KÉRDÉS MEGFOGALMAZÁSA

A szisztematikus szakirodalmi áttekintéshez kutatási kérdésként a következőket fogalmaztuk meg:

- Az oktatás témakörre szorítkozva milyen kontextusokban jelennek meg az (internetes) mémek nyelvészeti, ill. neveléstudományi jellegű kutatások fókuszában?
- A nyelvoktatás témakörre fókuszálva milyen aspektusokat tártak fel az eddigi idevágó kutatások az (internetes) mémek didaktikai eszközként való alkalmazását illetően?

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A fent megfogalmazott kutatási kérdések fényében a Web of Science adatbázisban 2024. szeptember 3-án hajtottuk végre a lekérdezést a következő keresési kritériumokkal: (Topic) memes AND (Topic) learning AND (Topic) language teaching. A megadott kritériumok mellett a keresés 21 találatot adott. Ezekből kiszűrtük a szabadon hozzáférhető (Open Access) szövegeket, így végül 6 forrásra szűkítettük az elemzést

A KIVÁLASZTOTT FORRÁSOK MINŐSÉGÉNEK ÉRTÉKELÉSE

A következő lépésben a fent azonosított források egyenként kerülnek kiértékelésre az 1. táblázatban szereplő szempontok alapján (vö. Kitchenham & Charters, 2007):

³ Mivel a jelen tanulmány elsődleges célja nem a releváns szakirodalom tételese bemutatása, itt csak egy egyszerűsített szakirodalmi áttekintésre szorítkozunk.

2. táblázat

A kutatás számára releváns források jegyzéke

Sz.	Szerző	Kiadás éve	Cím	Forrás
1.	Pujoln NF Gesa, F Suárez, MD	2024	Perceptions of gamified experience to consolidate English grammatical knowledge through memes	LENGUAJE Y TEXTOS
2.	Nguyen, H Chambers, W Abbott, M	2022	Building ESL Learners' Digital Literacy Skills Using Internet Memes	TESL CANADA JOURNAL
3.	de Oliveira, VCV	2019	Technology and humor: sample lessons to keep English learning functional during pandemic times	ENTREPALAVRAS
4.	Cardoso, JD Alcântara, ACB da Matta, ABS	2019	Memes in Language Learning: A multiliterate practice in the teacher education for social justice	PERIFERIA
5.	de Lima-Neto, V de Oliveira, EG	2019	Memes on Facebook: Critical Literacy and Critical Discourse Analysis from the Humor	PERIFERIA
6.	Harshavardhan, V Wilson, DD Kumar, MV	2019	Humour Discourse in Internet Memes: An Aid in ESL Classrooms	ASIA PACIFIC MEDIA EDUCATOR

A tanulmányok összegző értékelése a Kitchenham & Charters (2007) alapján összeállított értékelési kritériumok alapján a 3. táblázatban látható.

3. táblázat

A tanulmányok összegző értékelése értékelési kritériumok alapján

1. Pujoln, NF; Gesa, F; Suárez, MD: Perceptions of a gamified experience to consolidate English grammatical knowledge through memes (2024) A: Igen – A tanulmány az egyetemi hallgatók értékelését vizsgálja, hogy miként értékelik a mémek használatát az idegen nyelvi órákon nyelvtani tanulási eszközként. A kutatás Just-in-Time Teaching megközelítéssel kombináltan került megvalósításra. B: Igen – A tanulmány módszertana részletesen bemutatásra került: 74 hallgató vett részt, akik fél éven keresztül szereztek tapasztalatot a gamifikációról. A kutatás kiterjedt az Instagram szavazások alkalmazására, valamint a hallgatók saját memkészítéséről is beszámol. A félév végén egy kérdőíves felmérés arról, hogy milyennek látták a gamifikációt és a mémek használatát a hallgatók a nyelvtani tudás megszilárdításához. C: Igen – 74 hallgató, akik korai gyermekkor és általános iskolai pedagógia szakosok voltak. D: Igen – A hallgatók értékelései szerint a mémekkel kapcsolatos tapasztalatok pozitívak voltak, a JiTT megközelítés pedig egy jó kiegészítésnek bizonyult a kutatás során. E: Igen – A mémek használata növeli a hallgatók motivációját, szórakoztató és interaktív élményt nyújt a tanítási órákon, valamint támogatja a nyelvtan tanulását és megszilárdítását.	2. Nguyen, H, Chambers, W, Abbott, M: Building ESL Learners' Digital Literacy Skills Using Internet Memes (2022) A: Igen – A kutatás célja, hogy a mémek használatával fejlessze az angol mint idegen nyelv tanulók digitális írástudását és nyelvi készségeit. Ezen kívül, a kutatás bemutatni kívánja a Pegrum et al. (2018) digitális írástudási keretrendszerét. B: Igen – Az adatgyűjtéshez a „Meme Selection and Implementation Guide”-ot választották a szerzők. C: Igen – A fókuszcsoport 18 főből állt, akik a Language Instruction for Newcomers to Canada programban vettek részt. D: Igen – A tanulmány részletesen bemutatja, hogy hogyan fejlesztik a mémek a nyelvtanulók digitális és nyelvi kompetenciáinak fejlesztését. Ezen kívül pedig példákkal mutatják ennek megvalósítását. E: Igen – A kutatás szerint a mémek pozitív hatással rendelkeznek a nyelvtanulók digitális kompetenciafejlesztésére, valamint a nyelvi készségekre is, viszont ehhez szükségesek a megfelelő feladatok és azokhoz való útmutatói a tanárok számára.
3. de Oliveira, VCV: Technology and humor: sample lessons to keep English learning functional during pandemic times (2019) A: Igen – A tanulmány célja, hogy bemutassa a mémek használatát és annak pozitív hatását a diákok motivációjára az angol nyelvi órákon a pandémia idején. B: Igen – A tanulmány során a Zoom platform került alkalmazásra, valamint bemutatásra került egy didaktikai egység (didactic unit) felépítése is, amely a tanulók interaktív módon történő tanulását segíti. C: Igen – A kutatásban 10 fő vett részt (12-15 éves diákok), akik angol nyelvtudása a KER A2 szintjének felelt meg a felmérés idején. D: Igen – A tanulmány eredményeként a tanulók kommunikációs képességük fejlődését emeli ki, valamint rámutat a diákok pozitív hozzáállására a mémekkel való munka során. E: Igen – A mémek használata az órákon fokozza a tanulók részvételét, valamint az online oktatás során hatékony volt a nyelvtanulásban.	4. Cardoso, JD, Alcântara, ACB, da Matta, ABS: Memes in Language Learning: A multiliterate practice in the teacher education for social justice (2019) A: Igen – A tanulmány célja a multikompetenciák fogalmának megvitatása, valamint közelebbhozzá a tanárokhöz. B: Nem. C: Részben – A fókuszcsoport nincs konkretizálva, csak mint tanárképzős hallgatók, valamint nyelvtanárok kerülnek feltüntetésre. D: Részben – A szöveg csak utal arra, hogy a mémek használata előnyös lehet az idegen nyelvi órákon, és a spanyol nyelv tanítási-tanulási folyamatairól és azok hatásairól is csak említést tesz. E: Részben – Nincs konkrétan leírva.

5. de Lima-Neto, V; de Oliveira, EG: Memes on Facebook: Critical Literacy and Critical Discourse: Analysis from the Humor (2019)

A: Igen – A tanulmány célja, hogy megvizsgálja miként használhatóak a mémek a portugál nyelvórákon a diákok kritikai műveltségének fejlesztésére az állami iskolákban.

B: Nem

C: Részben – A tanulmányból csak annyi derül ki, hogy a célcsoportot a közoktatásban részt vevő diákok képezik.

D: Igen – Az elemzés három fő aspektusra fókuszált: intertextualitás, interdiskurzus-vita és értékelés. Az eredményeken keresztül részletesen bemutatásra kerülnek a mémek szociális kritikájának hatásai és a kritikai műveltség fejlődésének eredményei.

E: Részben – A kutatás eredményeitől azt várják, hogy a diákok a humor mellett felismerik a rasszizmust, iróniát és képesek lesznek az ilyen helyzetekben kifejezni magukat.

6. Harshavardhan, V, Wilson, DD Kumar, MV: Humour Discourse in Internet Memes: An Aid in ESL Classrooms (2019)

A: Igen – A tanulmány azt vizsgálja, hogy az angol nyelvoktatásban milyen szerepet töltenek be a mémek, különös tekintettel a humor és a vizuális elemek hatására a tanulási folyamatban.

B: Részben – Az adatgyűjtésről a szerzők nem számolnak be, a fókusz inkább az elméleti háttérre helyeződik, a mémek pedagógiai alkalmazási lehetőségeit kutatja.

C: Részben – Ebben a tanulmányban ugyan fókuszcsoporthoz nincs konkrétan megjelölve, viszont különböző korcsoportokat megemlítenek a szerzők.

D: Igen – Az eredmények részletesen bemutatásra kerülnek. A mémeket konkrét példák illusztrálják az oktatás kontextusában, különösen arra helyezve a hangsúlyt, hogy ezeket hogyan lehet a nyelvtan oktatására és szókincsfejlesztésre használni.

E: Igen – A szerzők a következtetésben pozitívan értékelik a mémek alkalmazását az oktatásban, feltéve, hogy a tanárok megfelelően, kontextusba ágyazva használják azokat.

A kiválasztott 6 tanulmány elemzése alapján az alábbi következtetésekre jutottunk:

A mémek növelik a tanulók motivációját és kreativitását, mivel a tanulók órai részvételét jelentősen fokozza. Harshavardhan (2019) tanulmányában is kiemeli, hogy a humor helyes használata az órán motiválja a diákokat, valamint a kreatív és az analitikus képességükre is jó hatással van. De Oliveira (2019) kutatásában kiemeli, hogy a mémekkel foglalkozó óra során a diákok motiváltak voltak, főleg az ez irányú ismeretszerzést illetően, valamint kreatívabbnak bizonyultak, és nagyobb mértékben kapcsolódtak be az órába.

A kommunikációs készségek és a nyelvi kompetenciák fejlődése is bizonyítható a mémek órákon való felhasználásában. Nguyen és szerzőtársai (2022) tanulmányukban megjegyzi, hogy a mémekkel való munka autentikus lingvisztikai és szociális kontextust ad a nyelvi órákhoz. Ezek a tényezők is hozzájárulnak a sikeres idegen nyelvi fejlődéshez.

A mémek olyan szójátékokat tartalmazhatnak, melyekkel lehetséges a nyelvtan komplexitásának megértése a tanulók számára. Ezek segítségével nem csak a nyelvtant, hanem szemantikát, kiejtést és más nyelvészeti területet is fejleszteni lehet, mint például a pragmatikát és a diskurzus elemzését is az adott nyelven (Harshavardhan, 2019).

4. táblázat

A szlovák ÁOP követelményei a német mint idegen nyelv oktatásában az A2 szintre vonatkozóan magyar fordításban

Kompetenciák	Funkciók	A funkciók alkalmazása	Nyelvi eszközök	Nyelvi regiszter	Nyelvi interkulturális dimenzió
In einer zugespitzten Situation reagieren [Reagálás egy kiélezett helyzetre]	ärger, schlechte Laune (Missmut) ausdrücken [harag, rossz hangulat kifejezése]	Das finde ich sehr schade! Nun reicht es mir! Das war ja wohl nichts! Misst! Der/die kann noch was erleben! Dumme Frage! Das kannst du dir ja wohl denken, oder? [Kár! Most már elegendem van! Ez persze nem volt semmi! Fenébe! Micsoda kérdés! Ezt te sem]	Felkiáltás	A kommunikáció megvalósulhat párbeszéd formájában – véleménycsere, konfrontáció, éles vita – vagy folyamatos monológ formájában – az aktuális érzések, hozzáállás, vélemények, harag, felháborodás, bocsánatkérés kifejezésére. Szövegtípusok: viccek, karikatúrák, kulturális kontextusra vonatkozó	a tanulók megtanulják, hogyan fejezhetik ki méltóságteljesen rossz hangulatukat és elégedetlenségüket. Támogatás a tanulóknak, hogy tudatosítsák a megfelelő reakciókat kellemetlen vagy kiélezett helyzetekben. Különbségek a kiélezett helyzetekre adott reakciókban

Harshavardhan (2019) kiemeli, hogy a kurrikulum csak kis részben térhet ki a mémek segítségével történő tanításra. Mint arra ugyanakkor rámutat, ha időszakosan beviszünk mémekhez kapcsolódó feladatokat a tanításba, az elősegítheti a szókincsfejlesztést, valamint a beszélt nyelvi etikettet a célnyelven is közelebb hozza a diákokhoz.

A táblázatban feltüntetett tanulmányok szinte mindegyike rámutat, hogy a mémekkel való munka során a tanulók digitális kompetenciájukat is fejleszthetik, hiszen több tanulmányban a tanulóknak mémeket kellett készíteniük. Különösen Nguyen et al. (2022) emeli ki a digitális kompetencia fejlesztésének lépéseit, melyhez Pegrum et al. (2018) keretrendszerét alkalmazza.

A NÉMET MINT IDEGEN NYELV A SZLOVÁK ÁLLAMI OKTATÁSI PROGRAMBAN

Számos más országhoz hasonlóan Szlovákia is rendelkezik egy nemzeti alaptantervvel (Állami Oktatási Program – ÁOP), mely keretrendszer biztosítja az egyes oktatási intézmények saját oktatási programjainak kidolgozásához. Az ÁOP az idegen nyelvek oktatására vonatkozóan a Közös Európai Referenciakerettel (KER) összhangban fogalmazza meg az egyes tudásszintekre vonatkozó követelményeket. A 4. táblázat a német mint idegen nyelv A2 szintjére vonatkozó követelményeket mutatja be.

		gondolat komolyan, ugye?]		szövegek a célnyelvi országokról, írásbeli párbeszédek, véleménycserék, filmek.	Szlovákia és a célnyelvi országok között.
	Auf ärger, schlechte Laune (Missmut) jemandes anderen reagieren	Beruhige dich! Hör endlich bitte auf! ... ok, schon gut. Du hast recht.			
	[Reagálás másik személy haragjára, rossz hangulatára]	[Nyugodj meg! Hagyd abba, kérek! ... Jó, rendben. Igazad van.]			
	Beleidigen	Blödmann! Blöde Kuh!			
	[Sértések]	[Hülye! Hülye tehát!]			
	das Schimpfen	Dummkopf!			
	[Káromkodás]	[Ostoba!]			

AZ ÁOP KÖVETELMÉNYEI AZ A2 SZINTRE VONATKOZÓAN

A 10. sz. készség esetében olyan alapvető nyelvi kompetenciák kerültek megfogalmazásra, melyek célja, hogy a nyelvhasználó reagálni tudjon váratlan helyzetekben. Ilyennek számítanak például a viccek, karikatúrák, véleménycsere stb. a célnyelv országának kontextusában. Az ÁOP szerint az A2 szint tudását a felső tagozaton, 5-9. évfolyamos tanulónak kell elsajátítania. Amennyiben az (internetes) mémeket olyan humoros, szatirikus, könnyen értelmezhető tartalmakként kezeljük, melyek a kritikus gondolkodásban, így a viccek értelmezésében is jelentős szerepet játszhatnak, úgy látjuk, hogy kiváló lehetőséget nyújtanak a nyelvi órán való alkalmazásra. Különösen igaz ez akkor, ha tudjuk, hogy a mémek leginkább a kulturális elvárások és normák hatására jönnek létre (Burgess, 2014), és mint ilyenek, gyakran hordoznak kulturális és nyelvi jelentést is. Ennélfogva úgy véljük, hogy különösen alkalmasak a célországgal, ill. célnyelvvel kapcsolatos országismereti tartalmak közvetítésére.

A továbbiakban tisztázzuk a mém fogalmát és működését, valamint konkrét példákon bemutatjuk, hogyan alkalmazhatók a német nyelvi órán a német nyelvterülettel kapcsolatos reáliák átadásában.

A MÉM FOGALMA ÉS FELÉPÍTÉSE

A mém fogalma a görög *mimema* szóból ered, melynek jelentése *utáztat*, ill. *utánozni valamit*. Richard Dawkins „The Selfish Gene” (1976) c. műve volt az, mely a mémeket

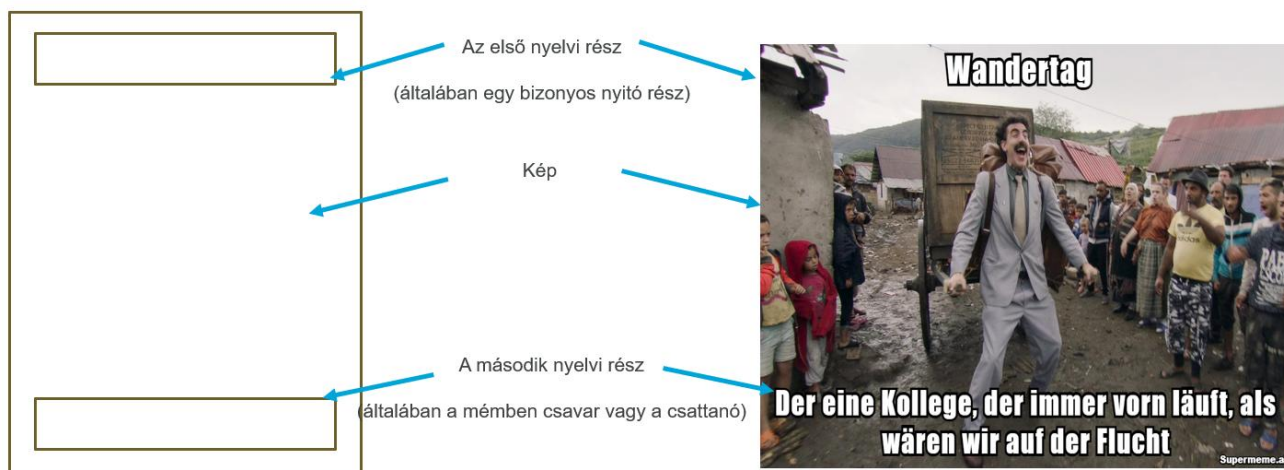
a tudományos kutatások fókuszába helyezte. Dawkins szerint a mémek olyan kulturális egységek, amelyek imitációval, másolással terjednek. A mémek evolúciójában fontos szerepet játszanak a mémek használói, azaz az emberek, akik ún. replikátorként vannak jelen a folyamatban. Ők azok, akik megosztják és ezáltal terjesztik a mémekben kódolt tartalmakat, miközben azokat módosíthatják is. Az online térre szorítkozva, a transzfer során az internetes felhasználók lemásolják, replikálják és saját ötleteikkel kiegészítve megosztják a mémeket, s ezáltal hozzájárulnak azok mutációjához.

A köznyelvben a mémek alatt olyan online tartalmakat értünk, amelyek jellemzően rövid szöveg és kép kombinációjaként épülnek fel és a közösségi médiában terjednek, tehát a vírusokhoz hasonlóan működnek. Fejlődésüket Wiggins és Bowers (2014) két szakaszra osztja: az első fázisban az ún. „emergent meme” jön létre, mely a további mémek alapját képezi. A második szakaszban elindul az iterációs folyamat, amely azt határozza meg, hogy egy tartalom milyen gyorsan terjed, és valódi memmé válik-e. Ebben a szakaszban az egyes mémekre jellemző kreativitás és a vonzerő jelentős szereppel bír.

Osterroth (2015) a mémeket úgy jellemzi, mint a szöveg, kép és a beszéd egy olyan új formája, amely gyakran popkulturális, politikai vagy a hétköznapi életből merített elemeket használ fel, a terjedés során pedig új jelentésrétegekkel gazdagodik. Szerkezetüket vizsgálva három fő elemet különböztet meg, ezek az 1. ábrán láthatók.

1. ábra

Az internetes mémek felépítése (Osterroth, 2015, p. 31.)



A mémek sajátossága, hogy a felhasználás (azaz a terjedés) során bármilyen kép-szöveg kombináció létrejöhet, ami számtalan változatot eredményez. Ez alapján a mémek két fő típusa különíthető el. Egyrészt a vírus-szerű mémek (virals), amelyek formailag nem változnak, másrészt pedig a szöveg-kép alapú mémek (image macros), amelyeknél a képhez mindig más-más szöveg társul. Egy image macro alapját bármilyen kép megadhatja: filmjelenet, a közösségi médián felkapott videók képkockája, de akár egy mesefigura is.

Az 1. ábrán látható image macro esetében a „Borat” c. film egy jelenete látható, melyhez két szöveges elem társul. A mém nyitó részében a „Wandertag” [magy. túranap] kifejezés, míg a második nyelvi részben a „Der eine Kollege, der immer vorn läuft, als wären wir auf der Flucht” [magy. Az a kolléga, aki mindig előre fut, mintha menekülnénk”] szöveg olvasható. A kép reprezentálja a helyzetet, míg a nyelvi részek révén a kép-szöveg kombináció humoros töltetet kap. A felhasználó részéről az értelmezéshez ugyanakkor bizonyos előismeretek lehetnek szükségesek az egyes mémek humorosként való értelmezéséhez. Ez előfeltételezi, hogy pl. amennyiben a nyelvórán kívánjuk azokat alkalmazni, akkor ott is célcsoport-specifikusan válogassuk meg azokat, figyelembe véve a tanulók előismereteit, háttértudását, ill. a komikumra való fogékonyságát.

A mémmé válás, azaz a memetizáció folyamata a következő fázisokra bontható (Osterroth, 2020):

1. **Intencionalizáció:** Egy megfelelő eszköz segítségével (pl. a Meme Generator) a készítő egy kép-szöveg-kombinációt hoz létre, annak érdekében, hogy az interneten terjessze, és ezáltal népszerűvé váljon.

2. **Terjesztés:** Az első pontból kiindulva, több felhasználóhoz eljut a mém, majd ők is tovább küldik másoknak, változatlan vagy módosított formában.

3. **Konvencionalizáció:** A mém megjelenik a Web 2.0 platformjain, elterjed és megszokottá válik az internetes felhasználók körében.

4. **Variáció:** A konvencionalizációt követően egy mém párhuzamosan több változatban is előfordul és terjed az interneten és az internetes felhasználók körében.

MÉM VARIÁCIÓK

Ahogy a mémek életében közrejátszanak a replikátorok, avagy azok a felhasználók, akik átírják, bővítik ezeket az internetes tartalmakat, úgy jönnek létre a különböző mém-mutációk, mém-variációk. A 2. ábrán látható példa egy mém variációját mutatja be, amely ugyanazt a jelentést hordozza, viszont két különböző nyelven. A mém alapját a „Squid Game” c. koreai sorozat egyik jelenete adja meg. A két változat között nincs tartalmi különbség: a bal oldali képen angol szöveggel, míg a jobb oldali képen annak magyar fordításával olvasható. Ez a példa arra is utal, hogy a mémek nyelvtől függetlenül is ugyanazt az üzenetet közvetíthetnek. Ezáltal különböző nyelvi közösségek számára is elérhető lesz, eközben azonos hatást is elérhetnek, mindezt úgy, hogy megtartják az eredeti mém jelentését és humorát.

2. ábra

Egy mém variációi angol és magyar nyelven



EREDMÉNYEK

Tekintve, hogy a jelen tanulmány egy még folyamatban levő doktori disszertációs projekt keretében készült, csak részeredmények bemutatására szorítkozik. Ennek megfelelően a PRISMA módszerrel elemzett tanulmányok eredményei alapján megállapítható, hogy az internetes mémek nyelvoktatásban való alkalmazása egyre inkább fókuszba kerül az idevágó kutatásokban is. A feltárt források alapján megerősítést kapott feltételezésünk, miszerint azok hatékony eszközökként szolgálhatnak a

nyelvórákon: egyrészt képesek növelni a tanulók motivációját és kreativitását, másrészt pedig segítik a nyelvi kompetenciák fejlődését, és támogatják a digitális készségek fejlesztését. Mindez visszavezethető arra, hogy a mémek mint az online térben terjedő humoros és tömör formában üzeneteket közvetítő jelenségek különösen vonzóak a digitális bennszülöttek, vagyis elsősorban a fiatalok számára.

Erre a közkedveltségre alapozva a nyelvórákon alapvetően a mémek több fajtája is bevezethető. A mindennapi használatban a „hagyományos”, statikus mémek az ismertebbek, ráadásul viszonylag könnyen el is készíthetők⁴. Ennek megfelelően a következő területeken, ill. módokon látjuk lehetségesnek azoknak a nyelvórán való használatát:

- feladat: a német nyelvvel, kultúrával és nyelvterülettel kapcsolatos mémek gyűjtése
- feladat: az összegyűjtött mémek csoportosítása téma és alkalmazhatóság szerint
- feladat: mémek értelmezése a német nyelv (nyelvterület) kontextusában
- feladat: saját mémek generálása a megadott feladatnak megfelelően

Az itt bemutatott 4-lépcsős sorozat egymásra épülő feladatokkal dolgozik. A lényege abban rejlik, hogy a német nyelv tanulója képes legyen egyrészt a megadott témához kapcsolódóan önállóan megfelelő tartalmakat keresni és azokat kategorizálni közös jellemzőik alapján (pl. nyelvtan, helyesírás, szókincs). Már ezen folyamat részeként is fejleszti azon készségét, hogy a humor szemüvegén keresztül nézve, de a kiválasztott tartalmakat hozzárendelje az egyébként a nyelvóra keretében fejlesztendő kompetenciaterületekhez. Ennek előfeltétele, hogy felismerje, az adott mém mit is akar kifejezni a német nyelv vonatkozásában – ha ez sikerül, akkor pedig interkulturális kompetenciáit is fejleszti. Másrészt pedig a tanuló azáltal, hogy értelmezni próbálja a mémekben kódolt tartalmakat, aktiválja előismereteit és próbálja azonosítani a mémekben megjelenő német-specifikus sztereotípiákat. Ilyen pl. az a mindennapokban elterjedt vélekedés, hogy a németet más idegen nyelvekkel összevetve jellemzően nehéz tanulni bonyolult nyelvtana miatt, vagy hogy előszeretettel használ többszörösen összetett – és így rendkívül hosszú – szavakat.

A statikus mémeket meghaladva az elmúlt években egyre több olyan online platform jelent meg és vált népszerűvé, melyek jellemzően rövid videók bemutatására és megosztására rendezkedtek be – ilyen pl. a TikTok. Ezek pedig a mémgyártóknak is új inspirációt nyújtottak, és ennek megfelelően a mém fogalma is kibővült a hagyományos szöveg-kép kombináció mellett az audio és video komponenssel. Ennek megfelelően a korábbi kép- és szövegalapú statikus mémek helyett fokozatosan a szöveg-kép-hang kombináción alapuló, ún. dinamikus mémek kezdtek terjedni. Előnyük, hogy a több médium összekapcsolása révén változatosabb tartalmak készíthetők, ami többek között éppen az idegennyelv-oktatás szempontjából bír nagy jelentőséggel. Az ilyen dinamikus mémek ugyanis nemcsak vizuális, hanem auditív eszközként is alkalmazhatók az órákon. Így a hallás utáni

szövegértés fejlesztésére is alkalmasak, mivel a tanulók sokkal könnyebben találkozhatnak autentikus nyelvi környezettel, s azon belül pl. különféle dialektusokkal is.

A mémek készítése során a tanulók nemcsak a kreativitásukat fejleszthetik, hanem az idegen nyelvi produktív és receptív készségeiket is. A produktív készségek (írás és a kommunikáció) szempontjából a mémek jellemzése, leírása, elmesélése és létrehozása segítheti a nyelvtudás elmélyítését. A receptív készségek (olvasás és hallás utáni megértés) fejlesztése során a mémek értelmezése és fordítása megkönnyíti a nyelvtanulást. Hiszen a tanulók új kifejezéseket, szókapcsolatokat, szavakat sajátíthatnak el, és többek között országismereti tudásuk és interkulturális kompetenciájuk is fejlődik.

DISZKUSSZIÓ

A PRISMA eredményei alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az internetes mémeknek az oktatásban, azon belül az idegen nyelvi órákon való alkalmazása releváns tárgyként jelenik meg a szakirodalomban, és azoknak sokoldalú didaktikai potenciált tulajdonítanak. A digitális kompetenciák fejlesztésére és az különböző országismereti tartalmak megosztására is képesek. Több elemzett tanulmány is kiemelte a motiváció növekedését a mémekkel való munka során. Ezen kívül, a mémek jótékony hatást gyakorolnak a kreatív gondolkodásra és az idegen nyelvi kommunikációs készségekre is. Ezek szerint a nyelvtanítás során a mémek nem csak az idegen nyelvi kompetenciákra képesek, hanem kulturális és szociokulturális környezet megismerésére is.

A kutatás során felmerülő kérdések alapján további kutatásokra van szükség annak érdekében, hogy hosszútávon feltárható legyen az idegen nyelvet tanulók nyelvi kompetenciáinak fejlődése, ill. az erre összpontosuló módszerek hatékonysága. Emellett, kiemelt figyelmet igényel annak vizsgálata is, hogy miként integrálhatóak a mémek az idegen nyelvi órákba, illetve rendszeres alkalmazásuk hogyan befolyásolja a tanulók motivációját, attitűdjeit az adott órához és nyelvhez. További kutatási irány lehet annak feltárása és meghatározása, hogy milyen módszerek és eszközök segíthetik elő a tanárok számára a mémek hatékony felhasználását az idegen nyelvi órákon, hogy a tanulók ne csupán szórakoztató órákon vehessenek részt, hanem kreativitásukat, kooperációs készségeiket és nyelvtudásukat is fejleszthessék.

KONKLÚZIÓ

A tanulmány arra kereste a választ, hogy a mémek milyen didaktikai potenciállal rendelkeznek az idegen nyelvi órákon, miközben hangsúlyt helyezett a kulturális, országismereti tartalmakra is. A tizenegy tanulmány elemzése során nyilvánvalóvá vált, hogy a mémek nemcsak nyelvi kompetenciák fejlesztésében játszanak szerepet, hanem a tanulás több más területére is kedvező hatással vannak: jelentős motivációt nyújtanak a tanulóknak, ezáltal segítik az órán való aktív részvételt. Továbbá, a mémek hozzájárulnak a kulturális ismeretek átadásához, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez is, mivel a tanulóknak

⁴ Az interneten több online platform is elérhető mémek generálása céljából, ilyen pl. a www.memegenerator.hu.

Ezek az oldalak általában támogatják a mém képeinek (image macro) értelmezését is. Külön e célra jött létre a www.knowyourmeme.com oldal, ahol részletes információk érhetőek el az egyes mém-alapú képekről, ezzel is segítve a kontextusban való értelmezésüket.

képesnek kell lenniük felismerni és értelmezni a bennük rejlő humoros és kulturális utalásokat.

Az eredmények arra utalnak, hogy a mémek alkalmazása helyet kaphat a nyelvoktatásban. Ugyanakkor, ahogyan Nguyen (2022) tanulmányában is hangsúlyozza, ahhoz, hogy a tanárok hatékonyan tudják integrálni a mémeket az oktatásba, megfelelő útmutató kidolgozására van szükség, amely segíti a mémek didaktikai lehetőségeinek legjobb kihasználását a tanulási-tanítási folyamatban. Ehhez több empirikus kutatásra van szükség, különösen a mémek hosszú távú hatékonyságának és különböző tanulói csoportokban való alkalmazásának vizsgálatához.

IRODALOMJEGYZÉK

Burgess, J. (2014). 'All Your Chocolate Rain are Belonging to Us?': Viral Video, YouTube and the Dynamics of Participatory Culture. In N. Papastergiadis & V. Lynn (Eds.), *Art in the Global Present* (pp. 101–109). <https://doi.org/10.5130/978-0-9872369-9-9.e>

Cardoso, J. da S., Alcântara, A. C. B. & da Matta, A. B. S. (2019). Memes no aprendizado de línguas: Uma prática multiletrada na formação docente para a justiça social. *Periferia*, 11(1), 54–72. <http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2019.39390>

Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford University Press.

de Oliveira, V. C. V. (2019). Technology and humor: sample lessons to keep English learning functional during pandemic times. *Entrepalavras*, 11(3), 188–210. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-32236>

Harshavardhan, V., Wilson, D. & Kumar, M. V. (2019). Humor Discourse in Internet Memes: An Aid in ESL Classrooms. *Asia Pacific Media Educator* 29(1), 41–53.

Khan, K., Kunz, R., Kleijnen, J. & Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96(3), 118–121. <https://doi.org/10.1177/014107680309600304>

Kiesendahl, J. (2022). Kontextualisierungsverfahren in hochschulischen Online-Seminaren. In A. Kostiučenko & M. Kuhnenn (Hrsg.), *Die Macht des Kontextes: Sprache(n) und Kommunikation* (pp. 239–253). Peter Lang.

Kitchenham, B. & Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. https://legacyfiles.shareelsevier.com/promis_misc/525444systematicreviewguide.pdf

Komló, Cs. (2020). A pedagógusok digitális kompetenciájának európai kerete (DigCompEdu). In Lengyel Molnár T. (szerk.), *A kultúráváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei* (pp. 74–80). Eszterházy Károly Egyetem Linceum Kiadó.

de Lima-Neto, V. & de Oliveira, E. G. (2019). Memes no facebook: letramento crítico na escola pública a partir do humor. *Periferia*, 11(1), 33–53.

Mészáros, A. (2018). A Web 2.0 mint tudásközzvetítési környezet a fordításban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 13(2), 42–54.

Nguyen, H., Chambers, W. & Abbott, M. (2022). Building ESL learners' digital literacy skills using internet memes. *TESL Canada Journal*, 39(1), 83–103.

Osterroth, A. (2015). Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *IMAGE: Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*, 11(22), 26–46. <https://doi.org/10.25969/mediarep/16478>

Osterroth, A. (2020). Internet-Memes als multimodale Sprechakte in öffentlichen Diskursen anhand von Beispielen aus Antwortthreads von @realDonaldTrump. *Linguistik Online*, 101(1), 115–137. <https://doi.org/10.13092/lo.101.6680>

Pegrum, M., Dudeney, G. & Hockly, N. (2018). Digital literacies revisited. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 7(2), 3–24.

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

Pujol, N. F., Gesa, F. & Suárez, M. D. (2024). Perceptions of a gamified experience to consolidate English grammatical knowledge through memes. *Lenguaje y Textos*, 58, 99–112.

Wiggins, B. E. & Bowers, G. B. (2014). Memes as genre: A structural analysis of the memescape. *New Media & Society*, 17(11), 1–21.

Žilová, R., Menzlová, B., Olejárová, A. & Cehulová, A. (2019). *Štátny vzdelávací program: Nemecký jazyk (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Nemecký jazyk, úroveň A2 – nižšie stredné vzdelávanie, úroveň A2*. https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/jazyk-komunikacia/nemecky_jazyk_uroven_a_2_2019.pdf

Kvantitatív jellegű kutatások

Sajátos nevelési igényű tanulók iránti attitűdvizsgálatok összegzése, mérőeszközök bemutatása, kutatási lehetőségek ismertetése a szlovákiai magyar pedagógusok körében

Ekmekcioglu Lilla¹; Horváth Kinga¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó és Tanítóképző Tanszék, Neveléstudomány Doktori Program

ABSZTRAKT

A pedagógusok hozzáállása, attitűdje jelentősen meghatározza a tanulók nevelését, oktatását, különös tekintettel a speciális szükségletekkel rendelkező tanulóira. Befolyásolja az osztályklímát, valamint a tanulók tanulási eredményességét, motivációs szintjét is.

Jelen tanulmány elemzi és összefoglalja a nemzetközi viszonylatban, általános iskolákban zajlott attitűdvizsgálatokat, ismerteti eredményeiket, röviden bemutatja a bennük használt mérőeszközöket.

A mérőeszközök sajátosságainak vizsgálata után a Szlovákiában élő magyarság speciális helyzetét figyelembe véve választja ki a megfelelő mérőeszközt a szlovákiai magyar pedagógusok körében végzendő, alsó tagozatos, sajátos nevelési igényű tanulók iránti attitűdvizsgálathoz.

KULCSSZAVAK

attitűd, általános iskola, mérőeszköz, speciális szükséglet, szlovákiai magyarság

BEVEZETÉS

AZ EGYÜTTNEVELÉS KIALAKULÁSÁNAK ELŐZMÉNYEI

Az inkluzív oktatás kialakulásának meghatározó alapot nyújtott az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 26. cikke, melyet a Nemzetek Szövetsége tett közzé 1948-ban. E nyilatkozat kimondja, hogy minden embernek joga van az oktatásban való részvételhez, hozzáféréshez⁵.

Az inkluzív oktatás eszméjét az Unesco (1994) Salamancai Nyilatkozata indította el, melyben megjelent az „Education for all”⁶ gondolata (Vida, 2015): minden gyermeknek alapvető joga van az oktatáshoz, a megfelelő színvonalú tanuláshoz. Az oktatási rendszereknek és programoknak figyelembe kell venni a gyermekek egyéni tulajdonságait, képességeit, tanulási szükségleteit. Lehetőséget kell biztosítani a sajátos nevelési igényű tanulóknak a többségi iskolai keretek közt történő tanulásra, mely inklúzió a legfőbb eszköz lehet a diszkrimináló társadalom létrejöttének megakadályozásában, a befogadó szemléletmód kialakításában. Az inkluzív iskolák célja, hogy megtalálják a módját annak, hogy minden tanulót sikeresen befogadják, fellépjenek a diszkrimináció ellen, és egy olyan befogadó, igazságos társadalomhoz vezessenek, amelyben mindenki érvényes résztvevő lehet⁷.

Az Egyesült Nemzetek Szervezete (2006) A fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezményének 24. cikkében tér ki az oktatásban elvárásokra. Kiemeli, hogy fogyatékoság okán senki nem zárható ki az általános oktatási rendszerből, az alapfokú és középfokú oktatásból, szakképzésből, felnőttoktatásból,

élethosszig tartó tanulásból, s biztosítani kell számukra a hatékony tanulást előmozdító támogatásokat, megfelelően képzett szakembereket, a társadalomban való teljes és egyenrangú részvételükhöz szükséges feltételeket (pl: Braille-írás, jelnyelv, alternatív és augmentatív kommunikáció elsajátítása)⁸. Az egyezmény szorgalmazza, hogy a pedagógusokat és az iskola dolgozóit fel kell készíteni az oktatás minden szintjén történő munkavégzésre. Forlin és munkatársai szerint (2011) az ilyen képzésnek tartalmaznia kell a fogyatékkal élő személyekkel kapcsolatos tudatosságot, valamint a fogyatékkal élő személyeket támogató megfelelő segítő és alternatív kommunikációs módok, eszközök és formátumok, oktatási technikák és anyagok használatát. Heyder és munkatársai (2019) is említik az Egyesült Nemzetek Szervezetében foglaltakat, miszerint a befogadás célcsoportját illetően a „fogyatékkal élő személyek”, csoportjába azon személyek tartoznak, akik fizikai, mentális, értelmi vagy érzékszervi károsodás okán, a társadalomban való teljes körű, hatékony, másokkal egyenlő alapon történő részvételben akadályozottak. Strédl (2022) kiemeli, hogy a nyilatkozatnak köszönhetően, a fogyatékos gyermekek eltérő szükségleteihez alkalmazkodó többségi intézményekben megjelent az integráció, a segítő gyógypedagógiai hálózatnak és szakszolgálati ellátásnak köszönhetően, de továbbra is megmaradt az elkülönített, szegregált oktatási forma is.

A fogyatékoság-tudományi fogalomtár, Csányi (2000) és Réthy (2002) meghatározásait összegezve integrációról beszélünk, ha a másság jeleit mutató tanulót fogadja a többségi intézmény, de alig, vagy nem módosít saját

⁵ Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

⁶ Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations, UNESCO, 1994, 7. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

⁷ Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations, UNESCO, 1994, 8-9. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

⁸ Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 24 <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv>

feltételein, viszont a diáktól elvárja a többi tanulóval megegyező teljesítményt, maximális beilleszkedést.

Réthy (2002, 287) alapján „az integráció pedagógiai jelentése: minden gyermek és tanuló megkülönböztetés, kirekesztés nélkül, egymással együttműködve, a mindenkor fejlettségi szintjén, pillanatnyi észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciájához mérten, egy közös tárggyal és tárgyon tanul és játszik”. A valódi integráció alapja a gyermekközpontú pedagógia (Réthy, 2002), melyet a befogadó attitűdű, inkluzív iskola testesít meg (Könczei & Maróthy, 2009, 69). Gudjonsdóttir & Óskarsdóttir (2016) alapján az inklúzió három szemszögből értelmezhető: (1) az inkluzív oktatás, (2) a részvétel növelésének és (3) a kirekesztés csökkentésének folyamatán keresztül. Az inkluzív pedagógia, a befogadó iskolákban való tanításra összpontosít, a befogadó gyakorlat pedig azt jelzi, hogy a befogadás fogalma hogyan nyer értelmet a gyakorlatban.

Az inkluzív iskola alapelvei közt szerepel, hogy a tanulók együtt tanuljanak (Gudjonsdóttir & Óskarsdóttir, 2016; Kumar, 2018), ahol és amilyen mértékben lehetséges (Könczei & Maróthy, 2009, 69), illetve az iskola biztosítsa minden gyermek számára (Gudjonsdóttir & Óskarsdóttir, 2016) a társadalmi kirekesztés, különbözőség, fogyatékoság bélyege nélküli, egyéni szükségleteknek megfelelő fejlesztést (Réthy, 2002). Az inklúzió elvárja az oktatási környezet módosítását, módszerek bővítését, speciális szükségletek figyelembevételét (Gudjonsdóttir & Óskarsdóttir, 2016), illetve az iskolai dolgozók együttműködését, a tanulók érzelmi és közösségi átalakítását (Könczei & Maróthy, 2009, 69). Az iskolai inklúzióban legnagyobb szerepe a pedagógusoknak (Könczei & Maróthy, 2009, 69) és gyógypedagógusoknak (Csányi, 2000; Gudjonsdóttir & Óskarsdóttir, 2016) van, hiszen ők azok, akik az iskolarendszeren belül meggyőződésük és tudásuk alapján választják meg a megfelelő tanítási módszereket a diákok számára (Gudjonsdóttir & Óskarsdóttir, 2016; Kumar, 2018), valamint olyan tanulási környezetet hozhatnak létre, amely támogatja a tanulókat és bevonja őket a tanulásba (Duckworth, 2006), valamint elősegíti a társadalmi életbe történő beilleszkedésüket (Csányi, 2000).

Míg Csányi (2000) a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében beszél az együttnevelésről (integrációról vagy inklúzióról), Gudjonsdóttir & Óskarsdóttir (2016) szerint az inklúzió fogalma megközelíthető (a fogyatékoság fogalmán kívül) a tanulói sokféleség irányából is, mely az iskolai közösség természetes jellemzője (Kumar, 2018). A diákok közti különbségek, valamint a rugalmatlan tanterv (Gudjonsdóttir & Óskarsdóttir, 2016; Kumar, 2018) egyenlőtlenséghez, kirekesztéshez vezethetnek, kedvezőtlenül hathatnak az iskolai teljesítményre. Gudjonsdóttir & Óskarsdóttir (2016) és Kumar (2018) szerint az inklúzió célja, hogy elterelje a figyelmet a kirekesztésben megjelenő egyenlőtlenségekről és a különbözőségekkel szembeni diszkriminációról (társadalmi és etnikai körülmények, vallás, nem, tanulók képességei), fellépjen az egyenlőtlenségek ellen, és táplálja az emberek összetartozás érzését az iskolában és a társadalomban. Ainscow & Miles (2008) szerint az iskoláknak olyan

tanulóközösségeknek kell lenniük, ahol mindenki jelenlétét, részvételét és teljesítményét értékeli, valamint lehetőséget biztosítanak a diákok számára céljaik eléréséhez, erősségeik megmutatásához (Kumar, 2018). Petrou, Angelides és Leigh (2009) alapján az inkluzív nevelés mindenfajta kirekesztés elleni mozgalom, valamint reakció a politikai szegregációra és a társadalmi egyenlőtlenségre.

Mivel kutatásunk a sajátos nevelési igényű tanulók iránti attitűdök vizsgálatát helyezi a középpontba, az inklúzió meghatározásánál is a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját és inklúzióját érintő megállapításokat helyezük előtérbe.

Magyarországon a sajátos nevelési igényű tanuló (SNI) fogalmának meghatározását a köznevelési törvény adja: „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”⁹

A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának a Köznevelésről és Köznevelésről szóló törvénye¹⁰ alapján sajátos nevelési-oktatási igényű gyermek, illetve a sajátos nevelési-oktatási igényű tanulók körébe tartozik az a fogyatékos gyermek, tanuló (aki mentálisan sérült, hallássérült, látássérült, testi fogyatékos, beszédképesség-zavarokkal, autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel küzd, illetve halmozottan fogyatékos), beteg vagy gyenge egészségi állapotú gyermek, tanuló (kinek megbetegedése hosszan tartó jellegű), valamint az egészségügyi intézményekben működő iskolákban tanuló gyermek, tanuló, a fejlődési rendellenességekkel élő gyermek, tanuló (aki figyelem- vagy tevékenységsszabályozási zavarral küzd), valamint a tanulási zavarokkal küzdő gyermek, tanuló, a magatartászavarokkal küzdő gyermek, tanuló (aki érzelmi vagy szociális kapcsolataiban zavarokkal küzd), a szociálisan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló (aki olyan környezetben él, amely tekintettel társadalmi, családi, vagyoni és kulturális feltételeire nem serkenti elégséges módon a gyermek vagy tanuló értelmi, akarat és érzelmi tulajdonságainak fejlődését, nem segíti elő a szocializációját, és nem nyújt neki elég ingert személyisége megfelelő fejlődéséhez) illetve a tehetséges gyermek, tanuló (aki átlagon felüli képességekkel rendelkezik intellektuális téren, a művészet vagy a sport területén, vagy ezeken a területeken rendkívüli teljesítményeket ér el, összehasonlítva kortársai eredményeivel, és ezen tehetsége a nevelés-oktatás révén célirányosan fejlődik), akiknél a nevelési és megelőzési tanácsadó intézmény sajátos nevelési-oktatási igényt diagnosztizált, kivéve azokat a gyermekeket, akiket bírósági döntés alapján speciális nevelőintézetben helyeztek el.

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai inklúziója a tanórai keretek közt megy végbe (Vida, 2018), melyben az adaptált, módosított tanterv, a diákok szükségleteihez igazított tanítási módszerek és az alternatív értékelési formák is szerepet játszanak. Kezdetben a pedagógusok

⁹ Köznevel. tv. - 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu)

¹⁰ A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 245/2008. A köznevelésről és köznevelésről szóló törvénye (köznevelési törvény) 2§/j-q. https://torvenytar.sk/pdfRules/1486048328_324_2012.pdf

egyedül látták el az inkluzív osztályok tanítását, napjainkban logopédusok, speciális oktatásra szakosodott tanárok, pedagógiai asszisztensek segítik a munkájukat. (Kamran és mtsai., 2022).

Az együttnevelés gyakorlata eredményezte a pedagógusok integrációhoz (beillesztés) valamint az inklúzióhoz (befogadás) és sajátos nevelési igényű tanulókhoz (SNI) való hozzáállásának, attitűdjének vizsgálatát. Vida (2018; 2022) szerint a pedagógusok attitűdje jelentős befolyásoló tényezőként van jelen az integrált nevelés, oktatás hatékonyságával kapcsolatban, mely befolyásolja a befogadás hatékonyságát is.

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Jelen tanulmány céljai közt szerepel a 2000-es évek utáni sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos attitűdvizsgálatokkal foglalkozó szakirodalom analízisa és szintetizálása. Az elemzést követően a mérőeszközök összehasonlítása, sajátosságainak vizsgálata után a Szlovákiában élő magyarság speciális helyzetét figyelembe véve a megfelelő mérőeszköz kiválasztása, a szlovákiai magyar pedagógusok körében végzendő, alsó tagozatos, sajátos nevelési igényű tanulók iránti attitűd vizsgálatához.

MÓDSZEREK

A tanulmány magába foglalja az irodalomkutatást, a szakirodalom analízisét, szintetizálását, majd az eredmények bemutatását az attitűdvizsgálatokkal kapcsolatban. Az elemzést követően a mérőeszközök összehasonlítása, sajátosságainak vizsgálata után a megfelelő mérőeszköz kiválasztása következik.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ DIÁKOK IRÁNTI ATTITŰD ÉS AZ INKLÚZIÓ KAPCSOLATA

A Magyar Etimológiai Szótár¹¹ és Fogyatékos tudományi fogalomtár (Könczei & Maróthy, 2009, 10) alapján kimondható, hogy az attitűd meghatározásában azonos a lelkület, belső viszonyulás kiemelése, mely hatására beállítódás, álláspontválasztás, állásfoglalás, jön létre, mely különböző viselkedésekben nyilvánul meg. Ez a belső hozzáállás meghatározza, hogyan fog az egyén válaszolni az értékelt tárgyra, személyre, csoportra (Könczei & Maróthy, 2009, 10). Vida (2022) ezzel szemben más irányból közelíti meg az attitűd fogalmát, nála az attitűd a tudás – érzelem – cselekvés, vagy a megismerés – érzelem – viselkedés fogalomhármassal írható le, mely értelmezés használható a pedagógiai gyakorlat és neveléstudomány területein is. A fogyatékos emberekkel szembeni megértő attitűd korlátokat bonthat le, az életminőség javulásához vezethet, vagy határvonalat húzhat az akadályozott személyek társadalomba való beilleszkedésének lehetőségében (Könczei & Maróthy, 2009, 10).

Az akadályozottsággal élő személyekkel szembeni attitűdvizsgálatok az 1960-as, 1970-es években indultak, s a mai napig zajlanak mérések, egyre bővülő mérőeszközök segítségével.

Az attitűd és elfogadás alapja a pedagógusok tanulókhöz való viszonya, mely összefügg az előzetes tapasztalatokkal, tanulmányokkal, képzettséggel. Ezek a belső viszonyulások befolyásolják a pedagógus által az osztályteremben alkalmazott módszereket, technikákat (Pető & Ceglédi, 2012), elvárásokat, melyek részt vesznek a pozitív vagy negatív viselkedésformák kialakításában, növelve vagy korlátozva a tanulók sikeres befogadását az oktatási környezetbe (Mahat, 2008).

Az empátia, elfogadó, bátorító, motiváló tanári magatartás, türelem, nyitottság, a tanulók különféle igényeihez igazodó tanítási módszerek mind a pozitív pedagógusi attitűd megnyilvánulásai (Vida, 2022), mely az integráció előfeltételének, megvalósulása első pillérének, illetve sikerének is tekinthető (Heyder és mtsai., 2019). Azok a pedagógusok, akik pozitívan viszonyulnak az inklúzióhoz, nyitottabbak olyan tanítási stratégiák alkalmazására, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy alkalmazkodjanak a tanulók egyéni különbségeihez (Forlin és mtsai., 2011).

Ezzel szemben a negatív viszonyulás a speciális igényű gyermekek elszigetelődését, elhanyagolását vagy nem megfelelő támogatását eredményezhetik, mely kihat az önértékelésükre, akadályozva tanulmányi előmenetelüket és szociális fejlődésüket (Vida, 2022). Ewing és munkatársai (2018) szerint egyes tanárok úgy vélik, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek számára megfelelőbb a speciális intézményekben való ellátás, ahol feltételezhetően jobb minőségű és szintű támogatást kapnak, mint a hagyományos iskolákban. Ezen pedagógusok az integráció hátrányos befolyásoló hatásáról vélekedtek az osztály többi tagjának oktatásával kapcsolatban. Fischer (2009), valamint Ewing és munkatársai (2018) alapján tapasztalható szülők részéről is negatív hozzáállás, aggodalom az együttneveléssel kapcsolatban, azonban Fischer (2009) az eltérő fogyatékosági típusokba tartozó gyermekekkel kapcsolatos hozzáállásban számol be az elfogadás alacsony szintjéről (értelmi fogyatékos és autista gyermekekkel kapcsolatban), míg Ewing és munkatársai (2018) alapján a szülők attól tartanak, hogy gyermekeik szükségletei a többségi oktatási keretek közt nem lesznek megfelelő mértékben kielégítve. Sok esetben a negatív beállítódás háttérben a szakmai kompetenciával kapcsolatos tényezők (Forlin és mtsai., 2011), a megnövekedett munkaterhelések (Kumar, 2018) és ez ellátáshoz szükséges források hiányával kapcsolatos aggályok (Sharma & Desai, 2002), a törvényi rendelkezésekkel kapcsolatos tájékozatlanság, illetve a fogalomhasználat bizonytalansága (Horváthné M., I., 2006) áll.

A témában megvalósult kutatások alapján megállapítható, hogy az inklúzió iránti tanári attitűdöket befolyásolhatja a nem (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), az oktatott tantárgy (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), előzetes képzés a speciális oktatás területén (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Pető & Ceglédi, 2012; Szegő, 2008), előzetes tanítási gyakorlat a sajátos nevelési igényű diákok oktatásában (Pető & Ceglédi, 2012; Szegő, 2008), megfelelő tudás a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatban (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Pető & Ceglédi, 2012; Szegő, 2008), illetve az osztály létszáma, melybe a sajátos nevelési igényű tanuló integrálva van (Vida, 2018). Heyder és munkatársai (2019) szerint különbség mutatható ki az

¹¹ Magyar Etimológiai Szótár: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/a-a-F14E1/attitud-F1743/>

inkluzív oktatáshoz való hozzáállásban annak függvényében, hogy a szegregált oktatás viszonyában, szembeállításában vizsgálják (kevésbé pozitív meggyőződések), vagy ha az inkluzív oktatás előnyeinek kiemelését kéri.

Fontos, hogy pontos képet kapjunk a pedagógusok mellett az intézményvezetők, iskolaigazgatók (Sharma & Desai, 2002) inkluzív oktatással kapcsolatos beállítódásáról, mivel legnagyobb hatalommal, tekintéllyel és szervezési erővel ők rendelkeznek az intézmény szintjén (Bailey, 2004), attitűdjük előrejelzi a fogyatékkal élő és nem fogyatékkal élő tanulók inklúziós törekvéseinek sikerét (Mahat, 2008; Ewing és mtsai., 2018). Az attitűdök megértése alapvető fontosságú a tantervek tervezéséhez, készítéséhez, valamint a munkahelyi képzések megvalósításához, és jelentős hatással lehet a jelenlegi és jövőbeli oktatáspolitikára, a programtervezésre és a felsőoktatás képzéseire is (Mahat, 2008), tehát az attitűdök javítását célzó kezdeményezések megtervezésére és értékelésére (Ewing és mtsai., 2018).

AZ PEDAGÓGUSATTITŰDÖKET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

A következőkben szintetizáljuk a feldolgozott, tartalmilag elemzett tanulmányokat, bemutatjuk a pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos attitűdjét befolyásoló tényezőket.

Az attitűdvizsgálattal foglalkozó tanulmányok nagyrésze kitér a **képzés** fontosságára, mint elsődleges attitűdformáló hatásra.

A hatékony tanítás alapja az inklúziós gyakorlatokhoz való pozitív attitűd, valamint a befogadással kapcsolatos meggyőződések. A tanulók igényeit figyelembe vevő inkluzív oktatás során az intézményeknek nyitottaknak kell lenniük a különböző tanítási módszerekre, azok adaptációira (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Az inklúzióval kapcsolatos pozitív attitűdök az inklúziós reformok, gyakorlatok sikerének legerősebb előrejelzői közé tartoznak, ezért lényeges megérteni a pedagógusképzésben résztvevők befogadással kapcsolatos meggyőződéseit. A leendő tanárok fogyatékos személyekkel kapcsolatos érzelmei, attitűdjei és aggodalmai jelentősen befolyásolják későbbi munkájuk során a diákokkal való bánásmódjukat (Forlin és mtsai., 2011).

Amennyiben az inklúzióra való felkészítés, a megfelelő módszerek ismertetése, befogadó attitűd kialakítása, a tanítók látókörének bővítése (Noreen és mtsai., 2019), a pedagógusképzés alatt megtörténik, csökkenthető a munkahelyi feladatok melletti továbbképzési kötelezettség, terhelés (Forlin és mtsai., 2011).

A fogyatékos gyermekek nevelésével, oktatásával kapcsolatban a gyógypedagógusok elfogadóbbak, mint a többségi pedagógusok, mely a képzettségi szinttel és képzés időtartalmával indokolható (Pető & Ceglédi, 2012; Fischer, 2009). Azonban Noreen és munkatársai (2019) szerint az intézet jellege (speciális vagy inkluzív), amelyben a tanárok tanítanak, nem mutat szignifikáns különbséget az attitűdjükben. E megállapítás részben ellentmond a korábbi eredményeknek (Pető & Ceglédi, 2012; Fischer, 2009), mivel a speciális intézményekben csak képzett szakemberek, gyógy/speciális pedagógusok dolgoznak. Noreen és mtsai., (2019) megállapításának hátterében a speciális iskolák pedagógusainak aggodalmai állnak, miszerint fogyatékossgal élő gyermekek a többségi

intézményekben nincsenek biztonságban, esetenként rosszul bánnak velük, nem tudnak beilleszkedni környezetükbe, és visszatérnek a speciális iskolákba.

A mesterdiplomával rendelkező és a magasán képzett pedagógusok kevesebb aggodalmat mutatnak a fogyatékossgal élő tanulók befogadásával kapcsolatban (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014) mint a képzés rövidebb formáiban részt vevő társaik, tehát a végzettség jelentős szerepet játszik a tanárok attitűdjének kialakításában, és az inkluzív oktatáshoz való viszonyulásban (Noreen és mtsai., 2019). Érdekes azonban, hogy Sharma & Desai (2002) alapján az intézményvezetők inklúzióval kapcsolatos aggodalma mégis magasabb szintű, mint az osztálytermi tanároké a fogyatékos tanulók befogadásával, és a munkaterheléssel kapcsolatban. E kijelentést támasztja alá Pető & Ceglédi (2012) is, miszerint a többségi osztályokban tanuló sajátos nevelési igényű tanulókkal szemben empátikusabbak és az inklúziós gyakorlatra hajlandóbbak azok a pedagógusok, akik speciális oktatási szemináriumokon (tantárgyakon, kurzusokon) vettek részt, korábbi tanulmányaik során ismereteket szereztek a fogyatékossgokról, a fogyatékkal élőkről, sajátos nevelési igényű tanulók szükségleteiről (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Savolainen és munkatársai (2012) rámutatnak arra, hogy a pedagógusok érzékelik a megfelelő tudás és készségek hiányát a sajátos nevelési igényű tanulók igényeinek kielégítéséhez.

A pozitív attitűd szorosan kapcsolódik a speciális tanulmányok szintjéhez, mélységéhez, arányához. Bár a Magyarországi kutatásokban (Pető & Ceglédi, 2012; Szegő, 2008) résztvevők nézetei alapján a kurzusok leginkább a pedagógusok saját tudásszintjének megítélésére hatottak, a tanulók taníthatóságával kapcsolatos attitűdben kevés változást eredményeztek. Heyder és munkatársai (2019) kiemelik, hogy az integráció speciális/szegregált oktatással kapcsolatban megállapított negatív megítélését fontos lenne a tanárképzés szintjén figyelembe venni, a tanulmányi kínálatot a befogadó oktatás megvalósítási stratégiáival gazdagítani, mely megalapozná, hogy minél több tanuló számára elérhető legyen az inkluzív oktatás, a társadalmi és érzelmi integráció (Savolainen és mtsai., 2012; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

A tanárok osztálytermi viselkedését befolyásolja a saját magukkal, a munkájuk hatékonyságával szembeni elvárásuk, valamint a saját szakmai tudásukba vetett hitük, önbizalmuk (Szegő, 2008). A pozitív inklúziós attitűdű pedagógusok jellemzően könnyebben változtatnak és alkalmazkodnak a munkájuk során a különböző tanulási igényekhez, azok kielégítéséhez (Pető & Ceglédi, 2012). Tsakiridou & Polyzopoulou (2014) szerint a fiatalabb tanárok nézetei kedvezőbbek a tanulók befogadására, míg Pető & Ceglédi (2012) a több tapasztalattal rendelkező, idősebb pedagógusok támogatóbb attitűdjét, a tanulók taníthatóságának jobb megítélését emelte ki. A nagyobb gyakorlattal rendelkező pedagógusok készségebbek az inkluzív gyakorlatok elfogadására és alkalmazására, valamint a tanulók képességeinek mélyebb megértésére. Musayaroh és mtsai. (2023) és Tanriverdi (2016) szerint a tanárok sajátos nevelési igényű tanulókhöz való attitűdje megváltoztatható a megfelelő képzésekkel, felkészültség biztosításával.

Az **oktatott tantárgy** sajátosságaira az általunk feldolgozott kutatások közül egyedül Tsakiridou & Polyzopoulou (2014) tér ki, eredményeik alapján a humán

tantárgyakat tanító pedagógusok attitűdje pozitívabb a sajátos nevelési igény tiszteletben tartása iránt. E felételezés a képzésbe ágyazott előzetes tanulmányokra vezethető vissza.

Az attitűd függ a tanárok fogyatékoság természetével kapcsolatos érzéseitől és a speciális oktatási igényű tanulókkal való korábbi tapasztalatoktól, támogatásukban betöltött szerepétől. A **fogyatékos személyekkel kapcsolatos korábbi tapasztalatok és ismeretek** közvetlenül kapcsolódnak a tanárok befogadás iránti pozitív attitűdjéhez. Azok a tanárok, akik személyes vagy szakmai tapasztalattal rendelkeznek a fogyatékkal élőkkel való kapcsolattartás terén, nagyobb valószínűséggel pozitív hozzáállással rendelkeznek (Pető & Ceglédi, 2012; Szegő, 2008). Azonban az egyetemi képzés során az integrált oktatásra felkészítő, speciális nevelési igényt ismertető kurzusok leginkább a gyakorlottság érzését biztosítják, és jelentős hatással bírnak az ismeretek szintjére is, viszont a tanulók taníthatóságába vetett hiten legkevésbé változtatnak (Pető & Ceglédi, 2012).

Az **osztálytermi támogatás és források** is jelentős mértékben meghatározzák a pedagógusok belső beállítódását (Kumar, 2018). A pozitív attitűd ellenére kétségekkel, félelemmel, aggodalommal társul az integráció gondolata a pedagógusok nagyrésznél (Szegő, 2008), mely a hiányos képzésből, a fogyatékos gyermekek oktatásához szükséges megfelelő eszközök (gyógyászati segédeszközök, kerekesszék, mankó, hallókészülék) hiányából adódik. Szegő (2008) és Fischer (2009) is megjegyzi, hogy ezen objektív tényezők elengedhetetlenek, bár nem elégségesek az inklúzió megvalósulásához. Ewing és munkatársai (2018) szerint a hatékony iskolai és osztálytermi menedzsment, az inkluzív iskolai kultúra és etika, valamint egy „inklúziós csapat” rendelkezésre állása (melyhez a tanítási stratégiákkal és gyakorlatokkal kapcsolatos útmutatásért lehet fordulni), elősegíti az inkluzív gyakorlatot. Az inkluzív oktatási projekt sikeres kimenetelének előfeltétele a megfelelő oktatási, értékelési eszközök biztosítása, amelyek lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy megfeleljenek a speciális nehézségekkel küzdő tanulók igényeinek (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Korábbi nemzetközi vizsgálatok szerint általában pozitívabb hozzáállás tapasztalható az alacsonyabb **osztályfokon** tanítók körében, illetve azon pedagógusok között, akik korábbi tapasztalatokkal, saját élményekkel rendelkeztek fogyatékos személyekkel kapcsolatban, akár munkájuk során, akár magánéletükben, lakókörnyezetükben (Pető & Ceglédi, 2012). Tsakiridou & Polyzopoulou (2014) szerint a tapasztalatok és az ismeretek magas foka ellenére az alsó tagozatos tanítók bíznak a legkevésbé a sajátos nevelési igényű tanulók taníthatóságában. Az inklúzióval kapcsolatban legalacsonyabb tapasztalati és aktivitási szinttel a felső tagozatos tanárok, valamint az érettségig adó középiskolákban tanító pedagógusok voltak, ők viszonyultak legnegatívabban a speciális szükségletű tanulók befogadásához (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

A **nemek tekintetében** a női pedagógusok nagyobb toleranciát mutatnak, elfogadóbbak az inkluzív oktatással kapcsolatban, és jellemzően kevesebb félelmet mutatnak, kevésbé aggódnak ezekben a helyzetekben (Tsakiridou &

Polyzopoulou, 2014). Vida (2018) nem tapasztalt eltérő hozzáállást a nemek közt, bár vizsgálati mintájában a nemek arányának különbsége nagyfokú volt, mely nem engedi meg a megbízható következtetések levonását.

A **sajátos nevelési igény típusa**, az inklúzióban résztvevő gyermek speciális szükségleteinek jellege is meghatározó tényezője az attitűdnek (Hastings & Oakford, 2003). Pető & Ceglédi (2012) szerint általában pozitívabb viszonyulás tapasztalható azon pedagógusoknál, akik csoportjába, osztályába csak enyhe tanulási problémákkal küzdő, vagy enyhe értelmi fogyatékos (Hastings & Oakford, 2003) diákokat integráltak. Fischer (2009) és Hastings & Oakford (2003) alapján az elfogadás típusa fogyatékosági kategóriánként eltérő. Legnagyobb mértékben a látássérült, hallássérült, mozgássérült, tehát értelmileg ép, érzékszervi vagy mozgásszervi funkciókárosodással rendelkező személyeket részesítették előnyben (Fischer, 2009), míg a legkevésbé befogadóbbak a középsúlyos vagy súlyos értelmi akadályozott (Fischer, 2009) és az érzelmi és viselkedésszorongással küzdő (Hastings & Oakford, 2003) gyermekekkel szemben voltak. Tsakiridou & Polyzopoulou (2014) szerint más megítélés alá esnek a szociális nehézségekkel küzdő és idegrendszeri rendellenességgel élő tanulók (velük szemben általában pozitív attitűdöt alakítanak ki tanáraik), mint a testileg akadályozott diákok. Esetükben több bizonytalanság érződik a pedagógusok oldaláról, mivel a sajátos nevelési célok megvalósítása magasabb szintű felkészültséget és speciális tervezést igényel.

A **Lakhely** tekintetében a kisebb településen lakók nagyobb mértékű elfogadást mutatnak a fogyatékos gyermekek iránt, mely háttérben a nagyobb ismeret, több előzetes tapasztalat, élmény állhat (Fischer, 2009). Kumar (2018) megállapítja, hogy a szegényebb településeken, ahol az átlagosnál magasabb a munkanélküliségi ráta, az inkluzív oktatás megvalósulása akadályokba ütközik.

A kutatási eredmények értékelésénél figyelembe kell venni az országoként eltérő **kulturális háttér**, **oktatáspolitikát**, a társadalom fogyatékoságról alkotott képét, valamint a társadalmi integrációs törekvések meglétét/hiányát is (Savolainen és mtsai., 2012; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Kumar, 2018, Berzsenyi, 2020). Sutarni és mtsai. (2022) a befogadó oktatási intézményben jelenlévő inkluzív oktatáspolitikát és a tanárok sajátos nevelési igényű tanulókhöz való hozzáállása közötti kapcsolatot vizsgálták. Hipotézisük, mely szerint szignifikáns kapcsolat van az inkluzív oktatáspolitikát megértése, interiorizálása, valamint a pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos hozzáállása között, beigazolódt. Tan és mtsai. (2022) szerint különbség van az individualista és kollektivisták kultúrából származó tanárok hozzáállásában is. Előbbieknél pozitívabb viszonyulás figyelhető meg, mely háttérben valószínűleg az értékek befolyásoló hatása áll, mind a tanári választást illetően, mind az érzések befolyásolása tekintetében.

Savolainen és munkatársai (2012) szerint, az országokénti inkluzív oktatással kapcsolatos hasonlóságok és különbségek figyelembevétele a kultúrák közti párbeszéd kialakulásához, új partnerségek és kutatási módok előmozdításához vezethet.

Az 1. táblázat összegzi az általunk feldolgozott, a 2000-es évek utáni, pedagógusok körében készített sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos attitűdvizsgálatokat.

1. táblázat

A sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok

Kutató neve Kutatás éve	Helyszín	Kutatási eszköz	Kutatási minta
Sharma & Desai (2002)	India Delhi	Concerns about Integrated Education (CIE)	310 fő: általános iskolai igazgató 410 fő: pedagógus
A kutatás célja:	Mérőeszköz kifejlesztése az indiai pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos aggodalmainak mérésére.		
Hastings & Oakford (2003)	Anglia	Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ)	93 fő Pedagógusképzésben résztvevő diákok
A kutatás célja:	IIQ skála validálása.		
Bailey (2004)	Ausztrália Nyugat Sydney	Principals' Attitudes Toward Inclusion (PATIE)	664 fő többségi iskolák
A kutatás célja:	PATIE skála validálása		
Horváthné M., I. (2006)	Magyarország Budapest	Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről	164 fő 6 általános iskola nevelőtestülete
A kutatás célja:	„a nevelőtestület együttneveléssel kapcsolatos beállítódásának feltárása, megismerése, értékek tudatosítása, tájékozódás”.		
A kutatás hipotézisei:	„Az integráló és nem integráló pedagógusok és iskolák válaszai különböznek lesznek. A pedagógusok viszonyulását az integrált neveléshez több tényező befolyásolhatja végzettség, speciális ismeretek, tapasztalatok sajátos nevelési igényű gyermek nevelésében. A vidéki iskolák befogadóbbak. Vidéken a speciális szolgáltatások hiánya és az ismerős szülők kérése miatt a pedagógusokra nehezedő nyomás e tekintetben nagyobb. A pedagógusok az integrációval kapcsolatban leginkább a szakmai kompetencia, a tájékozottság és az együttműködés területén bizonytalanok” (Horváthné M., I., 2006, 84).		
Szegő (2008)	Magyarország	Attitudes Toward Disabled Persons (ATDP) Opinions Relative to Mainstreaming (ORM)	108 fő általános iskolai, gimnáziumi, szakközépiskolai tanárok, integrációt folytató és nem folytató iskolákból
A kutatás célja:	Faktorok feltárása, melyek a pedagógusok attitűdjével összefüggenek.		
A kutatás hipotézisei:	„Összefüggések találhatók a pedagógusok integrációval kapcsolatos attitűdjé, a fogyatékosok mint csoport iránti attitűdjé, fogyatékkal élőkkel kapcsolatos személyes tapasztalatok, az integrációban szerzett tapasztalatok és a differenciálási szokások között. – Azoknak a pedagógusoknak, akiknek van tapasztalatuk fogyatékkal élő gyermekek tanításában, és/vagy van az ismerettség, rokon körében fogyatékkal élő személy, pozitívabb lesz az attitűdjük mind az integrált oktatással kapcsolatban, mind a fogyatékosok, mint csoport iránt. A gyakrabban differenciáló tanároknak pozitívabb a viszonyulásuk az integrált oktatáshoz, valamint hogy az integrálási tapasztalattal rendelkező tanárok gyakrabban differenciálnak” (Szegő, 2008, 24-25).		
Fischer (2009)	Magyarország Budapest agglomerációja	Kérdőív nincs megnevezve	121 fő 65 szülő: sérült és ép gyermekek szülei, 56 pedagógus, gyógypedagógus: többségi óvoda, iskola egyrészt integráló), eltérő tantervű általános iskola, valamint korai fejlesztést biztosító intézmény
A kutatás célja:	Felmérni milyen gondolatokat, érzéseket, viszonyulásokat táplálnak a szülők és a pedagógusok a sérült, fogyatékos, akadályozott gyermekek ép gyermekkel való együttnevelésével, a sérült gyermekekkel kapcsolatban, illetve van-e eltérés az egyes csoportoknál mérhető attitűdök között (Fischer, 2009, 258-259).		
A kutatás hipotézisei:	Azok a szülők elfogadóbbak, akiknek a családjában él fogyatékos, sérült gyermek. A gyógypedagógusok elfogadóbbak a fogyatékos gyermekek nevelésével-oktatásával kapcsolatban, mint a többségi pedagógusok (Fischer, 2009, 261).		
Loreman és mtsai. (2007)	Nyugat Ausztrália; Victoria, Ausztrália; Edmonton, Kanada; Szingapúr, Hong Kong	Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education (SACIE)	996 fő Pedagógusképzésben résztvevő diákok
A kutatás célja:	SACIE skála validálása		
Savolainen és mtsai. (2012)	Finnország Dél-Afrika	Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education (SACIE)	882 fő 319 fő Általános és középiskolai tanárok
A kutatás célja:	Dél-Afrikai és finnországi pedagógusok attitűdjének és önhatékonyágának összehasonlítása a befogadó gyakorlatok megvalósításában.		
A kutatás kérdései:	Van-e különbség a finn és a dél-afrikai tanárok között a befogadó oktatáshoz való hozzáállásukban? Van-e különbség a finn és a dél-afrikai tanárok között a befogadó gyakorlatok önhatékonyági profilja tekintetében? Korrelál-e az inkluzív gyakorlatok önhatékonyága az inkluzív oktatáshoz való hozzáállással? Melyik önhatékonyág a legjobb előrejelzője az inkluzív oktatással kapcsolatos attitűdöknek? (Savolainen és mtsai., 2012, 54-55)		
Pető & Ceglédi (2012)	Magyarország	Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education (SACIE)	402 fő pedagógusok, „ad-hoc” jelleggel kiválasztva
A kutatás célja:	SACIE attitűdöt mérő eszközön keresztül a magyar pedagógusok demográfiai és szakmai ismérvek szerinti különbségeinek feltárása.		
A kutatás kérdései:	A különböző korú, eltérő iskolafokon tanító és előzetes ismeretekkel, tapasztalattal rendelkező pedagógusok miképpen vélekednek az SNI gyermekek taníthatóságáról, milyen attitűdök jellemzik őket az integrált neveléssel, inklúzióval kapcsolatban.		
Mahat (2008)	Ausztrália Victoria	Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES)	115 fő Többségi általános iskolai és középiskolai pedagógusok
A kutatás célja:	MATIES skála validálása.		

Forlin és mtsai. (2011)	Hong Kong, Canada, India, Egyesült Államok	Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)	542 fő Pedagógusképzésben résztvevő diákok
A kutatás célja:	SACIE skála továbbfejlesztése, validálása.		
Tanriverdi (2016)	Törökország	Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)	567 fő Pedagógia szakot végző egyetemi hallgatók, 4 egyetemről
A kutatás célja:	A SACIE-R mérőeszköz török kultúrára való adaptálása.		
Kamran és mtsai. (2022)	Pakistan Különböző régiók	Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)	500 fő általános iskolában, középiskolában tanító pedagógusok
A kutatás célja:	Tesztelt és validált skála biztosítása, amely Pakisztánban méri az inkluzív iskolában dolgozó tanárok attitűdjét. Faktoriális struktúra biztosítása EFA-n és CFA-n keresztül a SACIE-R skála belső konzisztencia-megbízhatóságával pakisztáni iskolák tanári mintáján.		
Musayoroh és mtsai. (2023)	Indonézia	Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)	64 fő általános iskolai tanárok
A kutatás célja:	Megvizsgálni az általános iskolai tanárok hozzáállását az inkluzív oktatáshoz Indonéziában.		
A kutatás kérdései:	Kutatási kérdés / hipotézis nem volt megfogalmazva.		
Tsakiridou & Polyzopoulou (2014)	Görögország	“Attitudes toward Inclusive Education Scale” (ATIES)	416 fő Óvodapedagógusok, általános és középiskolában tanító pedagógusok
A kutatás célja:	A tanárok attitűdjének feltárása a befogadó oktatáshoz, a tanárok önhatékonysági hiedelmeinek meghatározása az osztálytermi tanítási szerepükkel kapcsolatban. Az észlelt énhatékonyság milyen mértékben befolyásolja a tanárok attitűdjét a sajátos nevelési igényű iskolások osztálytermi beillesztésével kapcsolatban.		
A kutatás kérdései:	Kutatási kérdés / hipotézis nem volt megfogalmazva.		
Boyle és mtsai. (2014)	Anglia	Teachers' Attitude towards Inclusion Scale (TAIS)	106 fő Többségi általános iskolai pedagógusok
A kutatás célja:	ORM Skála bővítése és aktualizálása, TAIS mérőeszköz validálása.		
Heyder és mtsai. (2019)	Németország	Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI)	757 fő: diák 37 fő: pedagógus
A kutatás célja:	Az SNI-s és az SNI nélküli tanulók társadalmi integrációjában és iskolai jóllétében mutatkozó különbségek elemzése. A tanárok befogadással kapcsolatos attitűdjének bemutatása egy többdimenziós attitűdskála alkalmazásával, amely az inkluzív nevelés különböző aspektusait vizsgálja. A tanárok befogadáshoz való hozzáállásának a tanulók pozitív szociális-érzelmi iskolai tapasztalataira gyakorolt hatásának empirikus vizsgálata.		
Tanriverdi & Ozoku (2018)	Törökország	Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP)	567 fő Egyetemi hallgatók speciális pedagógia, óvodapedagógia szakon
A kutatás célja:	Az inkluzív oktatással kapcsolatos tanári hatékonyság skálájának adaptálása a török népességre.		
Vida (2018)	Magyarország	Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről kiegészített változat	201 fő Baranya megye 63 iskola pedagógusai
A kutatás célja:	A magyarországi sajátos nevelési igény gyermekek integrációjának hatásvizsgálata a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében.		
A kutatás kérdései:	A pedagógus miként járul hozzá az integrációhoz az attitűdjével.		
Noreen és mtsai. (2019)	Pakisztán	Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES)	280 fő speciális oktatási intézmény, általános iskola pedagógusai
A kutatás célja:	Megvizsgálni a tanárok attitűdjének érzelmi, kognitív és viselkedési vonatkozásait és ezek hatásait az inkluzív oktatás területén a fizikai, társadalmi és tantervi inklúzióval kapcsolatban MATIES skála segítségével. Tanulmányozni a tanárok inkluzív oktatáshoz való hozzáállásának kognitív, viselkedési és affektív aspektusait oktatási intézmények (inkluzív / speciális intézetek) tekintetében. Tanulmányozni a pedagógusok inkluzív oktatáshoz való hozzáállásának kognitív, viselkedési és affektív aspektusait, tekintettel az oktatásra (alapképzés, mesterképzés és felsőoktatás). Az tanárok inkluzív/speciális intézetekben való oktatása és képzettségük (alapképzés, mesterképzés és felsőoktatás) közötti összefüggés vizsgálata attitűd alskálákon, beleértve a kognitív, affektív és viselkedési alskálákat az inkluzív oktatásra vonatkozóan.		
A kutatás hipotézisei:	A speciális és inkluzív iskolákban tanító tanárok inkluzív neveléshez való viszonyulásában (a kognitív, affektív és viselkedési alskálák tekintetében) nem tételek el jelentősen. A tanárok képzettsége nem okoz szignifikáns különbségeket az inkluzív oktatáshoz való hozzáállásuk tekintetében (a kognitív, affektív és viselkedési alskálák tekintetében). Az intézet jellege és a tanárok képzettsége közötti összefüggés nem befolyásolja szignifikánsan az inkluzív oktatáshoz való hozzáállásukat (a kognitív, affektív és viselkedési alskálákra vonatkoztatva).		
Tan és mtsai. (2022)	Németország, Kína	Multidimensional Attitudes towards Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES)	124 fő: 59 fő 65 fő óvodapedagógusok
A kutatás célja:	Összehasonlító elemzés készítése a német és kínai óvodapedagógusok sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjával kapcsolatban.		
A kutatás kérdései:	Milyen az óvodapedagógusok hozzáállása a befogadó oktatáshoz Kínában és Németországban? Van-e különbség vagy hasonlóság a kínai és német tanárok inkluzív oktatáshoz való hozzáállásának három különböző dimenziója között?		

Forrás: saját szerkesztés

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓKKAL KAPCSOLATOS ATTITÜDVIZSGÁLATOKBAN HASZNÁLT MÉRŐESZKÖZÖK JELLEMZÉSE

Az 1. táblázatban feltüntetett mérőeszközök közül az Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI), Principals' Attitudes Towards Inclusive Education (PATIE), Teacher Questionnaire Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised Scale (SACIE-R), Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ), Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES), Teachers' Attitude toward Inclusion Scale (TAIS), Concerns about Integrated Education (CIE), Attitudes toward Inclusive Education Scale (ATIES) mérőeszközökre koncentrálnak, mert ezek tartalmazzák a „tanár”, „hozzáállás”, „észlelés”, „vélemény”, „befogadás”, „inkluzív oktatás”, „integráció”, „sajátos nevelési igény”, „fogyatékos”, „mérés”, „kérdőív”, „skála” kulcsszavakat (Ewing és munkatársai 2018).

A megbízhatóság és érvényesség tekintetében a kérdőívek többsége (77,78%) legalább elfogadható szintű belső konzisztenciát mutatott, bár a Tanári Kérdőív és az ATIES skáláról nem kaptak megbízhatósági statisztikákat. Az értelmezhetőség és megvalósíthatóság szempontjából elemezve a kérdőívek mindegyike Likert-típusú skálákat használt a tanárok itemekre adott válaszáinak rögzítéséhez, és a negatív tételeket (ahol volt ilyen) fordított pontozással értékelték, így a magasabb pontszámok a befogadás iránti kedvezőbb attitűdöket jelezték (kivéve a CIE mely esetében a magas pontszám nagyobb aggodalmat jelez a befogadással kapcsolatban, illetve a PATIE és MATIES skálák esetében nem egyértelmű a magasabb pontszámok pozitív vagy negatív attitűd jelző volta). Elfogadhatóság tekintetében a vizsgált kérdőívek közül csak az ORI (Antonak & Larrivee, 1995) számolt be a kérdőív kitöltéséhez szükséges időről (20 perc). Azonban az összes kérdőív viszonylag rövid volt, 15 tételtől (a SACIE-R) 30 tétel (TAIS) terjedt.

A legtöbb kérdőív a „inklúzió” és a „sajátos nevelési igény” korszerű terminológiáját használja, nem pedig a korábbi kifejezéseket, mint például a „mainstreaming”, „integráció” vagy „fogyatékos”. A CIE és az ORI a mára elavult „integráció” kifejezést használja, és ezért kevésbé alkalmas a mai használatra. Ezen kívül a CIE, ORI, skálák a „fogyatékos” kifejezést használják, melyek a CIE és ORI esetében nem definiálják a befogadó osztályterekben előforduló sajátos nevelési igény, például az érzelmi, viselkedési vagy tanulási nehézség típusát, azonban a PATIE, SACIE-R és a MATIES esetében előfordul alternative terminológiai kifejezések használata egyes sajátos nevelési igényekre vonatkozóan.

A további kérdőívek mindegyike figyelembe vette a tanárok inkluzív oktatással kapcsolatos attitűdjének kognitív összetevőjét, mely az inkluzív oktatással és sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos felfogását és meggyőződését mérte. Az ORI, a PATIE és a TAIS skálák a tanárok gondolatait, felfogását elemzik a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi osztályba való bevonásának társadalmi, érzelmi és tanulmányi előnyeiről vagy korlátairól, következményeiről, illetve együtt nevelésükről, oktatásukról. Az ORI, a PATIE és a TAIS rögzíti a tanárok képzési szükségletekkel kapcsolatos véleményét és a sajátos nevelési igényű gyermekek tanításában érzett önhatékonyágát. Az IIQ dokumentálja a tanárok elméleteit az iskolai rutin zavarairól és a befogadó osztálytermi

környezet kezeléséről. A CIE információkat gyűjt az osztálytermi menedzsmenttel kapcsolatos aggodalmakról, a csökkenő követelményekről, illetve a pedagógusoktól elvárt magas teljesítményről, emellett vizsgálja az aggodalmakat a tanulók sajátos nevelési igényű diákokkal szembeni elfogadását, illetve az inkluzív oktatás megvalósításához szükséges pénzügyi forrásokat illetően.

Az inkluzív oktatás elérhetőségével kapcsolatos kognitív komponens az ATIES, SACIE-R és a MATIES skála tartalmaz, emellett a MATIES figyelembe veszi a tanárok meggyőződését az inklúzió vagy szegregáció tanulmányi és szociális előnyeiről.

A mérőeszközök kevesebb, mint fele vette figyelembe a viselkedési komponens (Tanári Kérdőív, SACIE-R, MATIES, TAIS). Ezen kérdőívek rögzítik, hogy a pedagógusok mit hajlandók tenni az inkluzív oktatás megvalósítása érdekében. Affektív komponens a kérdőívek közül a Tanári Kérdőív és MATIES (kompetenciákkal kapcsolatos aggodalmak), SACIE-R (felkészülési többletmunka, differenciálási nehézség), IIQ (stressz, többletmunka, fizikai-érzelmi kimerültség), és a CIE (sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos kompetenciák, eltérő szükségletekből adódó nehézségek) tartalmazznak.

A 9 kérdőív közül a Tanári Kérdőív, a SACIE-R és a MATIES foglalkozik a tanárok befogadással kapcsolatos attitűdjének kognitív, viselkedési és érzelmi összetevőivel is. E három kérdőív kognitív komponense összehasonlítható, azonban a viselkedési és érzelmi komponensek közül más-más összetevőkre összpontosítanak. A SACIE-R figyelembe veszi a tanárok interakcióit a sajátos nevelési igényű gyermekekkel (viselkedési komponens), és a tanárok befogadással kapcsolatos aggodalmait (affektív komponens). A Tanári Kérdőív és a MATIES azt vizsgálja, hogy a tanárok mit hajlandók tenni az osztálytermi befogadás (viselkedési komponens) fokozása érdekében, és figyelembe vették a tanárok kompetenciáikkal kapcsolatos érzéseiket, önbizalmukat, frusztrációjukat és irritáltságukat is, amelyek a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadásával kapcsolatosak (affektív komponens).

DISZKUSSZIÓ

A fent említett kérdőívek elemzését megfigyelve látható az egyes mérőeszközök fókuszbeli különbsége. Az általunk elemzett tanulmányok (1. táblázat) mérőeszköz választását tekintve elmondható, hogy a pedagógusok attitűdjének vizsgálatához legnagyobb számban a Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (Loreman és mtsai., 2007) mérőeszközt, és annak továbbfejlesztett, módosított változatát Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) (Forlin és mtsai., 2011) használták, megfelelő megbízhatóságának, a kognitív, viselkedési és affektív területre való kiterjedésének, egyszerű értékelési lehetőségének és komplexségének köszönhetően.

Különböző kultúrájú országokból (SACIE: Ausztrália; Edmonton, Kanada; Singapúr, Hong Kong, Finnország, Dél-Afrika, Magyarország, SACE-R: Hong Kong, Kanada, India, Egyesült Államok, Törökország, Pakistan, Indonézia) olvasható pozitív visszajelzés a skála validálásával, használatával kapcsolatban.

A **Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE)** mérőeszközt, mely az

át dolgozott (SACIE-R) skála alapjául szolgált, Loreman és munkatársai (2007) fejlesztették ki. Az Interactions with People with Disabilities Scale (Forlin, Jobling & Carroll, 2001; Gething, 1991, 1994), Attitudes Toward Inclusive Education Scale (Wilczenski, 1992, 1995) és a Concerns about Inclusive Education Scale (Sharma & Desai, 2002) mérőeszközök 60 elemének legjelentősebb jelzőiből került összeállításra a 19 elemből álló, Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale skála (Forlin és mtsai., 2011). A cél egy rövid, megbízható és érvényes, könnyen használható és értelmezhető mérőeszköz létrehozása volt, az inklúzióval kapcsolatos vélekedések mérésére (Loreman és mtsai., 2007; Forlin és mtsai., 2011). A SAICE skála létrehozásának célkitűzései közt szerepelt a pedagógusképző és továbbképzési programokért felelős intézmények számára történő visszajelzés, illetve a különböző képzettségű és felkészültségű, másféle helyzetben dolgozó és feladatokat ellátó pedagógusok megismerése (Pető & Ceglédi, 2012; Loreman és mtsai., 2007), inkluzív oktatással összefüggő érzelmeik, attitűdjeik, aggodalmaik feltárása. Az eszköz első része általános demográfiai adatokat tartalmaz, a második részben négyfokú Likert-skála típusú állítások vannak (Pető & Ceglédi, 2012), melyekre 4 választási lehetőséggel adható visszajelzés: teljesen egyetértek, egyetértek, nem értek egyet, egyáltalán nem értek egyet válasz egyikének kiválasztásával. A skála három alskálát tartalmaz, amelyek az inkluzív oktatáshoz való hozzáállás különböző aspektusait mérik. Az „érzelmei” alskála olyan tételeket tartalmaz, amelyek a fogyatékossgal élő személyekhez való viszonyulást mérik; az „attitűd” alskálán az inklúzióval vagy a fogyatékos és/vagy speciális szükségletű tanulókkal kapcsolatos hozzáállásra kérdez rá, az „aggályok” alskála olyan elemeket tartalmaz, amelyek a fogyatékkal élők és/vagy speciális igényű diákok bevonásával kapcsolatos, személyes aggályokra vonatkoznak (Savolainen és mtsai., 2012).

Az átdolgozott **The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)** skálát (Forlin és mtsai., 2011) kezdeti 60 tételből fejlesztették ki, és több finomított felmérés után, négy ország (Hongkong, Kanada, India, és az Egyesült Államok) kilenc intézményének 542 képzésben lévő pedagógusjelölt részvételével validálták a végleges 15 tételből álló mérőeszközt. Eredetileg az inklúzió a speciális igényű fogyatékos tanulóira fókuszált, tartalma azonban egyre inkább kiszélesedett, és az összes gyermek szükségleteinek kielégítésére vonatkozik, beleértve a jogfosztott, kiszolgáltatott, más kultúrából vagy etnikai csoportból származó, szegénységben élő tanulókat, illetve, akiknek egyéb okokból kihívást jelent a normál iskolához való hozzáférés. A vizsgált skála célja a SAICE mérőeszköz szerkezetének vizsgálata, illetve különböző kultúrákban való alkalmazásának értékelése volt. Forlin és mtsai. (2011) felvetik a jövőbeni kutatások lehetőségei közt a skála korrelációjának vizsgálatát más meglévő skálákkal, amelyek az attitűdöket, érzelmeiket vagy aggodalmakat mérik, illetve a skála tesztelését, validálásának lehetőségét más populációk, például a gyakorló pedagógusok körében. Kamran és munkatársai (2022) megfelelőnek nevezik a skála validitását és megbízhatóságát, a fő skála alfa megbízhatósági együtthatója ($\alpha=.75$) az „érzelmei” ($\alpha=.70$), az „attitűdök” ($\alpha=.78$) és az „aggályok” ($\alpha=.72$) aldimenziókkal. Ajánlják továbbá a skála integrált oktatással kapcsolatos használatát kutatók, iskolai, főiskolai

és egyetemi tanárok, valamint a kutatóhallgatók számára (Kamran és mtsai., 2022).

A szlovákiai magyar pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulókkal szembeni attitűdjének vizsgálata szempontjából megemlítené Horváthné Moldvay, I. 2006-ban készült **Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről** című kérdőívének kiegészített Vida (2018) által használt verziója. A 2006-ban készített kérdőív (Horváthné M, 2006), ötfokú likert skálán alapul. Az eredeti kérdéssort (Horváthné M, 2006) bővítették (Vida, 2018) az integráció körülményeire (SNI diákok száma az adott osztályban) vonatkozó elemmel, melyet az integráció megvalósítási és intézményes lehetőségeinek befolyásoló hatása tett indokoltá, illetve a pedagógusok szakpárjának feltüntetésével. Vida (2018) a gyógypedagógiai végzettséggel rendelkező pedagógusoknál befogadóbb attitűdöt feltételezett. Bekerült továbbá az eredeti kérdőív elemei mellé az osztálylétszám, a tanításban eltöltött éveinek száma, az iskola típusa (községi/városi a különböző inklúziós index miatt). Módosítás történt a két vizsgálat közt megváltozott törvényi kategóriák okán is. Az eredeti zárt típusú kérdésfeltevést a mérőeszköz megtartotta, az egyetértés mértékére ötfokú Likert-skálán kellett visszajelzést adnia a kutatásban résztvevőknek. A 2006-os kérdőív 27/5 arányban tartalmazott pozitív/negatív megfogalmazásban szereplő állítást, a módosított 2018-as verzió 28/9-es pozitív/negatív arányt használ, a torzítás redukálása érdekében. Az eredményelemzéshez a 2006-os változat az SPSS 9.0 verziójú, míg a 2018-as az SPSS 20.3. típusú változatot használta. A revidált kérdőív megbízhatósága (0,81-ről, 0,83-ra) javult, mely igazolja a módosítások és kiegészítések szükséges és indokolt voltát. A kérdések különböző dimenziói különíthetők el, azonban elkülönített elemzési módszer csak releváns esetekben fordul elő. „A kérdéscsoportok dimenziói a következők: (1) szolidaritás, (2) együttműködés, (3) szakmai kompetencia, tájékozottság, (4) elfogadás, előítéletmentesség (5) szakmai nyitottság, megújulásra való készség. A kibővített kérdőívben az új kérdések révén egy új dimenzió is kirajzolódik (6), mely a gyógypedagógiai kompetencia, differenciálás” (Vida, 2018, 64-65, Horváthné Moldvay, 2006).

A 2006-os kérdőív revidált használatának okai közt szerepelt a mérések hasonlósága, illetve a megbízhatóság növelésének kérdése (Vida, 2018).

Az attitűdvizsgálattal kapcsolatos mérőeszközök elemzését tekintve a szlovákiai magyar pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulókkal való hozzáállásának mérése szempontjából legmegfelelőbbnek a Vida (2018) által használt: Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről című mérőeszköz, illetve a Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (Forlin és mtsai., 2011) bizonyultak. Előbbi használata mellett szól a kultúrák közti hasonlóság, azonos nemzetiségű pedagógusok vizsgálata, részletesség illetve megfelelő megbízhatóság. Utóbbi használatát indokolná a különböző kultúrákban megvalósult magas felhasználási szám, megfelelő megbízhatóság, a kognitív, viselkedési és affektív területet átfogó itemek, valamint az egyszerű értékelési lehetőségek. Ennek okán a továbbiakban e két mérőeszközt mutatjuk be részletesen.

Az Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről című és a **SACIE-R mérőeszközök összehasonlításával elmondható, hogy** mindkét

mérőeszköz a kitöltőre vonatkozó demográfiai adatok felvételével kezdődik, melyek közül mindkét esetben megjelenik a nemre, legmagasabb iskolai végzettségre, sajátos nevelési igényű (SNI-s) tanulókkal kapcsolatos továbbképzés / diploma meglétére vonatkozó kérdés. Vida (2018) által használt kérdőív tartalmaz továbbá az intézmény elhelyezkedésére, iskola integráló voltára, az osztálylétszáma és az osztályba integrált sajátos nevelési igényű tanulók számára, illetve az oktatott tantárgyakra vonatkozó kérdéseket. E kérdőív az adatközlő pedagógusként ledolgozott éveinek számára, míg a SACIE-R az adatközlő életkorára kérdez rá, az intézmény típusa, fogyatékos emberekkel való korábbi kapcsolat, sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos törvényi háttér ismerete, az érintett tanulók tanításában érzett magabiztosság, és az SNI-s tanulók tanításának tapasztalata mellett.

A mérőeszközök második részét mindkét esetben egy Likert-skála típusú állítássor alkotja. Vida (2018) által használt attitűdvizsgáló kérdőív 37 állítást tartalmaz, 5 választási lehetőséggel (egyáltalán nem értek egyet, kevéssé értek vele egyet, részben egyetértek-részben nem, nagyobb részt egyetértek, teljes mértékben egyetértek), míg a SACIE-R 15 kérdésére négy fokú Likert skálán (határozottan nem értek egyet, nem értek egyet, egyetértek, teljes mértékben egyetértek) adható visszajelzés. A kérdőív elemeit tekintve mindkét mérőeszközben található a fogyatékoság típusáról szóló információ, az attitűdvizsgáló kérdőív az értelmi fogyatékos, mozgás-hallás-látássérült, illetve bármilyen sérüléssel rendelkezőket, míg a SACIE-R a verbális kifejezési nehézséggel élő, speciális kommunikációs technológiát

igénylő, figyelemhiányos, gyengén teljesítő és egyéni tanmenetet igénylő diákokat klasszikus osztályban való tanítására kérdez rá. A sajátos nevelési igényű gyermekek tanítására az attitűdvizsgáló kérdőív több pontban is kitér, mint a sérült tanulók ép társakkal együtt történő nevelése, tehetségük kérdése, az integráló osztály létszáma, az együttnevelés társadalmi beilleszkedést segítő hatása, szociális érzékenyítés az ép társakra vonatkoztatva, differenciálás kérdésköre, indokoltságának szükséges volta, feladattöbblete a pedagógus számára, illetve az ellátáshoz szükséges tanári kompetencia és a szülőkkel való együttműködés jellemzői. A SACIE-R ezzel szemben a pedagógus fogyatékossgal, fogyatékos tanuló oktatásával kapcsolatos félelmekre kérdez rá, csupán öt kérdés tekintetében, negatív megfogalmazásban. Ugyancsak negatív megfogalmazású kérdésekkel vizsgálja a fogyatékos emberekkel való korábbi kapcsolatot, mely kitér az akadályozott diákok integrálására, velük való kapcsolattartásra, érintkezés alkalmával fellépő reakcióra, illetve az adatközlő fogyatékos helyzetbe illesztésére. Az Attitűdvizsgáló kérdőív a korábbi tapasztalatok elemzése helyett az integráció feltételeire helyezi a hangsúlyt: igazgató támogatása, integráló iskola népszerűsége, törvényi háttér megfelelő volta, a szakértői vélemények értelmezhetősége, más szakemberekkel való együttműködés, módszertani és speciális eszközbeli segítség kérdése. Ezen állítások nagyrészt a pozitív megfogalmazás jellemző. A 2. táblázat az Attitűdvizsgáló pedagógusok körében az integrált nevelésről (Vida, 2018) és a The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (Forlin és mtsai., 2011) mérőeszközök részletes összehasonlítását tartalmazza.

2. táblázat

Az Attitűdvizsgáló pedagógusok körében az integrált nevelésről és a SACIE-R mérőeszközök összehasonlítása

	Attitűdvizsgáló pedagógusok körében az integrált nevelésről	The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)
Demográfiai adatok	Nem (nő/férfi)	Nem (nő/férfi)
	Intézmény elhelyezkedése	
	Integrált gyermek az iskolában	
	integrált tanuló / osztály	
		Intézmény típusa
	Pedagógusként ledolgozott évek számára	Életkor
	Legmagasabb iskolai végzettség	Legmagasabb iskolai végzettség
		Kapcsolat fogyatékos emberekkel
	SNI-s diákokkal kapcsolatos továbbképzés/ diploma megléte	SNI-s diákokkal kapcsolatos továbbképzés/ diploma megléte
	Tanított tantárgyak	
	Osztálylétszám	
		SNI-s tanulókkal kapcsolatos törvényi háttér ismerete
		SNI-s tanulók tanításában érzett magabiztosság
		SNI-s tanulók tanításának tapasztalata
Kérdőív	37 kérdés	15 kérdés
	Likert-skála	Likert-skála
	5 választási lehetőség: egyáltalán nem értek egyet, kevéssé értek vele egyet, részben egyetértek-részben nem, nagyobb részt egyetértek, teljes mértékben egyetértek	4 választási lehetőség: határozottan nem értek egyet, nem értek egyet, egyetértek, teljes mértékben egyetértek
Említett fogyatékossg típusok	Értelmi fogyatékos, mozgás-hallás-látássérült, bármilyen sérülés	verbális kifejezési nehézség speciális kommunikációs technológiát igénylő, figyelemhiány, gyengén teljesítő, egyéni tanmenetet igénylő diákok
Fogyatékos gyermek oktatása	Sérült gyermek ép társakkal együtt történő nevelésének fontossága, társadalmi beilleszkedést segítő hatása, ép diákokra gyakorolt hatás, tehetség, differenciálás indokoltsága, többletmunkája, SNI-s diákok hátráltató hatása, szüleikkel való együttműködés nehézsége, osztálylétszám, szükséges tanári kompetencia, SNI kategória, tantárgyi mentesség szükségességének kérdése.	A pedagógus fogyatékossgal, fogyatékos tanuló oktatásával kapcsolatos félelmekre kérdez rá, negatív megfogalmazásban.

Kapcsolat a fogyatékos emberekkel	Negatív megfogalmazású kérdések a fogyatékos diákok integrálásával, velük való kapcsolattartással, érintkezés alkalmával fellépő sokk reakcióival, az adatközlő fogyatékos helyzetbe illesztésével kapcsolatos állítások.
Integráció feltételei	Megteremthető, igazgató támogatása, iskola népszerűsége, más szakemberrel való együttműködés, módszertani segítség, törvényi háttér megfeleltetése, szakértői vélemények értelmezhetősége, speciális eszközök, kompetenciák szükségessége.

Forrás: saját szerkesztés

KONKLÚZIÓ

A fenti elemzéseket áttekintve megállapítható, hogy a The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) mérőeszközt több országban is használták, megfelelő validitással és megbízhatósággal rendelkezik, és három dimenziót (érzelmek, attitűdök, félelmek) vizsgál. A fogyatékos tanulók integrált oktatását nem elemzi azonban oly részletes módon, mint a 37 itemből álló, a fogyatékos gyermek oktatására és az integráció feltételeire több pontban is kitérő Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről című kérdőív. E két tényező (fogyatékos gyermek oktatása, integráció feltételei) meghatározó fontosságú a szlovákiai magyar pedagógusok körében tervezett kutatás megvalósításának szempontjából, ugyanis az oktatási környezetben megmutatkozó attitűdök befolyásoló tényezőként hatnak a tervezett kutatás másik két (eredményesség, osztályklíma) irányának eredményeire.

Összefoglalva elmondható, hogy a szlovákiai magyar pedagógusok körében tervezett sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos attitűdvizsgálat témájú kutatás szempontjából a Magyarországon kifejlesztett és bővített kérdőív használata mellett szól (a részletesség mellett) a magyarországi és szlovákiai oktatáspolitikák hasonlósága, fogyatékoság-értelmezési azonosságok, korábbi területi egységből adódó kultúrabeli egyezések, hasonlóságok volta. A tanulmány első, integráció kialakulására, gyógypedagógiai terminológia meghonosodására vonatkozó részében említésre kerültek a szakkifejezések használatára vonatkozó különbségek a két ország tekintetében. E különbségek okán az elkövetkező kutatás megvalósításához szükség lesz a kérdőív felvidéki magyar pedagógusok nyelvhasználatának megfelelő alakítására, előtanulmány (pilot-study) készítésére, megbízhatóságának, érvényességének meghatározására.

A kutatás indokoltságát adja, hogy a korábbiakban a szlovákiai magyar fiatalokkal (Morvai, 2017; Papp Z. A. és mtsai., 2017), egyetemistákkal (Tóth & Morvai, 2009), pedagógusjelöltekkel (Morvai, 2015; Morvai, 2016) kapcsolatos kutatások mellett, a felvidéki magyar pedagógusokra vonatkozóan főként az identitás kérdéskörét érintő vizsgálatok zajlottak (Tóth & Morvai, 2009; Baka és mtsai., 2024). Bár a Fórum Kisebbségkutató Intézet, a Fórum Társadalomtudományi szemle és a Tabló című folyóirat közöl olyan tanulmányokat, amelyek foglalkoznak a felvidéki magyarság helyzetét érintő kérdésekkel (Árendás, 2009; Lampl, 2001, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2018, 2019; Lanstyák, 2009, 2011; Puskás, 2000; Martonyik, 2019; Varga, 2024), a szlovákiai magyar pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulókkal szembeni attitűdjére vonatkozó mérés még nem történt.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38 (1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>.
- A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 245/2008. A KÖZNEVELÉSRŐL ÉS KÖZOKTATÁSRÓL szóló törvénye (közoktatási törvény) 28.§-q. https://torvenytar.sk/pdfRules/1486048328_324_2012.pdf Letöltve: 2024.11.20.
- Árendás, Zs. 2009. A nemzet, szülőföld és hovatartozás elbeszélései. *Tabló*, 12 (2) 269–274. https://epa.oszk.hu/03100/03125/00022/pdf/EPA03125_tabula_2009_2_269-274.pdf
- Letöltve: 2024.11.25.
- Bailey, J. (2004). The validation of scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist - AUST PSYCHOL*, 39, 76–87. <https://doi.org/10.1080/00050060410001660371>
- Baka L. P., Strédl T., Horváth K., Huszár Zs., Nagym., Tóth P. & Németh A. (2024). Pedagógusok narratív identitásának vizsgálata szlovákiai magyar környezetben – 1. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 26 (3) 25-48. <https://doi.org/10.61795/fssr.v26y2024i3.02>
- Berzsenyi E. (2020): *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékosokról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Boyle, J., Monsen, J., & Ewing, D. (2014). Psychometric properties of the revised Teachers' Attitude towards Inclusion Scale (TAIS). *International Journal of School and Educational Psychology*, 3. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 24. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv> Letöltve: 2024.11.10.
- Csányi Y. (2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. *Ilyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 379-408. ISBN: 9637155287
- Duckworth, E. R. (2006). "The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning. New York: Teachers College Press. ISBN 9780807747308 <https://epdf.tips/the-having-of-wonderful-ideas-and-other-essays-on-teaching-and-learning.html> Letöltve: 2024.11.26.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38. https://www.researchgate.net/publication/37631596_Preservice_teachers'_discomfort_levels_toward_people_with_disabilities Letöltve: 2024.12.16.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>

Fischer, G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai szemle*, 2009. 37. évfolyam 4. Szám, 254-268. ISSN 0133-1108

Gething, L. (1991). *The Interaction with Disabled Persons scale: Manual and kit*. Sydney: University of Sydney. <https://doi.org/10.1080/00049539208260146>

Gething, L. (1994). The Interaction with Disabled Persons scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9 (5), 23-42. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.8.1049>

Gudjonsdottir, H., & Óskarsdóttir, E. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. Science Education towards *Inclusion* 7–22. ISBN 9781634853811

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>

Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2019). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>

Horváthné Moldvay, I. (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről.

Iskolakultúra 16. évf. 10. sz.. 81-98. p. ISSN 1789-5170

Kamran, M., Zahra, A., Ameer, I., & Malik, N. (2022). Validating the SACIE-R Scale for the Indigenous and International Teachers in Inclusive Education (IE): A Recommended Scale for Researchers Pursuing Research in Inclusive Education. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 01 (1), 17–25. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=An9jVFAAAAAJ&citation_for_view=An9jVFAAAAAJ-u-x6o8ySG0sC Letöltve: 2024.12.16.

Könczei, Gy. & Maróthy Zs. (2009). Fogyatékoság-tudományi fogalomtár. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 10, 69. <https://mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf> Letöltve: 2024.10.10.

Kumar, B. (2018). Inclusive education-new challenges and strategies. *International Journal of Technical Research & Science*, 3. <https://doi.org/10.30780/IJTRS.V3.I10.2018.005>

Lampl, Zs. 2001. Nevelési területek preferenciája a gimnáziumban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 3 (3) 21–43. <https://forumszemle.eu/2001/06/03/lampl-zsuzsanna-nevelési-teruletek-preferenciája-a-gimnáziumban/> Letöltve: 2024.10.10.

Lampl, Zs. 2006. A szlovákiai magyarok politikai identitása. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 8 (4), 55–68. <https://forumszemle.eu/2006/06/28/lampl-zsuzsanna-a-szlovakiai-magyarok-politikai-identitasa/> Letöltve: 2024.10.10.

Lampl, Zs. 2007. Magyarak lenni. A szlovákiai magyarok értékrendje. ISBN 9788089249152

Lampl, Zs. 2008a. A kép és a tükör – avagy megfelel-e a jövő szlovákiai magyar értelmisége a saját maga által alkotott értelmiségképnek. *Fedinec Csilla (szerk.): Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. 61–83. ISBN 9789635085651

Lampl, Zs. 2008b. Magyarok és szlovákok. Szociológiai tanulmányok nem csak az együttélésről. ISBN 9788089249251

Lampl, Zs. 2018. A szlovákiai magyarok szociológiája. ISBN 9788089249633

Lampl, Zs. 2019. A 2018-as szlovákiai magyar identitáskutatás első eredményei. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 21 (1) 3–26. https://epa.oszk.hu/00000/00033/00079/pdf/EPA00033_forum_2019_01_003-026.pdf Letöltve: 2024.10.10.

Lanstyák, I. 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 11 (1) 27–44. https://epa.oszk.hu/00000/00033/00036/pdf/szemle_2009_1_lanstyak-istvan.pdf Letöltve: 2024.10.10.

Lanstyák, I. 2011. Nyelvi problémák a szlovákiai magyar beszélőközösségben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 13 (2) 3–24.

<https://forumszemle.eu/2011/02/05/lanstyak-istvan-nyelvi-problema-k-a-szlovakiai-magyar-beszelo-kozossegeben/> Letöltve: 2024.10.10.

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150–159. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814498.pdf> Letöltve: 2024.10.10.

Magyar Etimológiai szótár <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/a-a-F14E1/attitud-F1743/> Letöltés dátuma: 2024.10.25.

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf> Letöltés dátuma: 2024.10.25.

Martonyik, J. 2019. Az etnikai identitás összefüggései a szlovákok és a magyarok kölcsönös megítélésében. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 21 (4) 35–42. <https://forumszemle.eu/2019/12/18/az-etnikai-identitas-osszefuggesei-a-szlovakok-es-a-magyarok-kolcsonos-megiteleseben/> Letöltés dátuma: 2024.10.25.

Morva T. (2015). Az új szlovákiai magyar pedagógus generáció. *Kisebbségkutatás*, 4. (1), 39-65. https://www.academia.edu/21419670/Az_%C3%BAj_szlov%C3%A1kiai_magyar_pedag%C3%B3gus_gener%C3%A1ci%C3%B3 Letöltve: 2024.11.25.

Morvai T. (2016). Az új pedagógus generáció - szlovákiai magyar pedagógusjelöltek vizsgálata. *Berghauer-Olasz, E.; Greba, I.; Hutterer, É.; Pallay, K. (szerk.) Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban* Ukrajna európai integrációjának tükrében: Nemzetközi Tudományos Pedagógiai-Pszichológiai Konferencia Beregszász, 2016. április 14–15. 312-323. https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/771/3/Greba_I_A_tanulok_terhelhetosegenek_vizsgálata_a_Ruffier_fele_tesztel_2016.pdf Letöltve: 2024.11.15.

Morvai T. (2017). Szlovákiai ifjúságkutatások. *Papp, Z. Attila (szerk.) Változó kisebbség: Kárpát-medencei magyar fiatalok: A GeneZYs 2015 kutatás eredményei*. 133-151. https://real.mtak.hu/72830/1/genezys_02.pdf Letöltve: 2024.11.25.

Musayoroh, S., Maryanti, R., & Maulidina, C. (2023). Attitudes of Elementary School Teachers towards Inclusive Education: Implementation of the SACIE-R Scale. *Jurnal Basicedu*, 7, 3166–3177. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i5.6159>

Noreen, H., Intizar, F., & Gulzar, S. (2019). Teachers' Multidimensional Attitude Towards Inclusive Education. *UMT Education Review*, 02(02), 72–89. <https://doi.org/10.32350/uer.22.04>

Papp Z. A., Ferenc V., Márton J., Morvai T., Szerbhorváth Gy. & Zsigmond Cs. (2017). GeneZYs 2015: Külhoni magyar fiatalok a Kárpát-medencében - Összefoglaló adatok. Papp, Z. A. (szerk.) *Változó kisebbség: Kárpát-medencei magyar fiatalok : A GeneZYs 2015 kutatás eredményei*. 193-237. https://real.mtak.hu/72830/1/genezys_02.pdf Letöltve: 2024.11.25.

Pető, I., & Ceglédi, T. (2012). A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdjének SACIE-vel mérve: A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). *Iskolakultúra*, 22(11), 66–82. https://real.mtak.hu/56582/1/EPA00011_Iskolakultura_2012-11_066-082.pdf Letöltve: 2024.11.25.

Petrou, A., Angelides, P., & Leigh, J. (2009). Beyond the difference: From the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 439–448. <https://doi.org/10.1080/13603110701776024>

Puskás, T. 2000. Nyelv, identitás és nyelvpolitika Európában. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2. (1) 15–23. <https://forumszemle.eu/2000/06/02/puskas-tunde-nyelv-identitas-es-nyelvpolitika-europaban/> Letöltve: 2024.11.25.

Réthy, e. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia* 102. (3) 281–300. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/254/253> Letöltve: 2024.11.25.

Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations,

UNESCO, 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
Letöltve: 2024.10.31.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Sharma, U. & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5 (1), 2-14. https://www.researchgate.net/publication/275044787_Measuring_concerns_about_integrated_education_in_India Letöltve: 2024.10.31

Strédl, T. (2022). Az inkluzív pedagógia múltja és jelene. *Polymatheia*, 19, 168–185. <https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2022.1-2.10>

Sutarni, S., Yusuf, M., & Anggrellanggi, A. (2022). The Relationship between Inclusive Education Policy with Teachers' Attitude to Children with Special Needs at Inclusive School. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Luar Biasa*, 9, 6. <https://doi.org/10.17977/um029v9i12022p6-9>

Szegő, Á. (2008). Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott*

pszichológia, 2008. 10. évfolyam 3–4. szám, 21–34. oldal. https://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/APA_08_3-4.pdf
Letöltve: 2024.10.31

Tan, R., Lichtblau, M., Wehmeier, C., & Werning, R. (2022). Preschool Teachers' Attitudes towards Inclusion: A Comparison Study between China and Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 994–1008. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997480>

Tanriverdi, A. (2016). Adaptation of the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale on a Turkish Population. *Academic Research International*, 7, 123–134. <https://www.researchgate.net/publication/291696697> Letöltve: 2024.10.31

Tanriverdi, A., & Ozokcu, O. (2018). The Psychometric Properties of the Turkish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. *Educational Research and Reviews*, 13, 654–663. <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3504>

Tóth, E. F. & Morvai T. (2009). Identitás és anyanyelvhasználat a szlovákiai magyar egyetemisták körében. *NYELV, IDENTITÁS ÉS*

ANYANYELVI NEVELÉS a XXI. Században. 169-175. <https://mek.oszk.hu/08100/08145/08145.pdf#page=169> Letöltve: 2024.11.25.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2, 208–218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>

Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> Letöltve: 2024.11.10.

Varga B. (2024). A koronavírus-járvány társadalmi és gazdasági hatásai a határ menti térségek fejlődésére a magyar–szlovák határ régiók esetében. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 26 (3) 111-132. https://epa.oszk.hu/00000/00033/00104/pdf/EPA00033_forum_2024_3_111-132.pdf Letöltve: 2024.11.10.

Vida, G. (2015). Az oktatási inklúzió eredete és hazai értelmezése. *Educatio* 2015/4, 107–111. ISSN: 1216-3384

Vida, G. (2018). Kategóriák fogságában hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében. Pécsi Tudományegyetem, doktori értekezés. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/18762/vida-gergo-tezis-hun-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Letöltve: 2024.11.10.

Vida, G. (2022). RÓLUK, DE NÉLKÜLÜK. Kategóriák fogságában (A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei). Soproni Egyetem Kiadó, Sopron. http://publicatio.uni-sopron.hu/2308/1/vida_gergo-roluk-de-nelkuluk-kategoriak-fogsagaban-soproni-egyetem-kiado-sopron-2022.pdf Letöltve: 2024.11.10.

Wilczenski, F.L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29 (1), 306–312. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199210\)29:4<306::AID-PITS2310290403>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199210)29:4<306::AID-PITS2310290403>3.0.CO;2-1)

Wilczenski, F.L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (2), 291–299. <https://doi.org/10.1177/0013164495055002013>

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. Bekezdés.

Köznev. tv. - 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Letöltve: 2024.10.10.

A szlovákiai 2023/24-es tanév T9 - matematika tesztelésének eredményei a szlovákiai magyar diákokra vonatkoztatva

Berta Tünde¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar

ABSZTRAKT

Ez a tanulmány a 2023/2024-es tanév szlovákiai 9. évfolyamos kötelező T9 tesztelés eredményeit vizsgálja a magyar tanítási nyelvű iskolák tanulóira vonatkoztatva. A kutatás fő célja, hogy átfogóan bemutassa a matematikai tesztelés eredményeit a magyar tanítási nyelvű iskolába járó gyermekekre vonatkoztatva. Cél a magyar iskolában tanuló 9. diákok eredményeinek összevetése a szlovák iskolában tanuló diákokéval, valamint, hogy megvizsgálja a szociális háttér hatását a gyermekek eredményére és az eredményekben rejlő különbségekre nézve. Az elemzés alapjául Nemzeti Oktatási és Ifjúsági intézet által közzétett statisztikai adatok és elemzések, valamint saját kutatási eredmények szolgálnak. A tanulmány rávilágít az adatok másodelemzésének fontosságára és annak irányára, a mélyebben vizsgálható területekre a szociális tényezőtől túl. Javaslatokat fogalmaz meg a magyar tanítási nyelvű iskolák eredményeinek javítására és a további kutatás és elemzés irányára.

KULCSSZAVAK

T9 tesztelés Szlovákia, szociális háttér, matematika teszteredmények, magyar tanítási nyelv

BEVEZETÉS

A T9-tesztelés, Szlovákia egyik legfontosabb központi standardizált oktatási értékelési rendszere. A tesztelést minden évben az alapiskola végzős évfolyamában 9. osztályosok hajtják végre. Célja, hogy felmérje a diákok tudását és készségeit matematikából, szlovák nyelvből és irodalomból, valamint a kisebbségi iskolák esetében magyar vagy ukrán nyelvből és irodalomból. Ezt az állami központi mérést Szlovákiában a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet (NIVaM-NÚCEM) szervezi és koordinálja, Valamint biztosítja a teljes folyamat szabványosságát és az adatok pontos értékelését.

A T9-es tesztelésnek fontos szerepe van Szlovákia oktatási rendszerének minőségbiztosításában. A 9.osztályos diákok teljesítményének felmérése mellett lehetőséget ad az iskolai, regionális és országos szintű eredmények elemzésére, valamint átfogó képet nyújthat az oktatási rendszer hatékonyságáról és a diákok képességeiről. A mérés eredményeit a középiskolai felvételik során is figyelembe veszik, így hatással van a diákok továbbtanulásra is.

A T9 matematika tesztje az aritmetikai, geometriai és algebrai ismereteket és készségeket, logikai gondolkodást, problémamegoldást, valamint az alkalmazott matematikai ismereteiket és kompetenciákat értékeli. A feladatok gyakran valós élethelyzetekből vett problémákat tartalmaznak, melyek célja, hogy a tanulók megmutassák mennyire képesek az elméleti tudásukat gyakorlatban is alkalmazni. A nyelvi tesztek az olvasott szövegek megértésére, a nyelvtani, irodalmi és stílusztika ismeretekre, valamint az érvelési képességekre koncentrálnak.

A T9-es tesztelés segítségével nemcsak az egyént értékelhetjük, hanem oktatási rendszerünk szélesebb körű vizsgálatára is lehetőséget ad. Az eredményekből feltárhatjuk oktatásunk erősségeit és gyengeségeit. A mérés lehetőséget nyújt a regionális különbségek azonosítására, valamint az egyes iskolák oktatási stratégiáinak finomhangolására (Národné merania, 2023).

Az OECD (2018) hangsúlyozza a kisebbségi nyelveken történő oktatás fontosságát és annak kihívásait, amelyeket különösen fontos figyelembe venni a nemzetközi oktatási trendek és ajánlások tükrében, mint amilyen az Európai Unió Oktatási és Képzési 2020 stratégiája is (European Commission, 2013). A nemzetközi szakirodalom szerint (Eurydice, 2019; OECD, 2020) a kisebbségi nyelveken történő oktatás különösen fontos a diákok tudásszerző folyamatában, identitásának és nyelvi készségeinek megőrzésében. Szlovákiában a magyar tanítási nyelvű iskolák diákjainak teljesítményét különösen befolyásolják a nyelvi különbségek és az ezekből adódó oktatási kihívások (Národné merania, 2022).

Évek óta megfigyelhető tendencia, hogy a magyar tanítási nyelvű iskolák diákjai rosszabbul teljesítenek ezeken a méréseken. Ez a tanulmány az első lépés az okok feltárásában és azok elemzésében. Első sorban a eltérések szignifikáns voltát és az eltérő szociális összetétel hatását vizsgáljuk és annak magyarázó erejét, de a további tervezett kutatások egyéb tényezőkre is kitérnek majd. Ahhoz, hogy javíthassunk iskoláink színvonalán a tanítás minőségén, ahhoz elengedhetetlen ezen okok feltárása és vizsgálata. Ebben a cikkben ennek első lépése jelenik meg és a kutatás folytatásának lehetőségei.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A tesztelés a tanulók felmérése az oktatás minőségének mérésében az egyik legfontosabb eszköz, mely különböző célokat szolgálhat, mint például a tanulók tudásának és kompetenciáinak értékelését, az oktatási rendszerek teljesítményének és minőségének a felmérését, valamint a pedagógiai, módszertani fejlesztések támogatását.

A TESZTELÉSEK, FELMÉRÉSEK TÍPUSAI

Az oktatásban alkalmazott tesztek, felmérések általában három fő kategóriába sorolhatók:

1. Tudásalapú tesztek, ezek elsősorban a tanulók tantárgyi ismereteit, tárgyi tudását mérik, a tanulók által memorizált információk előhívására és

alkalmazására koncentrálnak. A középiskolai felvételik vagy az érettségi vizsgák sok országban ilyen típusú tudásalapú teszteket alkalmaznak (OECD, 2020).

2. Kompetenciaalapú tesztek, olyan tesztelesek, melyek nem csupán a tantárgyi tudást mérik, hanem a megszerzett ismeretek alkalmazását is, különös figyelmet fordítva a kritikus gondolkodásra, a problémamegoldásra és az analitikus készségekre. A nemzetközi PISA-mérések ilyen típusú tesztelesek. (OECD, 2018).
3. Hibrid tesztek: Ezek kombinálják a tudás- és kompetenciamérést. Az ilyen tesztek célja, hogy mind a tantárgyi követelmények teljesítését, mind a tanulók gyakorlati készségeit értékeljék. A T9-es tesztelés Szlovákiában ilyen hibrid megközelítést alkalmaz, mivel tartalmaz tudásalapú és kompetenciaorientált elemeket is (NIVaM, 2024).

A SZLOVÁKIAI T9 TESZTELÉS SZAKMAI HÁTTERE

A T9-es mérés Szlovákiában az egyik legátfogóbb kritériális tesztelési rendszer, amely egyszerre méri a tanulók tudását és kompetenciáit.

Az OECD jelentései szerint a szabványosított tesztek alapvető fontosságúak a tanulók képességeinek és az iskolák teljesítményének összehasonlításában (OECD, 2018). A T9 lehetőséget nyújt a diákok és az iskolák közti egyenlőtlenségek feltárására és az ezekre adott válaszok kialakítására. Szlovákiában a T9 eredmények gyakran meghatározzák a középiskolai felvételik esélyeit is.

A T9 mérésének jogi alapjait a 245/2008. számú oktatási törvény és a mérési folyamatokra vonatkozó rendeletek biztosítják. Ezek a jogszabályok rögzítik az értékelési eljárások szabályait, a tanulók részvételének kötelezettségeit, valamint az adatvédelem követelményeit (č. 18/2018 Z.z.). Ez a törvény szabályozza az oktatás és nevelés kereteit, beleértve az országos tesztelések megszervezését (NIVaM, 2022).

A 223/2022 Z. z. kormányrendelet a tesztelés módszertanát, tartalmi kereteit és technikai lebonyolítását határozza meg. Tartalmazza az egyes tantárgyakra vonatkozó tartalmi követelményeket, például a matematika és nyelvi készségek területén. (NIVaM, 2022).

A T9 tesztelés minden 9. évfolyamos tanulónak kötelező, az iskoláknak kötelező ebben részt venni. A teszteredmények az iskolák oktatási minőségének indikátoraként is szolgálnak.

Az Állami Oktatási Program (ŠVP) határozza meg az egyes tantárgyak kompetenciáit és az elvárt tudásszinteket. A T9 tesztek kérdései szigorúan az ŠVP által előírt követelményekhez igazodnak, biztosítva az egységes országos értékelést (NIVaM, 2024).

A mérés célja, hogy a tanulók tudásának és kompetenciáinak fejlődését az Állami Oktatási Program követelményeihez mérten értékelje. A mérés során zárt és nyílt végű feladatok kombinációját alkalmazzák, amelyek lehetőséget biztosítanak az ismeretek és az alkalmazási készségek mérésére egyaránt (Národné merania, 2024).

A tesztelési feladatok célja az országos tanterv követelményeinek ellenőrzése, az egyes tantárgyi területeken belüli erősségek és gyengeségek azonosítása, valamint az eredmények alapján következtetések levonása

az oktatási gyakorlat javítására (NIVaM, 2024). Az eredmények lehetőséget nyújtanak az iskolák számára, hogy az oktatási stratégiák eredményességét objektív adatok alapján értékeljék, és beavatkozásokat hajtsanak végre a gyengébben teljesítő területeken. Az évről évre végzett tesztelés lehetőséget ad az oktatási rendszer folyamatos monitorozására és fejlesztésére, ezzel biztosítva a szlovákiai közoktatás versenyképességét.

A T9 2023/2024-ES MATEMATIKA TESZTJÉNEK FELÉPÍTÉSE ÉS RÉSZLETES JELLEMZÉSE

A T9 2023/2024-es tanévi matematika teszt 30 feladtból áll, amelyek három fő tartalmi kategóriára oszthatók (Národné merania, 2024):

Algebra és aritmetika (a feladatok 40%): A feladatok az alapvető számolási készségek, egyenletmegoldások, arányosság és egyszerű algebrai műveletek készség szintű ismeretét mérik, vagyis elsősorban a matematikai alapismereteket és a számítási pontosságot tesztelik.

Geometria és térbeli gondolkodás (a feladatok 30%): A geometriai alakzatok tulajdonságainak felismerése, terület- és térfogatszámítás, valamint a térbeli modellezési készségek kerültek felmérésre a feladatokban. A diákoknak mértani feladatok megoldásával kell bizonyítaniuk térbeli gondolkodásukat.

Valószínűség-számítás és logikai gondolkodás (a feladatok 30%): A kombinatorikai problémák, valószínűségi helyzetek értelmezése, valamint a logikai összefüggések felismerése állnak a középpontban. Ezek a feladatok a tárgyi tudáson túl a kritikus és analitikus gondolkodást is mérik.

A teszt kétféle feladattípust tartalmaz (Národné merania, 2024):

Zárt végű feladatok (a feladatok 60%), amelyekben a diákoknak előre megadott válaszlehetőségek közül kell kiválasztaniuk a helyeset. Ezek gyors értékelést tesznek lehetővé, és főként az alapvető ismeretek, tárgyi tudás ellenőrzésére szolgálnak.

Nyílt végű feladatok (a feladatok 40%), amelyekben a diákoknak saját válaszokat kell megfogalmazniuk.

A T9-es matematika teszt elsődleges célja, hogy mérje a tanulók tárgyi tudását, de ezen felül a nyílt végű feladatoknak köszönhetően méri azt is, hogy mennyire fejlettek a problémamegoldási készségeik, hogy tudnak-e logikusan gondolkodni, és hogy azt valós életből vett feladatokon alkalmazni, illetve értik-e és tudják-e használni a különböző valószínűségi modelleket (Národné merania, 2024). A 2024-es teszt külön hangsúlyt fektetett az alkalmazott matematikai problémákra, mint például a pénzügyi számítások, statisztikai adatok értelmezése és valós élethelyzetekből vett feladatok megoldására.

FELADATOK MEGOSZLÁSA NEHÉZSÉGI SZINTEK SZERINT A 2023/2024-ES T9 MATEMATIKA TESZTEKEN

- Alapszint (40%): Egyszerű számítási feladatok, amelyek alapfogalmak alkalmazását igénylik.
- Középszint (40%): Összetettebb problémák, amelyek több lépést és logikai gondolkodást követelnek meg.
- Haladó szint (20%): Magas szintű analitikus és kritikus gondolkodást igénylő feladatok.

A 2023/2024-es teszt közepes nehézségű volt, a diákok átlagos sikeressége 58,2%. A teszt magas reliabilitású (0,919), a teszt megbízható eredményre eszköz volt a diákok tudásának objektív mérésére. (Národné merania, 2024)

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A kutatásaink a témában az elején járnak. Ennek az első elemzésnek az a célja, hogy összegezze és elemezze, tesztelés nyilvánosan hozzáférhető mérési adatait, elsődleges következtetéseket vonjon le és előkészítse a másodlagos elemzést, ahol már az ok-okozati összefüggések mélyebb keresése történik meg. Megfelelő összehasonlítást csak a matematika tesztek esetében végezhetünk a magyar és a szlovák diákok között, mivel ez az országos tesztelés egyetlen olyan része, amely megegyezik a többségi szlovák iskolákon és a magyar tanítási nyelvű alapiskolákon, ezért ebben a tanulmányban csak erre fókuszálunk.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK:

1. Milyen mértékű teljesítmény különbségek figyelhetők meg a magyar és szlovák tanítási nyelvű iskolák diákjai között matematikából? Szignifikánsak-e ezek a különbségek?
2. Hogyan teljesítenek a diákok a matematika teszt különböző komponenseiben (pl. algebra, geometria), és ez mit mutat?
3. Milyen hatással van a szociális háttér a tanulók eredményeire? Mennyire magyarázzák a szlovák és magyar diákok közötti eredménykülönbséget a szociális összetételbeli különbségek?
4. Milyen tudásterületeken és kompetenciákban a legjobbak, illetve leggyengébbek a magyar tanulók a T9 tesztek alapján? Ez mit jelent az iskoláinkra nézve?

1. táblázat

Szociális összetétel

Szociális összetétel	Magyar tanítási nyelvű iskolák - VJM (%)	Szlovák tanítási nyelvű iskolák - VJS (%)	Különbség (VJS - VJM) (%)
Hátrányos helyzetű	4,9	2	-2,9
Nem hátrányos helyzetű	95,1	98	2,9
Anyagi szükséghelyzetben élők	7,6	1,9	-5,7
Nem élnek anyagi szükséghelyzetben	92,4	98,1	5,7

Adatok forrása: Meranie, 2024, NIVam, saját szerkesztés

A számításaink azt mutatják, hogy a magyar iskolában tanuló gyermekek átlagos teljesítménye a matematika teszten (50,5%) szignifikánsan ($t=34,12$, $p \leq 0,05$) elmarad a szlovák gyermekek matematika teszten elért átlagos teljesítményétől (58,6%). A nagy elemszám miatt a szignifikancia erőteljesen kimutatható, de a magyarázó ereje alacsony. Ami kimondható, hogy a VJS és VJM

CÉLOK

A kutatás célja, hogy részletesen elemezze a magyar tanítási nyelvű iskolák diákjainak teljesítményét a 2023/2024-es T9 tesztelés alapján, különös tekintettel a matematikai kompetenciákra és a szociális háttér szerepére.

MÓDSZEREK

MINTA ÉS ADATGYŰJTÉS

A kutatás a 2023/2024-es T9 tesztelés hivatalos adataira épül, amelyet a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet (NIVaM) tett közzé. Az elemzés célcsoportját a szlovákiai alapiskolák 9. évfolyamának diákjai alkotják, különös tekintettel a magyar tanítási nyelvű iskolák tanulóira (összesen 2556 diák). Az adatgyűjtés a T9 tesztelés során digitális és papíralapú formában történt, az adatok védelme az anonimitás megőrzése az adatvédelmi előírások szerint valósult meg (č. 18/2018 Z.z.).

Elemzéseinkhez kvantitatív kutatási módszereket alkalmaztunk, amely leíró és ok-okozati elemzéseken alapult. Elsősorban leíró statisztikai elemzéseket (átlagok, szórások és százalékos arányok kiszámítása a magyar és szlovák tanítási nyelvű iskolák teljesítményének összehasonlítása céljából), összehasonlító elemzéseket (t-próba alkalmazása), regressziós modellezést (magyarázó varianciát r^2 a háttértényezők hatásának értékelésére) és komponenselemzést használtunk az adatok elemzésére.

EREDMÉNYEK

A mérésben résztvevő tanulók száma: 47485 ebből szlovák tanítású nyelvű iskolák – VJS: 44888 és a magyar tanítási nyelvű iskolák – VJM: 2556 (123 + 15 iskola). Az 1. táblázat a tesztelésen részt vett tanulók szociális összetételét tanítási nyelv szerint bontva mutatja, amely a további számításaink és vizsgálataink egyik fontos szempontja lesz.

közötti különbségek statisztikailag nem véletlenszerűek. Ugyanez figyelhető meg a 2. táblázatban rögzített eredményekből, mérési komponensenként megadva a t-próbák eredményeit, ahol mindenütt statisztikailag kimutatható a szignifikáns különbség, de a magyarázó ereje szintén alacsony.

2. táblázat

t-próba és magyarázó varianciák a T9 matematika teszt komponenseire számolva

Mérési komponens	Szlovák tanítási nyelvű iskolák eredményei -VJS (%)	Magyar tanítási nyelvű iskolák eredményei -VJM (%)	Országos Átlag (%)	Különbség (VJS - VJM) (%)	t-próba	Szignifikancia (p-érték)	Magyarázó variancia r^2
Számok, változó, számolási eljárások	66,20	56,90	65,60	9,30	36,51	<0,01	15,00
Geometria és mérés	54,40	45,60	53,90	8,80	34,54	<0,01	14,20
Logika, bizonyítások, következtetések	57,90	50,20	57,50	7,70	30,22	<0,01	12,60
Matematikai kontextus	59,30	49,30	58,80	10,00	39,25	<0,01	16,20
Valós kontextus	60,50	52,40	60,10	8,10	31,80	<0,01	13,50
Megértés	80,40	72,30	79,90	8,10	31,80	<0,01	13,70
Alkalmazás	60,10	51,30	59,60	8,80	34,54	<0,01	14,10
Elemzés	56,20	47,30	55,70	8,90	34,94	<0,01	14,00
Értékelés	60,80	52,50	60,30	8,30	32,58	<0,01	16,60
Konceptuális ismeretek	61,20	53,80	60,80	7,40	29,05	<0,01	12,30
Procedurális ismeretek	58,70	48,50	58,20	10,20	40,04	<0,01	16,70

Alapadatok: NIVaM, saját szerkesztés és számítások

A SZOCIÁLIS HELYZET HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA:

Ahogy azt előzőleg leírtuk a szlovák iskola diákjai szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak matematikából, mint a magyar tanítási nyelvű iskolák diákjai. A szociális összetételből adódó különbség (a magyar diákok között nagyobb a hátrányos helyzetűek aránya lásd 1. táblázat) azt mutatja, hogy a magyarázó variancia értéke 20,6 % -ban magyarázza a különbséget a szlovák és a magyar diákok között. Ez azt mutatja, jelentősen hat a különbségre, de tovább kell kutatnunk, hogy a maradék 79,6% -nyi különbség miből adódik. A rendelkezésünkre álló adatokból az „,„ adatokkal vizsgáltunk még tovább. Az anyagi szükséghelyzet már sokkal nagyobb mértékben indokolja a különbséget, itt a magyarázó variancia értéke: 77,22% lett. Vagyis az anyagi szükséghelyzetből és a hátrányos helyzetből adódó különbség együttesen majdnem teljes mértékben 97,7%-ban magyarázzák a magyar gyermekek rosszabb teljesítményét.

KOMPONENSENKÉNTI ELEMZÉS:

A komponensenkénti vizsgálatok azt mutatják, hogy a magyar gyermekek minden komponensben szignifikánsan rosszabbul teljesítenek, amit minden esetben csak részben magyaráz a szociálisan hátrányos helyzetűek aránya. Ezért nagyon fontos lesz tovább vizsgálni, mi okozza ezt a különbséget. Két vizsgált komponensben matematikai kontextus (10,0% különbség) és a procedurális ismeretek (10,2% különbség) kiugróan rosszabbul teljesítenek a magyar iskolás diákok (Lásd 2. táblázat). A matematikai kontextus a matematikai problémák alkalmazásával kapcsolatos összetett feladatokra vonatkozik, ahol a diákoknak gyakorlati helyzetekben kell matematikai modellt alkotniuk és megoldaniuk, és a procedurális ismeretek az alapvető matematikai műveletek és algoritmusok pontos és gyors végrehajtását mérik. A kettő nem független egymástól a procedurális ismeretek megléte

kihatással van a matematikai kontextusra is, hiszen a precíz pontos művelet végzés elengedhetetlen ezen komponens teljesítéséhez is.

Aggasztó tény, hogy nincs egyetlen olyan mért komponens sem a matematika tesztben, amiben ne lenne szignifikáns különbség a magyar iskolában és szlovák iskolában, ennek okait fontos, hogy minél hamarabb felderítsük kielemezzük, további mélyeb elemzések és kvalitatív kutatásokkal is kiegészítve.

DISZKUSSZIÓ

A kutatás eredményei megerősítik, hogy a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák diákjai szignifikánsan gyengébb teljesítményt nyújtanak a T9 matematika teszt minden komponensében a szlovák tanítási nyelvű iskolák diákjaihoz képest. Az eredmények azt mutatják, hogy a különbségek jelentős részben (97,7%) a szociális háttér, különösen a hátrányos helyzet és az anyagi szükséghelyzet következményei. Ugyanakkor a különbségek egy része továbbra is magyarázatra szorul, ami további kutatási irányokat indokol.

A magyar diákok két fő komponensben – a matematikai kontextusban és a procedurális ismeretekben – mutattak kiugróan gyenge eredményeket. Ez arra utal, hogy az alkalmazott matematikai problémák és az alapszintű műveleti készségek fejlesztése elegendő mélységű a magyar tanítási nyelvű iskolákban. Külön figyelmet kell fordítani ezen készségek fejlesztésében a szociálisan hátrányos helyzetű diákoknál, azok magasabb aránya miatt, ami nagy mértékben ki is hatott az eredményekre. Az összefüggések azt sugallják, hogy ezek a hiányosságok egymást erősítik: a gyenge procedurális ismeretek akadályozzák a komplexebb matematikai problémák megoldását.

Ezen túlmenően a regionális különbségek, a tanárok képzése és a tantervi követelmények eltérései mind hatással lehetnek a teljesítményre. Fontos kérdésként merül fel, hogy a jelenlegi oktatási módszerek mennyire támogatják a problémamegoldásra és a kritikus gondolkodásra való felkészítést, különösen az alacsony szociokulturális háttérű diákok esetében.

KONKLÚZIÓ

A kutatás megmutatta, hogy a szociális háttér hatása domináns tényező a teljesítménykülönbségekben, de vannak más tényezők is, amik hatnak teljesítménykülönbségre, ilyenek lehetnek az iskolák által alkalmazott pedagógiai módszerek, gyakorlatok is.

Az oktatási gyakorlatok fejlesztése érdekében a magyar tanítási nyelvű iskolákban kiemelten fontos, hogy nagyobb hangsúlyt fektessenek az alkalmazott matematikai problémák tanítására, fontos lenne, hogy a feladatok minél nagyobb mértékben kapcsolódjanak valós életbeli szituációkhoz. Ezzel párhuzamosan célzottan szükséges a procedurális ismereteket is fejleszteni és a diákok tudását stabilizálni. Elengedhetetlen az alapvető matematikai műveletek és algoritmusok fejlesztése, hogy a diákok szilárd alapokkal rendelkezzenek.

A diákok magasabb szintű gondolkodási képességeinek – például az elemzés és az értékelés – fejlesztéséhez a érdemes lenne minél többször olyan tanítási módszereket is bevenni / beemelni a tanítási gyakorlatba, mint a projekt módszer, csoportmunka gyakoribb használata. A tantervbe minél több helyen beilleszteni komplex problémák feldolgozását célzó feladatoknak, amelyek elősegítik a kritikus gondolkodás és a problémamegoldó készségek fejlesztését.

A hátrányos helyzetű diákok támogatására személyre szabott oktatási programokat és felzárkóztató órákat kell biztosítani. Az intenzív képzési programok kidolgozása szintén elengedhetetlen, amelyek kifejezetten a hátrányos helyzetű diákok igényeire szabottak, ezáltal elősegítve esélyegyenlőségüket az oktatásban.

Végül elengedhetetlen a regionális különbségek részletes vizsgálata az oktatási eredményekben mutatkozó eltérések mélyebb megértéséhez. A tantervi eltérések és a pedagógiai módszerek hatékonyságának további kutatása szintén szükséges. A T9 tesztek eredményeinek folyamatos nyomon követése pedig alapvető fontosságú ahhoz, hogy az oktatási stratégiákat folyamatosan finomhangolhassuk és hatékonyabbá tegyük.

A kutatás korlátozott, mivel elsősorban kvantitatív adatokra épült, és nem foglalkozott a tanári attitűdök vagy az iskolai infrastruktúra hatásaival. A következő lépésekben kvalitatív módszerek bevonásával szélesebb körű vizsgálatok szükségesek. Jövőbeli kutatási irányok lehetnek a pedagógiai gyakorlatok és a tanulási környezet hatásának vizsgálata vagy a tanárok szakmai fejlődésének és tapasztalatainak hatása a diákok teljesítményére, esetleg olyan stratégiák kidolgozása, amelyek kifejezetten a hátrányos helyzetű diákok esélyegyenlőségét növelik.

Ezen a kutatás folytatása és mélyítése fontos a magyar tanítási nyelvű iskolák eredményeinek javításához, és alapot biztosít a további elemzésekhez.

IRODALOMJEGYZÉK

- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria: ASCD.
- European Commission. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Eurydice Report. <https://doi.org/10.2797/16317>
- European Commission. (2021). *Education and Training Monitor 2021*. Brussels: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. <https://doi.org/10.2766/22576>
- Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. <https://doi.org/10.2797/717791>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). London: SAGE Publications.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Národné merania. (2021). *Výsledky testovania 9. ročníka základných škôl 2020/2021*. Elérhető: <https://www.nucem.sk>
- Národné merania. (2022). *Výsledky testovania 9. ročníka základných škôl 2021/2022*. Elérhető: <https://www.nucem.sk>
- Národné merania. (2023). *Výsledky testovania 9. ročníka základných škôl 2022/2023*. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže. Elérhető: <https://dataportal.nucem.sk>
- NIVaM. (2024). *Testovanie 9 2024 záverečná správa*. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže. Elérhető: <https://www.nucem.sk>
- OECD. (2018). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2020-en>

Az induktív gondolkodás mérése kultúrafüggetlen mérőeszközök segítségével

Madarász Róbert¹; Tóth Péter¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar

ABSZTRAKT

Különböző nemzetközi kompetenciamérések OECD-átlag alatti eredményei miatt Szlovákiában átfogó oktatásügyi reform indult. A mérések adatainak elemzése alapján megállapítható a szlovákiai magyar tanulók eredményeinek a szlovák tanulókéhoz viszonyított fokozatos romlása is. Mivel a nemzetiségi oktatás minősége a szlovákiai magyar közösség számára kiemelt stratégiai jelentőséggel bír, fontos azonosítani azokat a tényezőket, amelyek a magyar tannyelvű oktatási intézmények eredményességét hosszútávon is javítani tudják. A komplex oktatásügyi reformtörekvések részben reflektálnak erre a törekvésre, de a konkrét, releváns és elérendő célok nyomon követéséhez szükséges objektív mérőeszközök még nem állnak rendelkezésre.

Jelen kutatásunk az induktív gondolkodás mérésére irányul, mely a tudás, az új ismeretek megszerzésének fontos képessége. Olyan mérőeszközt keresünk, mely általános- és a középiskolás tanulókra egyaránt használható, s amely az induktív gondolkodási képességet nyelvtől, oktatási tartalomtól, kulturális háttértől és iskolarendszertől függetlenül is valid és reliabilis módon mérni tudja.

Kutatásunk során 9 és 17 éves tanulók kis mintáján alkalmaztunk különböző képességmérő teszteket. Megvizsgáltuk, hogy alkalmas és használható-e a Cattell-féle Kultúrafüggetlen Teszt (CFT), a Raven-féle Standard Progresszív Mátrixok (SPM), vagy a Formann-féle Bécsi Mátrix Teszt (VMT) az általános iskola 4. és a középiskola 3. osztályos tanulóinak tesztelésére. Választ kerestünk arra is, hogy melyik teszt alkalmasabb az induktív gondolkodás mérésére.

A kutatás eredménye arra enged következtetni, hogy a vizsgált tesztbatteríák csaknem mindegyike jól differenciál a kutatásban részt vevő évfolyamok tanulói között. Minden tényezőt figyelembe véve azt tapasztaltuk, hogy a kapott eredmények részletgazdagsága, diverzitása miatt a Cattell-féle Kultúrafüggetlen Teszt tűnik a legalkalmasabbnak a kitűzött kutatási cél elérésére.

KULCSSZAVAK

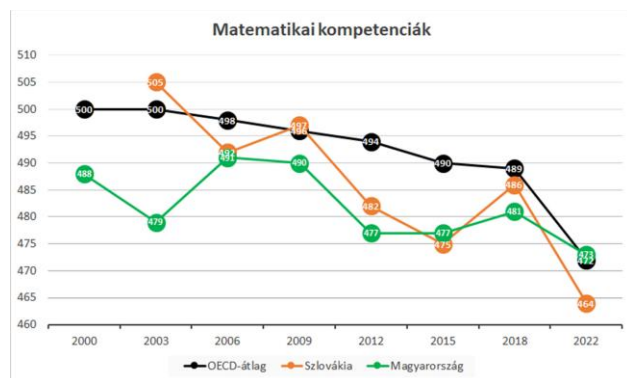
kulcskompetenciák, induktív gondolkodás, empirikus kutatás, pilot mérés

BEVEZETÉS

Elsősorban a PISA-felmérések aggasztó, OECD-átlag alatti eredményeire (1. ábra), valamint az előző időszakok reformtörekvéseinek kudarcaira reagálva (Ambasz, 2022) Szlovákiában 2023 szeptemberétől átfogó oktatásügyi reform indult. A 2026-tól már általánosan bevezetendő változtatások fő céljai közé tartozik többek közt a közoktatás tananyag tartalmának, formáinak, a tantermi oktatás szerepköreinek, módszertanának, hangsúlyainak és céljainak újragondolása is (Ambasz, 2023).

1. ábra

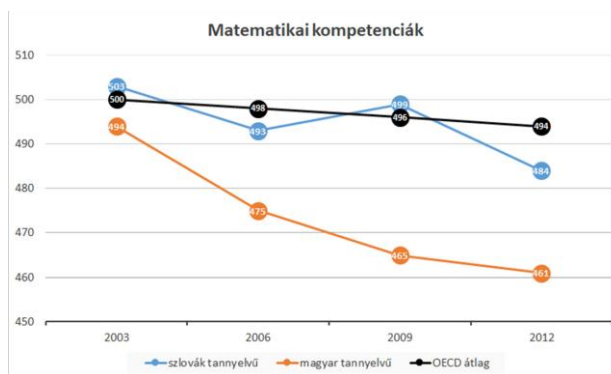
A PISA-teszt eredményei (Szlovákia, Magyarország, OECD-átlag) - matematikai kompetenciák.



A 2003 és 2012 közötti nemzetközi mérések (PISA, TIMMS, PIRLS) elemzése alapján megállapítható a szlovákiai magyar tanulók eredményeinek a szlovák tanulókéhoz viszonyított fokozatos romlása is (Papp, 2014; Morvai, 2014) (2. ábra).

2. ábra

A PISA-teszt eredményei (szlovák, ill. magyar tannyelvű iskolák tanulói, OECD-átlag) - matematikai kompetenciák. (Papp, 2014)



Mivel a nemzetiségi oktatás minősége a szlovákiai magyar közösség számára kiemelt stratégiai jelentőséggel bír, ezért kiemelten fontos azonosítani azokat a tényezőket, amelyek a magyar tannyelvű oktatási intézmények eredményességét hosszútávon is javítani tudják. A komplex oktatásügyi reformtörekvések megoldást nyújthatnak erre is, de a konkrét, releváns és elérendő célok nyomon követéséhez szükséges objektív mérőeszközök még nem állnak rendelkezésre.

A probléma összetettségét növeli a felvidéki magyar iskolahálózat (elsősorban földrajzi helyzetéből adódó) erőteljesen heterogén jellege. Ezek az intézmények kb. 500 km hosszan, a magyar határ mentén húzódnak, vannak köztük kisiskolák, teljes szervezetségű intézmények és iskolaközpontok is. Nyugatról keleti irányba a szocioökonómiai státuszértékek is csökkennek, s a társadalmi közeg nemzetiségi szempontból is rendkívül változatos képet mutat (többszempontú osztályozás, nyelvhatárok és szórványok iskolái). Szlovákiában a rendszerváltás óta számos oktatásügyi reformelképzelés fogalmazódott meg, melyek elemei különböző módon vertek gyökeret, s alakították a lokális iskolakultúrát.

Ahhoz, hogy a reform hatásait releváns módon nyomon tudjuk követni, az iskolák intézményi hálózatának (a kisebbségi helyzet miatti) viszonylag kis mérete és az oktatási folyamatot befolyásoló változók nagy száma miatt célszerű olyan jól mérhető tulajdonságot választani, amely információértékkel bír a tanulók kognitív képességeinek változását illetően. Ezért irányul e kutatásunk a tanulók általános gondolkodási képességének, az induktív gondolkodásnak a mérésére. Olyan mérőeszközt keresünk, mely az oktatásügyi reformban, ill. az említett nemzetközi kompetenciamérésekben résztvevő korosztályokra és a

Greeno, 1974; Simon, 1974; Molnár, 2003, a kritikus gondolkodással (Ennis, 1987), a kreativitással (Johnson-Laird, 1988), az alapvető tanulási képességgel (Pellegrino & Glaser, 1982), azaz a napjainkban oly fontosnak tartott „soft skillekkel” (OECD, 2021) is.

Az indukciónak a gondolkodási képességek teljesen különböző rendszereibe illeszthető be. Ezek közös jellemzője, hogy az emberi intelligencia mérésének kezdeteihez, a pszichometriai kutatások megjelenéséhez vezethetők vissza. Már Binet is markánsan elválasztotta egymástól az iskolai tudást és az intelligenciát, azaz az általános gondolkodási képességet. (Binet - Simon, 1905)

Ezt az elgondolást jelenik meg Spearman faktoranalízisen alapuló elméletében is (Horváth, 1991). Szerinte az értelmi képességekre általános (general, azaz: g) és speciális (például térbeli, aritmetikai stb.) faktorok vannak hatással. A g faktor az általános gondolkodási képesség mutatójaként értelmezhető, s ennek leginkább meghatározó elemei az összefüggések felismerései („education of relations”), azaz bizonyos értelemben az induktív folyamatok. (Spearman, 1923)

A Spearman-féle elméletet fejlesztette tovább Cattell is, aki az intelligencia fluid és kristályos összetevőjét különbözteti meg. A fluid intelligencia a gondolkodási műveleteket foglalja magába, a kristályos intelligencia fogalma alatt pedig az ezek segítségével megszerzett tudást és tapasztalatokat értjük. (Cattell, 1963; 1987)

Az elsődleges mentális képességek Thurstone-féle elmélete már hét elsődleges értelmi képességet különböztet meg, melyek egyike éppen az induktív gondolkodás. (Reynolds és Miller, 2003)

A kultúrafüggetlenséget biztosító, s egyúttal az induktív gondolkodási képesség valamely dimenzióját mérni tudó tesztek elsősorban absztrakt, kulturális jelentés nélküli grafikai- és képi elemeket tartalmazó itemeket tartalmaznak. Ezek tulajdonságainak felismeréséből, az egyes elemek egymáshoz fűződő kapcsolatainak,

középiskolás tanulókra egyaránt használható, s amely az induktív gondolkodási képességet nyelvtől, oktatási tartalomtól, kulturális háttértől és iskolarendszertől függetlenül is valid és megbízható módon mérni tudja.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Ahhoz, hogy az oktatási reform során bekövetkező változások hatékonysága a fentebb vázolt heterogén oktatási környezetben is egzakt módon megítélhető legyen, olyan mérőeszközök kellenek, melyek a tanulók gondolkodási képességét, illetve annak változását is képesek mérni.

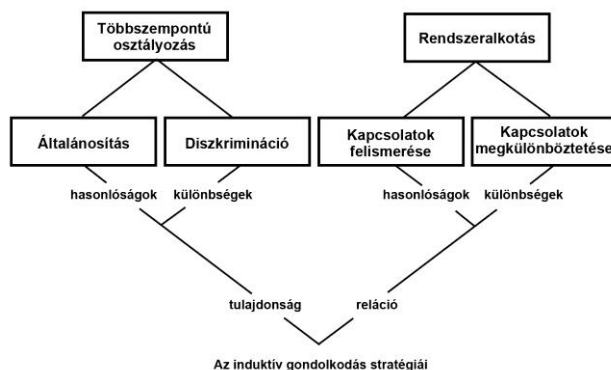
A fejlesztendő gondolkodási képességek között kiemelkedő fontosságú a tudás, az új ismeretek megszerzésének fontos képessége, az induktív gondolkodás (Molnár, 2003) – ennek mérésére fogunk összpontosítani a továbbiakban. Ez a gondolkodási stratégia a lényegét tekintve arra irányul, hogyan lehet az egyik helyzetben megszerzett tapasztalatokat (felismert szabályokat) más helyzetekre is érvényesnek tekinteni (Popper, 1972). A fontosságát jelzi, hogy erősen összefügg a diákok általános gondolkodási képességével (Sternberg, 1977), a problémamegoldó gondolkodásának fejlettségével (Egan &

egymáshoz viszonyított elrendezésének, helyzetének, az összetevők változásainak felismeréséből, az ábrázolt folyamatok továbbgondolásának helyességéből következtethetünk a megoldó induktív gondolkodási képességeire. (Klauer és Phye, 2008)

Az induktív gondolkodás feladatrendszerét és kognitív műveleteit Klauer és Phye (2008) a 3. ábrán látható módon foglalta rendszerbe:

3. ábra

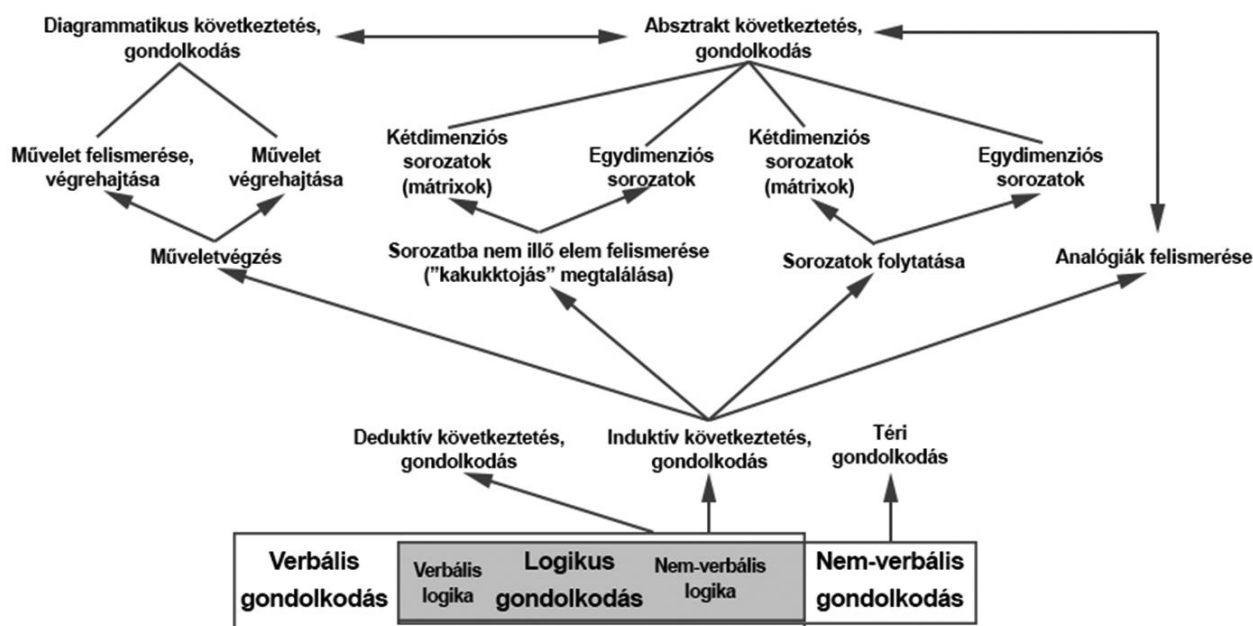
Az induktív gondolkodás feladatainak genealógiája. (Klauer és Phye, 2008)



Az induktív gondolkodást „kultúrafüggetlenül” mérő tesztek feladataiban lévő mintázatokban fellelhető összefüggések logikai úton történő felismerése jelenti a megoldandó problémát. A vizuális mintázatokat, mértani alakzatokat tartalmazó, egy- ill. kétdimenziós mátrixba vagy sorba rendezett elemek elhelyezkedése alapján kell logikai összefüggéseket felismerni, ill. a sorozatba nem illő elemeket azonosítani (4. ábra). A problémamegoldás során a mintázatok valamennyi tulajdonságát egyidejűleg kell megfigyelni, megérteni, logikai rendszerbe állítani (Tóth et al., 2021).

4. ábra

Az induktív gondolkodás teszt feladatrendszere (Tóth – Pogátsnik, 2022)



CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

Kutatásunk célja olyan mérőeszköz megtalálása, amely az induktív gondolkodási képességet nyelvtől, kulturális háttértől és iskolarendszertől függetlenül megfelelő és megbízható módon mérni tudja.

Kutatási kérdéseink a következők voltak: (1) Alkalmos és használható-e a Cattell-féle Kultúrafüggetlen Teszt (CFT), a Raven-féle Standard Progresszív Mátrixok (SPM), vagy a Formann-féle Bécsi Mátrix Teszt (VMT) az általános iskola 4. és a középiskola 3. osztályos tanulójának tesztelésére? (2) Melyik teszt alkalmasabb az induktív gondolkodás mérésére?

A hipotézis: a vizsgált tesztek mindegyike alkalmas az induktív gondolkodásbeli fejlődés kimutatására.

MÓDSZEREK

A kutatás során a pszichometriában használatos standardizált képességmérő teszteket (CFT 20-R, SPM, VMT) alkalmaztunk kis létszámú 9 és 17 éves tanulókból álló mintán. A kapott eredményeket kvantitatív módon elemeztük.

A pilot kutatásunk résztvevői egy vegyes nemzetiségi összetételű szlovákiai kisváros iskolaközpontjának 4. és 12. évfolyamos tanulói voltak. A 4. évfolyamos tanulók általános iskolások voltak (N(4)=14; a fiú/lány arány: 35,71/64,29%; az átlagéletkor. 9,51 év), a 12. évfolyam tanulói pedig gimnazisták (N(12)=18; a fiú/lány arány: 21,05/78,95%; az átlagéletkor. 17,29 év). A mintaszám némileg nagyobb volt, de a vizsgálatot azon tanulók körére szűkítettük, akik mindhárom tesztet megírták. Az adatfelvétel digitális módon, táblagépek segítségével történt.

A kutatásaink során háromféle, a pszichometriában általánosan használatos kultúrafüggetlen tesztet hasonlítottunk össze, melyek mindegyike az induktív

gondolkodás feladatrendszerére és kognitív műveleteire épül.

1. CATTELL-FÉLE KULTÚRAFÜGGETLEN TESZT (CFT)

A CFT 20-R a 8,5 - 17 év közötti korosztályban is jól használható. Nem támaszkodik nyelvtudásra vagy kulturális háttérre, ezért jól megfelel az általunk támasztott elvárásoknak.

A tesztet Raymond Cattell fejlesztette ki, és Culture Fair Intelligence Test (CFT) néven vált ismertté. Az volt a célja, hogy olyan tesztet dolgozzon ki, amely az intellektuális potenciált a legtisztább formában méri - a lehető legnagyobb mértékben csökkentve a kulturális, környezeti és oktatási tényezők hatását. Az eredmény egy olyan teszt lett, amely a "fluid intelligenciát" vizsgálja. Ez egy olyan kifejezés, amelyet Cattell talált ki a logikus gondolkodás és az újszerű helyzetekben történő problémamegoldás képességének leírására. A folyékony intelligencia a megszerzett tudástól függetlenül működik, és úgy vélik, hogy nagymértékben független a kulturális meghatározottságtól és az iskolai tudástartalomtól.

A CFT 20-R egy sor grafikus feladat segítségével teszteli a minták és összefüggések azonosításának képességét. A 101 itemből álló teszt két hasonló részből áll, amelyek mindegyike négy altesztet tartalmaz: sorozatok folytatása, osztályozás, mátrixok és topológiai következtetés tematikával.

Bár a teszt első verziója 1940-ből, s a ma ismert formája 1949-ből származik, az idők során számos revízió átesett. Az általunk használt verzió 2006-ból származik, s többek között Csehországban is standardizálták. A teszt négy reliabilitási koefficienssel jellemezhető: a split-half (r=0,36-0,80), a részek ekvivalenciájára (r=0,81-0,83), a belső konzisztenciára (r=0,88) és az időbeli stabilitásra vonatkozó (r=0,91). A cseh standardizáció során elsősorban prediktív és faktoriális validitást mértek. A vizsgált mintán a teszt felvételével párhuzamosan az IDS („intelligencia és fejlődésskála”) tesztet is felvették, s azt találták, hogy a

faktormodellben az IDS teszt „Kogníció – kiterjesztések” látens változója a teszt egyik faktorával korrelál ($r=0,98$). A modell becslése a maximális valószínűség módszerével történt, az illeszkedés jósgámutói a következők: $\chi^2=374,17$; $df=220$; $\chi^2/df=1,7$; $RMSEA=0,048$. (Fajmonová, 2015)

2. RAVEN-FÉLE STANDARD PROGRESSZÍV MÁTRIXOK (SPM)

Minden valószínűség szerint ez a teszt az egyik legrégebben és legszélesebb körben használt képességmérő teszt, mely az általunk vizsgált korcsoportok esetében is jól használható. E mérőeszköz első változatát John Raven még 1938-ban publikálta, s az idők folyamán több átalakításon ment keresztül. E tanulmányban az 1996-ban átnézett és átdolgozott itemkészletet használtuk. (Raven, 2004)

A mérőeszköz kidolgozója "a megfigyelőképeség és a világos gondolkodás" tesztjeként írta le. A Charles Spearman nevéhez köthető faktoranalitikus intelligenciaelmélet szerinti g-faktort, a gondolkodási képesség általános összetevőjét, a következtetési logikai képességeket, az ún. eduktív képességet méri. Mivel az egyes mátrix formájú feladatok megoldása az induktív gondolkodás törvényszerűségeinek, attribútumainak felhasználásával lehetséges csak, ezért alkalmas ez a teszt az induktív gondolkodás közvetlen mérésére is.

A teszt 5 sorozatba rendezett, sorozatonként 12, egyre nehezedő problémát tartalmazó (összesen 60) itemből áll. Az egyes feladatok különböző geometriai szimbólumok mátrixokba rendezett sorozatait tartalmazzák, amelyek valamilyen logika szerint változnak.

Az SPM megbízhatóságát illetően számos tanulmány készült (Pl. Burke, 1972; Sinha, 1977). Az itemek belső konzisztenciáját mérő split-half reliabilitás szinte minden tanulmányban eléri a 0,90-et, ami a mérőeszköz megbízhatóságát jelzi. Az ismételt tesztfelvételekkel vizsgált időbeli stabilitás az ismételt felvételek között eltelt idő függvénye, de (rövid, 1-3 hónapos időablakban) általában 0,80 - 0,90 között mozog (Zhang - Wang, 1989; Raven et al., 1996). A szakirodalom a Standard Progresszív Mátrixokat az általános gondolkodási képességek legtisztább mérőeszközének tekintik. A kutatások többségében 0,80 - 0,90 közötti faktorsúlyt, azaz erős korrelációt mutat a teszt eredménye a g-faktorral (Rózsa, 2006).

3. FORMANN-FÉLE BÉCSI MÁTRIX TESZT (VMT)

Jellegét, szerkezetét és filozófiáját tekintve is illeszkedik az előzőekben tárgyalt mérőeszközök sorába. A felépítésében, struktúrájában, kinézetében hasonló mérőeszköz leginkább abban különbözik, hogy a Rasch-modell szerint lett létrehozva.

A tesztet Anton K. Formann tervezte 1973-ban, s azóta több átalakításon is átesett. Jelen tanulmányunkban a VMT 1993-as, Csehországban standardizált változatát használtuk (Formann, 2002).

Ez a mérőeszköz - Formann szerint - „a logikus következtetések levonására vonatkozó egyéni képesség mértékét méri az absztrakt szimbólumokkal való munka során” (Formann, 1973). A pszichometriai gyakorlatban a Raven-féle Standard Progresszív Mátrixokkal való hasonlósága miatt (többek között) annak kontrolljára használják. Mindössze 24 itemből áll.

A VMT a következő három reliabilitási koefficienssel jellemezhető: a split-half ($r = 0,830$), a Cronbach-alfa ($r = 0,810$) és a Guttman-koefficiens ($r = 0,813$). A kutatások többségében 0,70 - 0,92 közötti faktorsúlyértéket, azaz erős korrelációt mutat a teszt eredménye az SPM segítségével mért adatokkal (Formann, 1993).

EREDMÉNYEK

A vizsgálat során használt mérőeszközök alkalmasságát jól mutatja, hogy a pilotkutatásban résztvevő tanulók alacsony létszáma ellenére mindhárom esetben, mindkét korcsoportban a felvett adatok normáeloszlást követnek. (Lásd az 1., 2. és 3. táblázat utolsó két sorát.) Ez annak megállapításához szükséges, hogy a mérések során szerzett adatokban tapasztalható eltérések vajon szignifikánsak-e.

Az egyes tesztek legfőbb statisztikai jellemzői az 1., a 2. és a 3. táblázatban találhatók:

1. táblázat

A CFT tesztadatok összesítő leíró statisztikai jellemzői.

		4. évfolyam	12. évfolyam
N		14	18
Átlag (M)		41,21	72,5
95%-os konfidencia intervallum	alsó (L)	33,08	65,56
	felső (U)	49,35	79,44
Szórás (SD)		3,77	3,29
Variancia		198,643	194,853
Percentilisek	5%	22,00	52,00
	10%	24,50	53,80
	25%	31,50	59,00
	50%	39,50	73,50
	75%	53,25	86,50
	90%	65,00	92,20
	95%		
K-S		0,149	0,141
p		0,200	0,200

2. táblázat

Az SPM tesztadatok összesítő leíró statisztikai jellemzői.

		4. évfolyam	12. évfolyam
N		14	18
Átlag (M)		37,00	49,17
95%-os konfidencia intervallum	alsó (L)	32,89	46,30
	felső (U)	41,11	52,04
Szórás (SD)		7,13	5,77
Variancia		50,769	33,324
Percentilisek	5%	26,00	39,00
	10%	26,50	39,90
	25%	32,75	44,75
	50%	36,00	49,50
	75%	41,00	54,25
	90%	49,50	57,20
	95%		

K-S	0,127	0,109
p	0,200	0,200

3. táblázat

A VMT teszttadatok összesítő leíró statisztikai jellemzői.

		4. évfolyam	12. évfolyam
N		14	18
Átlag (M)		5,00	13,50
95%-os konfidencia intervallum	alsó (L)	3,55	11,17
	felső (U)	6,45	15,83
Szórás (SD)		2,51	4,69
Variancia		6,308	22,029
Percentilisek	5%	1,00	7,00
	10%	1,50	7,00
	25%	3,00	9,00
	50%	5,00	13,00
	75%	3,25	17,25
	90%	9,50	30,30
	95%		
K-S		0,143	0,125
p		0,200	0,200

A táblázatok adatait elemezve nyilvánvaló, hogy a 4. osztályosokéhoz viszonyítva a 12. évfolyam tanulóinak gondolkodási képessége jelentősen fejlettebb.

Az adatok további elemzéséből megállapítható, hogy a vizsgált évfolyamok tanulóinak a teszteredmény varianciaértékei szignifikánsan egyik esetben sem különböznek egymástól (CFT: $F=0,211$, $p=0,649$; VMT: $F=8,031$, $p=0,008$; SPM: $F=0,453$, $p=0,506$), vagyis a varianciahomogenitás előfeltétele is teljesül, valamint az is, hogy a teszteredmények átlagai szignifikánsan különböznek egymástól mindhárom teszt esetében (CFT: $t=39,228$, $p<0,001$; VMT: $t=37,391$, $p<0,001$; SPM: $t=28,513$, $p<0,001$).

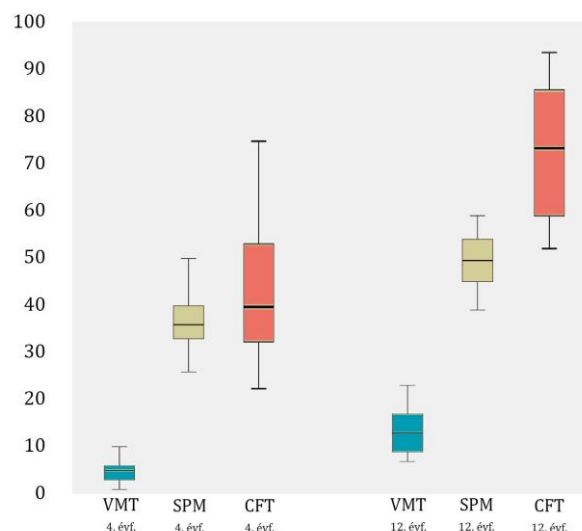
Az egyes tesztek hatásméretét tekintve (CFT: $\eta=0,56,7$; VMT: $\eta=0,555$; SPM: $\eta=0,48,7$) megállapítható, hogy a Raven-féle Standard Progresszív Matrikák alkalmazásával a 4. vagy 12. évfolyamhoz tartozás a varianciaértékeknek a 48,7%-át magyarázza, a másik két teszt esetében ez 56,7%-os (CFT), illetve 55,5%-os (VMT).

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a vizsgált tesztbatteria mindegyike a kutatásban résztvevő évfolyamok tanulói körében jól differenciálnak, csak eltérő átlagszinten.

Ennek mértéke az 5. ábra boxplot diagramjaiból is jól látható.

5. ábra

A tanulók kultúrafüggetlen tesztekben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása.



A boxplot diagramokból kitűnik, hogy a Formann-féle Bécsi Matrik Teszt (VMT) a 4. évfolyam tanulóinál kisebb mértékben differenciál, a Raven-féle Standard Progresszív Matrikák (SPM) pedig a 12. évfolyam tanulóinak képességeit méri kevésbé árnyaltan. A Cattell-féle Kultúrafüggetlen Teszt (CFT) legnagyobb előnye: (1) a vizsgált tanulócsoportok induktív gondolkodási képesség értékének kiváló megjelenítése, és (2) a vonatkozó korcsoportokon belüli differenciálódás árnyaltabb ábrázolása is.

DISZKUSSZIÓ

Jelen vizsgálataink során olyan mérőeszközt kerestünk, melynek segítségével a szlovákiai iskolareform bevezetése során annak eredményességét és hatásait is nyomon tudjuk követni a kisebbségi iskolákra jellemző heterogén oktatási környezetben.

A kutatásaink során megállapítást nyert, hogy a vizsgált kultúrafüggetlen mérőeszközök mindegyike alkalmas és használható az általános iskola 4. és a középiskola 3. osztályos tanulóinak tesztelésére. A Cattell-féle Kultúrafüggetlen Teszt (CFT), a Raven-féle Standard Progresszív Matrikák (SPM), és a Formann-féle Bécsi Matrik Teszt (VMT) is alkalmas lehet a vizsgált korosztályú tanulók induktív gondolkodásának mérésére. Mindazonáltal több tényező is a Cattell-féle Kultúrafüggetlen Teszt alkalmasságát erősíti meg leginkább: (1) az egyes évfolyamok közti differenciálás mértéke, (2) az évfolyamokon belüli differenciálás mértéke, (3) a kapott eredmények komplexitásának mértéke, (4) a „fáradtság-faktor” hatásának kiküszöbölése.

A tapasztalatok szerint a tesztek mindegyike könnyen felvehető volt, a tanulói visszajelzések alapján pedig mindhárom azonos mértékben bizonyult ambivalensnek.

A CFT használatát a következő tényezők nehezítették meg: (1) az itemek száma és (2) a nagyobb időigény. Bár ez a tesztbatteria a legnagyobb itemszámú (101) a vizsgáltak közül, s e miatt a tesztfelvétel (életkortól függetlenül) megterhelő, mégis a 4. és 12. évfolyam tanulóinak induktív gondolkodását is megfelelő pontossággal és felbontással mérni tudja. A tanulók induktív gondolkodásáról szerzett

információk e teszt esetében a leginkább függetlenek az "életkorból adódó torzításoktól", azaz az induktív gondolkodást fiatalabb korban is ugyanolyan jól méri, mint az idősebb, fejlettebb induktív gondolkodású tanulók esetében.

Egy előző pilotkutatás során szerzett tapasztalataink szerint (Madarász - Tóth, 2024) a Cattell-féle Kultúrafüggetlen Teszt az induktív gondolkodás alváltozóit is kiválóan tudja mérni, s jól differenciál az alváltozók és az évfolyamok szerint is.

KONKLÚZIÓ

Mivel a Cattell-féle Kultúrafüggetlen Teszt alkalmasnak bizonyult a pilot vizsgálat során az induktív gondolkodási képesség mérésére, érdemes kiterjeszteni a vizsgálatot a szlovákiai magyar intézményrendszerre, vagy annak egy jól körülhatárolt részére is. Mivel a 4. és 12. évfolyam eredményei között szignifikáns eltérést tapasztaltunk, ezért indokolt a közöttük levő évfolyamokban is méréseket végezni, hogy a fejlődés dinamikáját is nyomon tudjuk követni.

Mivel e tanulmány során bemutatott pilot vizsgálat kis egyedszámú mintán valósult meg, ezért az induktív gondolkodást befolyásoló háttérváltozók alaposabb vizsgálata még várat magára. A CFT hatásméretének vizsgálatából látható, hogy a tanulók induktív gondolkodása 56,7%-ban függ az életkortól (azaz az iskolában töltött időtől), 43,3%-ban más tényezők is befolyásolják azt. Ezeknek azonosítására későbbi kutatások során keresünk majd választ.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ambasz, D. et al. (2022). Digital Transformation and National Curriculum Reform of Primary and Lower Secondary Schools in Slovakia (P176583). *Curriculum Reform from Policy Design at the National Level to Implementation at the School Level: Lessons Learned*. Washington DC: World Bank Publications.
- Ambasz, D. et al. (2023). Digital Transformation and National Curriculum Reform of Primary and Lower Secondary Schools in Slovakia (P176583). *Policy Options Note*. Washington DC: World Bank Publications.
- Binet, A., Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. In H. H. Goddard (Ed.), *Development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale)*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Burke, H.R. (1972). Raven's Progressive Matrices. Validity, reliability and norms. *Journal of Psychology*, 82, 253-257.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. Elsevier.
- Egan, G.E., Greeno, J.G. (1974). Theory of rule induction: Knowledge acquired in concept learning, serial pattern learning and problem solving. Gregg, LW (szerk.): *Knowledge and cognition*. pp. 43-104. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. pp. 9-26. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Fajmonová, V. et al. (2015). *Cattellův test fluidní intelligence CFT 20-R. Příručka*. (Cattell's Fluid Intelligence Test CFT 20-R. Manual.). Hogrefe – Testcentrum.
- Formann, A.K. (1973). *Die Konstruktion eines neuen Matrizentests und Die Untersuchung des Lösungsverhaltens mit Hilfe des Linearen logistischen Testmodells*. Wien: Phil. Diss. Univ.
- Formann, A.K. (1993). *Videňský maticový test*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Formann, A.K. (2002). *Videňský maticový test*. Praha: Testcentrum.
- Horváth, Gy.(1991): *Az értelem mérése*. Tankönyvkiadó,
- Johnson-Laird, P.N. (1988). A taxonomy of thinking. In Sternberg, R.J. & Smith, E.E. (Edit.), *The Psychology of Human Thought*. (pp. 429-457). Cambridge University Press.
- Klauer, K. J., Phye, G. D. (2008). Inductive Reasoning: A Training Approach. *Review of Educational Research*, 78(1), 85-123. <https://doi.org/10.3102/0034654307313402>
- Madarász, R., Tóth, P. (2024). 10-17 éves gyermekek induktív gondolkodásának vizsgálata – kutatás közben. In: *I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia – Oktatás egy változó világban*. 122-128. <https://doi.org/10.3311/isnk-119>
- Molnár, Gy. (2003). A komplex problémamegoldó képesség fejlettségét jelző tényezők. *Magyar Pedagógia*. 103(1), 81-118.
- Morvai, T. (2014). A TIMSS- és PIRLS-vizsgálatok eredményei szlovákiai magyar viszonylatban. In Gy. Cholnoky (Edit.), *Kisebbségkutatás. Minority Studies*. 23(4), 158-173, Lucidus.
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Pellegrino, J. W., Glaser, R. (1984). Analyzing Aptitudes for Learning: Inductive Reasoning. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology Vol. 2*. 269-345. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Papp, Z. A. (2014). Szlovákiai magyarok iskolai teljesítménye a PISA vizsgálatok alapján. *Pedagógusforum*. 13(5-6), 8-11. SZMPSZ.
- Popper, K.R. (1972). *Objective knowledge. An evolutionary approach*. Calderon Press.
- Raven, J.C., Court, J.H., Raven, J. (1996). *Standard Progressive Matrices. Raven manual: Section 3*. Oxford Psychologists Press.
- Raven, J.C. (2004). *Standard Progressive Matrices*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Reynolds, W.M. & Miller, G.E. (2003). *Handbook of Psychology*. Vol. 7. Educational Psychology. John Wiley & Sons, Inc.
- Rózsa, S. (2006). *Raven-féle Progresszív Mátrixok*. Budapest: OS Hungary Tesztfejlesztő Kft.
- Simon, H. A., & Lea, G. (1974). Problem solving and rule induction: A unified view. *Knowledge and Cognition*, 105-127.
- Sinha, M. (1977). Validity of the Progressive Matrices. *Journal of Psychological Resources*, 21, 221-226.
- Spearman, C. (1923). The nature of 'intelligence' and the principles of cognition. Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1977). Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review*, 84(4), 353-378. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.4.353>
- Tóth, P., Horváth, K., Kéri, K. (2021). Development Level of Engineering Students' Inductive Thinking. *Acta Polytechnica Hungarica*. <https://doi.org/10.12700/APH.18.5.2021.5.8>
- Tóth, P. – Pogatsnik, M. (2022). Advancement of inductive reasoning of engineering students, *Hungarian Educational Research Journal*, 13(1). <https://doi.org/10.1556/063.2022.00120>
- Zhang, H.C., Wang, X.P. (1989). Chinese standardization of Raven's Standard Progressive Matrices. *Psychological Test Bulletin*, 2(2), 36-39.

Kvalitatív és vegyes módszertanú kutatások

Elsőéves óvodapedagógus-hallgatók pályaválasztási motivációi

Szántó Zsuzsanna¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Neveléstudomány Doktori Program

ABSZTRAKT

A pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre lépés előtt megkezdődik, és sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki. A hazai és nemzetközi szakirodalom alapján az egyik legtöbbször megjelenő, pedagógus-munkához köthető belső motiváció a gyermekekkel való foglalkozás öröme, a tanulók támogatása, valamint az önmegvalósítás (Manuel & Hughes, 2006; Ashiedu & Scott-Ladd, 2012). Tanulmányoztuk Helen M. G. Watt és Paul W. Richardson által kidolgozott FIT-Choice Scale mérőeszköz alkalmazását a világ egyes országaiban, majd fókuszáltunk a magyarországi, ill. szlovákiai pedagógusok motiváltságára. Az irodalmi áttekintést követően, szisztematikusan elemeztük az eredményeket és megvizsgáltuk a FIT-Choice Scale mérőeszközt az egyes faktorok mentén. Több kutatásban a tanári pálya választásának legfontosabb szempontjai a gyermekekkel és serdülőkkel való foglalkozás iránti érdeklődés (Tomšik, 2016; Žvegljč Mihelič et al, 2022; Celik, 2020), míg másutt a társadalmi hasznosság értéke játszott befolyásoló szerepet (Suryani et al., 2016; Eren & Tezel, 2010), de a vallás jelenléte is meghatározó tényezőként szerepelhet (Suryani, 2017).

KULCSSZAVAK

óvodapedagógus-jelölt, óvodapedagógia, pályaválasztási motivációk

BEVEZETÉS

A hagyományos koncepciók mellett az 1950-es évektől kezdve számos pályaválasztási elméletet dolgoztak ki. Az egyik legkorábbi Super önkoncepció-elmélete (1953), amely az egyének énképének szerepére támaszkodott a pályaválasztásban. Az elmélet szerint a „Ki vagyok én?” kérdés kulcsfontosságú tényező, mely meghatározó szerepet játszik az egyének szakmaválasztásában. Holland (1959) viszont ezt a tényezőt „önismeretnek” nevezte el, és azt állította, hogy a jó szakmaválasztás nemcsak az egyének pontos önismeretétől függ, hanem a pontos szakmaismerettől is. Más szóval, az egyéneknek az önismeret fejlesztése mellett a foglalkozás jellemzőit is ismerniük kell, hogy képet alkothassanak arról, hogy az alkalmas-e számukra. Egy másik, Gottfredson (1981) által javasolt elmélet azt állítja, hogy a pályaválasztást két változó, azaz a nemi hovatartozás-típusú minősítés és a presztízsszint határozza meg, ami azt jelenti, hogy az emberek úgy választanak bizonyos foglalkozásokat, hogy megvizsgálják az adott munkakör jellemzőit a nemüknek való alkalmasság és a presztízsszint tekintetében. Mindezek mellett az önhatékonyaságot, amelyet először Bandura (1986) javasolt, szintén fontos motivációs forrásnak tekintenek a döntéshozatali folyamatban, mivel az egyéneknek a foglalkozás végzésére való képességükről alkotott véleménye határozza meg, hogy az adott foglalkozást választják-e vagy sem. Ugyanakkor a teljesítménymotiváció egyik kognitív elméletére (az elvárás-érték elméletre) támaszkodva néhány tanulmány azt sugallja, hogy a sikerrel kapcsolatos elvárások és a feladat szubjektív értéke, a tanulmányi és a pályaválasztási motiváció fő meghatározói (Wigfield & Eccles, 2000; Richardson & Watt, 2006; Eggen & Kauchak, 2007).

„A pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre lépés előtt megkezdődik és sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki. Az a gyakran elhangzó, köznapi tapasztalatokat metaforikus tömörséggel tükröző állítás, mely szerint a pedagóguspályára születni kell, végső soron a tizenhét éves korra kialakuló személyiségvonások jelentőségének felismerésén alapul.” (Falus, 2004, p. 359.).

A pedagóguspálya melletti döntéssorozat állomásai a pedagógusképzés választása, a végzést követően a pedagóguspályán történő elhelyezkedés és döntés a pályán maradásról (Varga, 2007). Érdemes tanulmányozni, hogy milyen tudást, meggyőződéseket, motivációkat és háttértapasztalatokat hoznak magukkal a tanári szerepükhöz, mivel az ilyen vizsgálatok segítenek a tanárképzőknek jobban megérteni, hogy kik is a tanítványaik, és új betekintést nyújtanak a tanárképzés folyamatába és a tantervfejlesztésbe is (Brookhart & Freeman, 1992). Egyre több kutatás foglalkozik azokkal a vonzerőkkel, amelyek befolyásolják a tanári pálya választását, mivel egyre nehezebb a fiatalokat a tanári pályára motiválni, valamint a képesített pedagógust a szakmán belül tartani (Watt & Richardson, 2007; Taylor, 2006; Moran et al., 2001).

Ahogy Watt et al. (2007) is megállapítják, a diákok személyes meggyőződései, előítéletei és a tanári pálya választásának okai alakítják „a szakmai elkötelezettséggel kapcsolatos törekvések és a karrierjük alakulásának pályáivét” (Watt et al, 2007, p. 155). Az egyéni karrierépítésben nagy szerepet játszik a pályaaorientációs folyamat. Az egyén döntésén alapuló sikeres pályaválasztás előfeltétele a kellő önismeret és a választható foglalkozások megfelelő szintű ismerete, vagyis a pályaismeret (Tóth, 2021).

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A minőségi nevelés-oktatás megvalósításához nélkülözhetetlenek a motiváltak pedagógusok, ezért szükséges feltárunk, hogy melyek azok a motívumok, amelyek a pályára vonzzák, és ott meg is tarthatják a pedagógusokat. Céljaink között szerepel elsősorban a FIT-Choice Scale magyar nyelvre fordított változatának tesztelése, továbbá annak feltérképezése, hogy a Selye János Egyetem elsőéves óvodapedagógus-jelöltjei milyen pályamotivációval rendelkeznek, és az eredmények változók szerinti eltéréseinek megnevezése.

A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Milyen a FIT-Choice Scale mérőeszköz szuperfaktorainak, különböző faktorainak, alfaktorainak megbízhatósága?
- A háttérváltozók (a kutatásban részt vevő hallgatók tanulmányi tagozata, életkora, középiskola megnevezése, melyben érettségizett és az ország, amelyben érettségizett) vonatkozásában adódik-e szignifikáns eltérés az egyes változók vonatkozásában, s ha igen, akkor milyen változók esetén?
- A szakirodalmi áttekintésből levonható következtetések alapján, milyen mértékben befolyásolják a pedagógiai pályaválasztást a társadalmi- és a személyes hasznosság értékei, valamint a munkaigény?

MÓDSZEREK

Kutatásunk során az 56 ítemes FIT-Choice Scale magyar nyelvre fordított változatát alkalmazzuk. Az angol nyelvű kérdőívet két szakember segítségével angolról magyarra fordítottuk, majd visszafordítottuk. A magyar nyelvű változatot pilot vizsgálatban próbáljuk ki. Ezen vizsgálat eredményeiről egy következő publikációban számolunk be.

Mintánkat az első éves óvodapedagógus hallgatók nappali-, és levelező tagozatos tagjai alkotják majd. Az adatfelvétel személyes jelentléttel, online formában történik. Az eredeti 56 ítemes FIT-Choice kérdőívben a kilenc faktor látensváltozóhoz egyenként 3-11 item tartozik. A reszpondensek nem tudják majd, hogy melyik item, melyik faktorhoz tartozik. A változókhoz tartozó átlagértékek 1 és 7 közé esnek, az 1. jelentése, hogy az adott jellemzővel egyáltalán nem ért egyet, míg a 7. teljes mértékben egyetért.

A reszpondensek szociodemográfiai háttérét is vizsgáljuk. Az ide vonatkozó kérdések a háttérkérdőívben szerepeltek. A háttérkérdőív zárt kérdéseket tartalmaz, melyben lesznek alternatív, ill. szelektív lehetőségek, és egy részben skála sorrendű (1 - egyáltalán nem értek egyet, 2 - nem értek egyet, 3 - nem tudom eldönteni, 4 - egyetértek, 5 - teljes mértékben egyetértek). A szociáldemográfiai vizsgálattal rámutathatunk a szignifikáns különbségekre a kutatásban részt vevő reszpondensek között. A statisztikai elemzéseket IBM SPSS Statistics for Windows programmal végezzük.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A szakirodalomban számos tanulmány foglalkozik a tanári hivatás választása mögött meghúzódó motivációkkal. Fontos tisztában lennünk, hogy milyen pálya- és hivatásmotivációs nézeteket vallanak a képzést megkezdő hallgatók, illetve hogyan változik ez a motivumrendszer a képzés utolsó évére. Hivatásmotiváció alatt azon tényezők összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát, mint személyes, belső elhivatottságként értelmezi (Wyatt-Smith et al, 2017). Ezzel szemben a pályamotiváció, a pedagóguspálya, mint szakma választásához kapcsolódik. Itt azon indítékok halmazát értjük, amelyek egy meghatározott pálya felé való orientálódást és a tartós helytállásra készítő tényezőket egyaránt magukba foglalják (Holecz, 2015). A pályamotiváció gyengülése vagy hiánya közvetlenül vezethet a pálya elhagyásához, még abban az esetben is, ha a hivatásmotiváció erős marad.

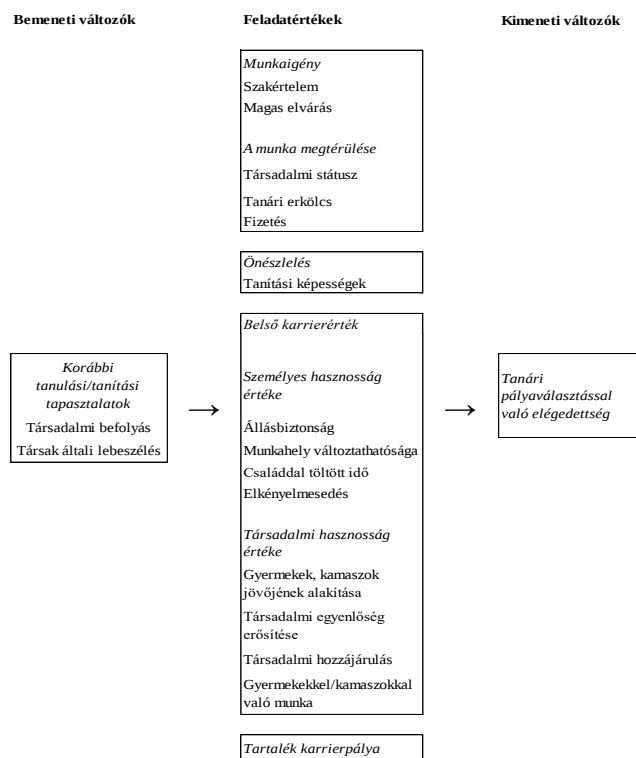
Az egyetemi tanulmányait megkezdő hallgató értékelő rendszerére egyaránt hatnak a nézetek és a gyakorlati pedagógiai tudás, továbbá a tanárjelöltet érő tapasztalatok és elméleti ismeretek. Az óvodapedagógus-képzés során figyelembe kell venni, hogy a túlzott idealizmussal érkezők a gyakorlati tapasztalatok hatására lemorzsolódhatnak. Mindez arra figyelmeztet, hogy a képzés fontos feladata a hamis motivációk és pályailúziók leépítése (Weiss & Kiel, 2013).

A tanárhallgatók motivációit széles körben vizsgálták. Sok kutató kvalitatív módszereket alkalmazott a kutatása során (Gao & Trent, 2009; Malderez et al., 2007), míg mások kérdőíves felméréseket végeztek, de ritkán számoltak be a mérőeszközök megbízhatóságáról és érvényességéről (Kyriacou et al., 2003; Jarvis & Woodrow, 2005; Kyriacou & Kunc, 2007). Az egyének tanári pályára való motivációinak összehasonlítása kihívást jelent, mivel minden ország egyedi kulturális, társadalmi- és gazdasági sajátosságokkal rendelkezik. Azonos mérőeszköz alkalmazásával viszont elkezdhető az eredmények összehasonlítása az egyes országok között. A pedagóguspályával kapcsolatos motivációkat egy, a szakirodalomban megjelenő különböző motivációs elemeket széleskörűen lefedő, több országban sikerrel alkalmazott, Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale (Watt & Richardson, 2007) mérőeszközzel mérhetjük.

A FIT-Choice Scale modell a kulcsfontosságú elvárás-érték konstrukciók alapján épül fel. Az egyes változók kialakítása az előzetes szocializációs hatásokból történt, melyet az 1. ábra szemléltet (Watt & Richardson, 2007).

1. ábra

A FIT-Choice Scale keretrendszerének kidolgozását vezérlő elméleti modell



Forrás: Watt & Richardson, (2007), (saját szerkesztés)

Bemeneti változók azon szociális hatások, melyek alatt a tanári pálya választásával kapcsolatos családi és baráti befolyásokat értik. Ide tartoznak a Korábbi tanulási/tanítási tapasztalatok, Társadalmi befolyás és Társak általi lebeszélés (hogy ne a tanári pályát válasszák). Ezek az előzményváltozók befolyásolják a konkrét Feladatértékeket, melyeket négy komponens alkot.

Az első komponens jelenti a Munkaigényt, vagyis a Szakértelmet és a Magas elvárást, továbbá a Munka megtérülését, vagyis a Társadalmi státuszt és a Tanári erkölcsöt (mennyire érzik a társadalom által megbecsült foglalkozásnak a leendő munkájukat), valamint a Fizetést (a tanítást mennyire tekintik elismert, jó fizetést biztosító szakmának). A Képességek az észlelt tanári képességekre vonatkoznak, ami a feladatértékek második komponensét alkotja.

A feladatértékek harmadik komponensét alkotják a Belső karrierértékek, a Személyes hasznossági értékek és a Társadalmi hasznossági értékek. A Belső karrierérték a résztvevők személyes érdeklődését és a tanári munka iránti örömet fedi le. A Személyes hasznosság értéke az Állásbiztonságból, a Munkahely változtathatóságából, a Családdal töltött időből és az Elkényelmesedésből áll. Az elkényelmesedés ("Bludging") azokat jellemzi, akik mindig a lehető legegyszerűbb utakat választják életük és munkájuk során, és akik a tanítást könnyű választásként ítélik meg. A Társadalmi hasznosság értéke a leendő tanárok vágyát tükrözi, amely a Gyermek, kamaszok jövőjének alakítása, Társadalmi egyenlőség erősítése, Társadalmi hozzájárulás és a Gyermekkel/kamaszokkal való munka.

A feladatértékek negyedik komponensét a Tartalék karrierpálya képezi, ami azt jelenti, hogy a diákok azért döntöttek a tanítás mellett, mert nem vették fel őket az első választott pályájukra, vagy bizonytalanok voltak a jövőbeli karrierjükkel kapcsolatban.

Kimeneti változóként a tanári pályaválasztással való elégedettség magába foglalja, hogy örömmel gondol-e arra, hogy pedagógus lesz. A Bemeneti változók alapszinten meghatározzák, hogy milyen Feladatértékekkel rendelkezik egy pedagógus-jelölt, a Kimeneti változók pedig meghatározzák a pedagógus-pályáról alkotott véleményét.

A tanári pálya választásának motivációi különbözőek. A kutatások főként a tanári pályaválasztás motivációinak három alapvető típusát jelölik meg: az intrinzikus¹², az altruisztikus¹³ és az extrinzikus¹⁴ motívumok (Moran et al., 2001; Brookhart & Freeman, 1992).

Richardson és Watt (2006) elméleti és pszichometriai munkára alapozva, a motivációs elmélet alapján többdimenziós eszközt fejlesztettek ki, mellyel a kezdő tanárok motivációit nagy mintákban lehet vizsgálni, és a tanárokat a hivatásukban követni lehet (Richardson & Watt, 2006).

A FIT-Choice Scale mérőeszközt Watt és Richardson (2007) ausztrál környezetben validálták, tanárképzős hallgatók körében (N = 1651). A szerzőpáros a konkrét mérőeszköz kialakításakor a teljesítménymotiváció egyik fő keretét, az elvárás-elméletet vette alapul (Atkinson, 1957). Atkinson (1957) modelljét több kutató is átdolgozta, és adaptálta iskolai környezetre (Jacobs et al., 2002; Eccles & Wigfield, 2000; Eccles, 2005). Watt intenzíven foglalkozott Eccles és társai (Eccles, 2005) elvárás-érték motivációs elméletével, amely azt állítja, hogy az egyének választásait és viselkedését, a sikerrel kapcsolatos elvárásaik és a különböző típusú értékek alakítják. A karriermotiváció szakirodalma szerint a tanárképzésre jelentkezők döntésében hangsúlyos szerepe van a jelölt önmagáról vélt képességeinek (King, 1993; Harms & Knobloch, 2005; Richardson & Watt, 2006).

A modell alapján kidolgozott mérőeszköz 56 itemet tartalmaz, amelyek 9 faktorban, ezen belül 18 alfaktor mentén rendeződnek, így vizsgálva a tanárjelöltek pályaválasztását. Az alfaktorok 12 motivációs és 6 észlelési faktorra oszthatóak. A 9 faktort további két kategóriába rendezték, ezek a szuperfaktorok (Paksi et al., 2015a). A tanári/pedagógusi pálya motivációja kategóriába került a Képesség, Belső karrierértékek, a Tartalék karrier pálya, a Személyes hasznosság értéke, a Társadalmi hasznosság értéke és a Szocializációs hatások. A tanári/pedagógusi pálya percepciója kategóriába sorolták a tanári hivatásról vélt Munkaigényt, a Munka megtérülését és a Tanári pályaválasztással kapcsolatban érzett elégedettséget. A Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale mérőeszköz faktorainak leírását az 1. táblázat foglalja magába.

¹² Az intrinzikus motivációk közé olyan tényezők tartoznak, mint a tanítás öröme, a munkával való elégedettség, a kreativitás és a tantárgy(ak) tanítása iránti érdeklődés. Azok a tényezők, amelyek magának a tanári munkának a jellemzőire vonatkoznak.

¹³ Az altruista motívumok a tanítással kapcsolatos elképzeléseket foglalják magukban, mint értékes és fontos hivatás, valamint azt a vágyat, hogy támogassák a gyermekek fejlődését és változtassanak a társadalmon.

¹⁴ Az extrinzikus motívumok olyan szempontokat foglalnak magukban, amelyek nem a közvetlen munkához kapcsolódnak, mint például a fizetés, a státusz és a munkakörülmények.

1. táblázat

A Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale mérőeszköz faktorainak leírása

Crombach - α . az egy kutatásokban					
Faktor	Alfaktor	Watt & Richardson, (2007)	Suryani et al., (2016)	Bús, (2018)	Ivanec, (2020)
		1. Egyetem Alapképzésben (Bc.) részvevő pedagógus jelöltek N = 298	Elsőéves tanárjelöltek N = 802	Elsőéves tanárjelöltek N = 166	Elsőéves tanárjelöltek N = 423
Képesség	Tanítási képesség	0,85	0,83	0,9	0,79
Belső karrierérték	Karrier intrinzik értéke	0,68	0,88	0,87	0,81
Tartalék karrierpálya	Másodlagos karrierút	0,69	0,73	0,5	0,62
Személyes hasznosság értéke	Állásbiztonság	0,84	0,92		0,78
	Családdal töltött idő	0,84	0,89	0,67	
	Munkahely változtathatósága	0,67	0,69		
Társadalmi hasznosság értéke	Gyermekek, kamaszok jövőjének alakítása	0,81	0,82		0,91
	Társadalmi egyenlőség erősítése	0,84	0,83	0,89	
	Társadalmi hozzájárulás	0,85	0,83		
	Gyermekekkel/kamaszokkal való munka	0,89	0,86		
Szocializációs hatások	Korábbi tanulási/tanítási tapasztalatok	0,9	0,82		0,8
	A társadalom általi lebeszélés	0,88	0,72	0,83	0,81
	Társadalmi befolyások	0,82	0,82		0,88
Munkaigény	Szakértelem	0,76	0,87	0,43	0,81
	Nehézségek	0,75	0,78		
A munka megtérülése	Társadalmi státusz	0,86	0,87	0,7	0,84
	Fizetés	0,92	0,76		
Tanári pályaválasztás	Választással való elégedettség	0,88	0,84	0,96	0,85

Forrás: Paksi et al., 2015a (saját szerkesztés)

Megvizsgáltuk a FIT-Choice Scale mérőeszközt az egyes faktorok mentén. Elsőként az első szuperfaktorba tartozókat elemezzük.

A Képesség faktor az egyén önmagába vetett hitével, és a saját képességeiről alkotott képpel foglalkozik. Ezt több szakirodalom is feldolgozza (pl. Bandura, 1986, 2010; Pajares, 1996). Az ide tartozó alfaktorok az egyéni (tanári) képességek felől érdeklődik. A responzens arról nyilatkozik, rendelkezik-e egy jó tanár tulajdonságaival, képességeivel; vagyis hogy képesnek érzi-e magát a hivatás betöltésére. A Belső karrierérték faktor, A Karrier intrinzik értéke alfaktor a tanítás iránti egyéni érdeklődést és tanítás iránti vágyakat értékeli. A Tartalék karrierpálya faktor magába foglalja, hogy a válaszadó mennyire volt biztos a pedagógus-pálya választásában, esetleg azért jelentkezett-e, mert az általa választott első egyetemre nem vették fel. A Másodlagos karrierút alfaktor magába foglalja azon állításokat, melyek kifejezik, hogy a pedagógusi pálya nem az elsődleges választása volt a válaszadónak, vagyis az általa előnyben részesített pályát nem sikerült elérnie.

A Személyes hasznosság értéke faktoron belül az Állásbiztonság, a Családdal töltött idő és a Munkahely változtathatósága (átvihetősége) alfaktorok a személyes boldogulás pályaválasztásra gyakorolt szerepét méri. A munka transzferálhatósága esetén érdemes megemlíteni, hogy az eredeti mérőeszköz ausztrál környezetben készült,

ahol a beszélt nyelv és a hatalmas területeken megvalósítható költözés (akár tengeren túli) mindezt lehetővé teszi. A Családdal töltött idő alfaktor azt vizsgálja, hogy a tanítási órák és a szünidő összeegyeztethetősége a családi élettel, milyen szinten befolyásolta a hallgatókat a döntésükben.

A társadalom szolgálatának lehetőségét, illetve a társadalmi folyamatokhoz való pozitív hozzájárulást érinti a Társadalmi hasznosság értéke faktor. Ide tartozik a Gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása alfaktor, mely érinti a következő generáció formálásának lehetőségét, és bizonyos szinten mérhető lehet a tanári pálya választására. A Társadalmi egyenlőség erősítése alfaktor mellett a Társadalmi hozzájárulás alfaktor méri, hogy a respondensek milyen mértékben kívánnak segíteni a hátrányos helyzetben lévő gyermekeken. A faktor utolsó alfaktora a tanárjelöltek Gyermekekkel/Kamaszokkal való munka iránti vágyát méri.

A Szociális hatások faktor magába foglalja A korábbi tanulási/tanítási tapasztalatok alfaktort, mellyel számos szakirodalom is foglalkozik (Jantzen, 1981), valamint a Társadalmi befolyás alfaktort, mely a hallgatót körülvevő meghatározó személyek (családtagok, barátok, kollégák) befolyásolását tükrözik.

A második szuperfaktorba tartozik a Munkaigény faktor, mely két további alfaktorból, a Szakértelmet kívánó

pályából és a Nehézségből, nagy igénybevételből áll. Tehát vizsgálja, hogy milyen szintű szaktudást igényel a választott hivatás, illetve, hogy fizikailag, érzelmileg mennyire megterhelő. Watt és Richardson (2007) úgy vélték, amennyiben a társadalom magas elvárásokat támaszt egy bizonyos munka iránt, az elrettentheti a pályára iránt érdeklődőket, ezt azonban mérsékelheti a munka megtérülésének magas foka.

A Munka megtérülése faktoron belül a Társadalmi státusz és a Fizetés alfaktorok tételei magukba foglalják azon ítéletek felmérést, melyek arra utalnak, hogy a válaszadók szerint a tanítás mennyire számít magas státuszú foglalkozásnak, valamint megbecsült szakma-e.

A Tanári pályaválasztás faktor a társas környezet negatív, pedagóguspályától való eltérést érinti, tehát a Társadalmi nyomást, valamint a pedagógiai Választással való elégedettséget boncolgatja.

A FIT-Choice Scale mérőeszköz faktorai közül négy magasabb rendű faktor emelkedik ki (az 1. táblázatban szürke mezővel jelölve). Az első a Személyes hasznosság értéke (az első rendű komponensek közül az Állásbiztonság, a Családdal töltött idő és a Munka változtathatósága, mely magába foglalja az elkényelmesedése változóit is). Ezen faktorok eredményei több kutatásban is (Eren & Tezel, 2010; Fokkens-Bruinsma & T. Canrinus, 2012) egybeesnek Watt és Richardson (2007) eredményeivel. A skála középtétele alatt teljesített, nevezetesen a Személyes hasznosság értéke, és a Családdal töltött idő. A Munka transzferálhatósága dimenzióját az alacsony megbízhatóság miatt egyes kutatásokból kihagyták (Watt et al., 2012; König & Rothland, 2012; Suryani et al., 2016), illetve az eltérő kontextus miatt módosították pl. „más európai országokban dolgozni” (Kılınç et al., 2012; Gratacós Casacuberta, 2014). A magyar mintában a Személyes hasznosság értéke enyhén a skála középtétele felett van, ami azt jelenti, hogy a Munkabiztonság, a Családdal töltött idő és a Munka transzferálhatósága nem játszik igazán fontos szerepet a magyar hallgatók pályaválasztási motivációi között (Bús, 2018). Ez összhangban van a nemzetközi eredményekkel; a Családdal töltött idő alfaktor fontosságát minden mintában igen alacsonyan értékelték a tanárjelöltek (Bús, 2018).

A második magasabb rendű faktor a Társadalmi hasznossági értékek (Gyermekek, kamaszok jövőjének alakítása, a Társadalmi egyenlőség erősítése, a Társadalmi hozzájárulás, a Gyermekekkel/kamaszokkal való munka). Több kutatási eredmény igazolta, hogy az övodapedagógus képzésre jelentkezők körében a hivatásmotiváció a döntő (Szontagh, 2023; Tomšik, 2016; Žveglič Mihelič et al., 2022). Tomšik (2016) kutatásában a tanári pálya választásának legfontosabb tényezői a gyermekekkel és serdülőkkel való foglalkozás iránti érdeklődés, a belső érték, a tanítás értéke, valamint a kompetencia és a korábbi tanítási tapasztalat. Žveglič Mihelič és mtsai. (2022) viszont a „Szeretek gyerekekkel dolgozni” és „Ez egy lehetőséget kínál a társadalmilag hasznos munkára” motívumot értékelték a legmagasabban. A gyermekekkel és serdülőkkel végzett munka a skála középtétele felett teljesített Eren és Tezel (2010) kutatásában, mely eredmények egybeesnek Watt és Richardson (2007) eredményeivel. Celik (2020) kimutatta, hogy nincs hiány a képzett tanárokból, a társadalmi hasznossági értékek, mint a társadalmi hozzájárulás és a gyermekekkel való munka, szintén fontos szerepet játszanak a tanári hivatás választásában.

Bizonyítottan az intrinzik/altruista tényezők a legfontosabbak, melyet a gyermekekkel és a serdülőkkel való munka követ a tanárrá válás döntésében (Celik, 2020).

Harmadik magasabb rendű faktor a Munkaigény (a Szakértelem és a Nehézség alfaktorok alkotják). Ezen faktorok tükrözik a respondensek véleményét a pedagógiai munkával kapcsolatos szaktudásról, a gyakorlati ismeretek szintjéről, a fizikai- és érzelmi megterhelésről.

A negyedik magasabb rendű faktor a Munka megtérülése (a Társadalmi státusz, és a Fizetés - mely magába foglalja a tanári erkölcs változóit is - alkotják). A státuszt és a fizetést a finn tanárhallgatók értékelték magasra, míg a szakértelmet, a társadalmi visszatartó erőt és a munka nehézségét az észak hallgatók. Érdekes felvetés, hogy mivel Hollandiában hiány van középiskolai tanárokból a tanárrá válás motivációit és az egyidejű elkötelezettség közötti kapcsolatokat és különbségeket vizsgálták (Taimalu et al., 2021).

Indonézia rendelkezik a világ egyik legnagyobb és legváltozatosabb tanári munkaerővel (Chang et al., 2014) egy összetett oktatási rendszerben. Az indonéz tanárok a nemzeti jövedelemhez képest alacsony fizetést kapnak. Suryani (2017) kutatási eredményei azt mutatták, hogy Indonéziában a vallás fontos befolyásoló tényező volt a leendő tanárok körében; a vallási hatásokat magasabbra értékelték, mint más motivációkat, kivéve a társadalmi hozzájárulás, a korábbi tanítási és tanulási tapasztalatok, a gyermekekkel/fiatalokkal való munka és az intrinzik érték kivételével (Suryani, 2017). Az eredeti mérőeszközhöz képest a tanári pályaválasztást befolyásoló tényezők skálájához a következő kulturálisan releváns tényezőket adták hozzá: vallási hatások, másodállás (alkalmi munkára szánt idő), a tanárképzés tandíja (olcsóbb), a tanárképzésre való felvétel (kevésbé versenyképes), a tanárképzési tanulmányok ideje (rövidebb) és a média visszatartó ereje. Az eredményekből kiderül, hogy a tanárképzés választásának fő motivációi a társadalmi hasznossági értékek, a korábbi tanítási és tanulási tapasztalatok, az intrinzik karrierérték és a vallási hatások voltak, amelyeket a biztos továbblépési kilátások és a „második munkahely” követtek. A tanári pályát nagy szakértelemmel és magas társadalmi státusszal rendelkező pályának tekintették (Suryani et al., 2016).

A négy magasabb magasabb rendű faktor mellett elsőrendű faktoroknak számítanak a Képesség, Belső karrierérték, Tartalék karrierpálya, Szociális hatások, és a Tanári pályaválasztás faktorai.

Watt és mtsai. (2012) több nemzetet felölölő méréseik során azt tapasztalták, hogy a faktorok átlagai – a Szocializáció hatások kivételével – a skála középtétele fölött helyezkedtek el. A magyar vizsgálat esetében (Bús, 2018) egy faktor, a Tartalék karrierpálya értelmezésének átlagértéke, 4-es fokú Likert skálán mérve, a skála középtétele alatt ($M=1,37$) volt.

A mérőeszköz kidolgozóinak (Watt et al., 2012) következő szándéka a kérdőív nemzetközi kontextusban való alkalmazása volt. A tesztelés érdekében kiterjesztették mérésüket Ausztráliát, az USA-t, Németországot és Norvégiát is magába foglaló összehasonlító vizsgálatra (Watt et al., 2012), amely során megállapítást nyert, hogy a FIT-Choice Scale mérőeszköz, három faktor kivételével, hasonlóan alkalmazható a különböző környezetben. Kettőt a megbízhatóság miatt két almintában kihagytak (a

Munkahely változtathatósága $\alpha = .56$ Németországban, $\alpha = .43$ Norvégiában; a Tartalék karrierpálya $\alpha = .52$ az USA-ban, $\alpha = .59$ Norvégiában). Ezt követte a török (Kılınc et al., 2012), kínai (Lin et al., 2012), holland (Fokkens-Bruinsma & T. Canrinus, 2012), horvát (Jugović et al., 2012) és svájci (Berger & D'Ascoli, 2012) tanárjelöltek felmérésére is. A faktorok invarianciája azt jelezte, hogy a mérőeszköz általánosítható minden kontextusban, a hibák száma minimális és hogy a kulturális különbségek nem befolyásolják eltérően a mérési jellemzőket.

Fokkens-Bruinsma és T. Canrinus (2012) néhány kevés itemmel rendelkező alfaktort összevontak, de az eredmények így is jól tükrözik az egyes átfogó részeket. A megfigyelt tényezők általában összhangban voltak a Watt és Richardson (2007) által bemutatott eredményekkel. Kiemelték a tanítási konstruktmokra (Munkaigény, A munka megtérülése, Tanári pályaválasztás faktorok) vonatkozó faktorokat, reliabilitásokat, átlagokat és standard eltéréseket, A Munkaigény ($M = 5,25$; $SD = 0,76$) és A tanári pályaválasztással való elégedettség ($M = 5,03$; $SD = 1,44$) magas értékelést kapott. Ezek az eredmények egybeesnek Watt és Richardson (2007) eredményeivel.

Összehasonlító vizsgálatot végeztek az Egyesült Államokban és Kínában (Lin et al., 2012). Az eredmények megerősítették a két mintában az elfogadható konstruktum validitást. Németországi és svájci (König & Rothland, 2012; Gratacós Casacuberta, 2014) kutatók a korábbi német mintában (Watt et al., 2012) jelentett alacsony

megbízhatósága miatt kihagyták a Munkahely változtathatóságát. A megerősítő faktorelemzések (CFA) azt mutatták, hogy a FIT-Choice skála konstruktum validitása megfelelő és ugyanakkor megbízható is volt ebben a mintában. Egy horvátországi vizsgálatban (Žvegljč Mihelič et al., 2022) a Munkahely változtathatósága tételket hasonlóan módosították, és hat alacsony faktorterhelésű tételt kihagytak, hogy javítsák az alfaktorok megbízhatóságát. A CFA azt mutatta, hogy a FIT-Choice Scale konstruktum validitása megfelelő. Svájcban (Berger & D'Ascoli, 2012) több módosítást végeztek, hogy a skála megfeleljen a szakmai gyakorlaton részt vevő szakoktatók mintájának jellemzőinek. Suryani és mts. (2016) a „gyermek és serdülők” kifejezést „ifjúságra” cserélték, mert szerették volna elkerülni a megosztottságot. Még így is ezen változók a skála középpértéke alatt teljesítettek (Suryani et al., 2016). A Munkahely változtathatóságát kihagyták, mivel Svájcban a tanárok földrajzi áthelyezése kevésbé jellemző. A Tartalék karrierpálya helyébe egy új, négy tételből álló tényezőt, a lehetőséget állították, mivel a résztvevők nem abban a helyzetben voltak, hogy több szak közül választhattak (Suryani et al., 2016).

Ivanec (2020) nem használta az egész mérőeszközt, csupán egyes faktorait, alfaktorait. Kutatását összefonta az Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ-45, Takšić, 2002) mérőeszközzel, így az összefoglaló 2. táblázatban csak bizonyos faktorok eredményeit látjuk.

2. táblázat

Az egyes faktorok megbízhatóság értékei, a teljes, illetve néhány részminta vonatkozásában

Szuperfaktor	Faktor	Alfaktor	A faktor tartalma
Tanári/pedagógusi pálya motivációja	Képesség	Tanítási képesség	Miként észleli a személy saját képességeit a tanításban való eredményesség szempontjából.
	Belső karrierérték	Karrier intrinzik értéke	A pedagógiai pályához kapcsolódó személyes érdeklődés és vágyak hatása.
	Tartalék karrierpálya	Másodlagos karrierút	A pedagógusi pálya nem az elsődleges választása volt a személynek, hanem az egyéb lehetőségek valamilyen akadályozottsága miatt történt.
	Személyes hasznosság értéke	Állásbiztonság	A személyes boldogulás pályaválasztásra gyakorolt szerepe.
		Családdal töltött idő	
		Munkahely változtathatósága	
	Társadalmi hasznosság értéke	Gyermekek, kamaszok jövőjének alakítása	A pályaválasztás során mekkora szerepet játszott a résztvevő azon törekvése, hogy pedagógusi munkájával pozitívan járuljon hozzá a társadalmi folyamatokhoz.
		Társadalmi egyenlőség erősítése	
		Társadalmi hozzájárulás	
Tanári/pedagógusi pálya percepciója		Gyermekekkel/kamaszokkal való munka	A pályaválasztást megelőző szocializációs hatások befolyásoló ereje.
	Szocializációs hatások	Korábbi tanulási/tanítási tapasztalatok	
		Társadalmi befolyás	
	Munkaigény	Szakértelem	A pályára vonatkozó szakmai követelmények és munkaterhek.
		Nehézség	
	A munka megtérülése	Társadalmi státusz	A pedagógusi pálya észlelt anyagi és társadalmi megbecsültsége.
		Fizetés	
	Tanári pályaválasztás	Társadalmi nyomás	A társas környezet negatív, a pedagóguspályától eltérítő hatásai.
		Választással való elégedettség	A pályaválasztással kapcsolatos döntés értékelése.

Forrás: saját szerkesztés

Az eredményekből kiderül, hogy a leendő tanárokat leginkább a Képesség, a Belső karrier érték, a Társadalmi hasznosság érték faktorai motiválják. Bár a Korábbi tanulási/tanítási tapasztalatok alfaktor, a Személyes hasznosság értéke faktor és a Társadalmi hasznosság faktor értékelései alacsonyabbak, de azért az átlag felett vannak. Az 2. táblázatban bemutatjuk olyan, a különböző nyelvi változatú és kulturális környezetben megvalósuló kutatások során használt mérőeszközök megbízhatósági mutatóit, melyek az elsőéves tanárjelöltek körében valósultak meg. Tesszük ezt azért, mert a mi vizsgálódásunk célcsoportját szintén az elsőéves óvodapedagógus-jelöltek képezik.

Kifejezetten Finnországra fókuszál az a tanulmány, amely a korai nevelésben részt vevő tanítók szakmai fejlődését és a szakmai identitás kialakulása mögött álló kezdeményezéseket, valamint a korai nevelés szakiránya felé való terelést vizsgálja. A kutatás főként a tanári pályaválasztást befolyásoló motivációs tényezőkkel kapcsolatos nemzetközi eredményeket erősíti meg (Salonen & Havu-Nuutinen, 2022).

Mivel a szerzők ugyanazzal a mérőeszközzel mérték a tanítási motivációkat, először volt lehetőség a különböző környezetek közötti összehasonlításra. Mielőtt a motivációkat saját fókuszai szerint elemezték, minden szerző először a FIT-Choice Scale érvényességét vizsgálta.

A mérőeszköz elfogadható megbízhatóságot és konstruktum érvényességet mutatott különböző környezetekben (kisebb módosításokkal, például bizonyos alfaktorok eltávolításával a megbízhatóság növelése érdekében). A Munkahely változtathatósága alfaktor nem volt alkalmazható ugyanúgy más kontextusokban, mint például Ausztráliában, ahol a tanárok gyakran helyezkednek át földrajzilag. Összességében a FIT-Choice skála jól illeszkedett minden vizsgálatban, amelyek korszerű faktoranalitikai módszereket alkalmaztak annak ellenőrzésére, hogy megfelel-e az elméleti és empirikus elvárásoknak.

Magyarországon először 2015-ben történt karriermotiváció felmérés a FIT-Choice Scale mérőeszközzel, Paksi és mtsai. (2015) által a közoktatási intézményekben alkalmazott pedagógusok körében. 18 faktorral dolgoztak (amit később alfaktoroknak neveztek, és mi is így használjuk), melyek közül 12 alfaktor a Tanári/pedagógusi pálya motivációjával kapcsolatos, 6 alfaktor pedig a Tanári/pedagógiai pálya percepcióját jeleníti meg, ami összhangban van Watt és Richardson (2007) kutatásaival. Az egyes alfaktorokat alkotó itemekkel való egyetértés/egyet nem értés mértékét a válaszadók hétfokú skálán ítélték meg.

Amennyiben a kutatási eredményeket konkretizáljuk, kiderül, hogy a legnagyobb eltérés a pályaválasztást megelőző szocializációs hatásokat jelző Társadalmi befolyás alfaktor 4 itemében mutatkozik, itt a magyarországi érték mintegy másfélszerese a más országokban mért érték átlagának. A Szakértelem és a Nehézség alfaktoriával kapcsolatos, a szakmai követelményekre és munkaterhekre vonatkozó percepciók tekintetében, a magyarországi pedagógusok körében jelentősen (1 skálapontértékkel) magasabb átlagokat kaptak.

Bús (2018) a felsőbb éves tanárjelöltek karriermotivációjának mérésakor az eredeti 7-fokú Likert-skálát 4-fokúra módosította annak érdekében, hogy a

válaszok minden esetben eltolódjanak a skála egyik vagy másik vége felé. A magyar és az angol nyelvű skálás megbízhatóságának különbségét Feldt-próbával vizsgálta; több esetben szignifikáns különbséget tapasztalt.

Az elsőéves magyar egyetemisták felmérésekor az eredeti kérdőív rövidített, 28 itemes változatát alkalmazta (Bús, 2018): Képesség (3 item), Belső karrierérték (3 item), Tartalék karrierpálya (2 item), Személyes hasznosság értéke (3 item), Társadalmi hasznosság értéke (3 item), Szocializációs hatások (6 item), Munkaigény (2 item), A munka megtérülése (3 item), Tanári pályaválasztás (3 item). A kérdőív 28 tételéből az eredeti kérdőívnek megfelelően 9 skálát képeztek az egyes tételekre adott válaszok átlagaiból annak érdekében, hogy közöttük a sorrendiséget fel tudják állítani. Az eredeti 7-fokú Likert skálát a felmérés többi mérőeszközhöz kellett igazítani, így ez esetben 5-fokú Likert skálán kellett válaszolniuk a hallgatónak. A rövidített mérőeszköz reliabilitása a magyar mintán kiválóan bizonyult (Cronbach- α =0,94).

A rövidített mérőeszköz esetében az összes kérdőív-tétel bevonásával faktoranalízist végeztek. A tételek kommunalitása sehol sem volt a 0,3-es küszöbérték alatt, így egyetlen tételt sem kellett kihagyni az értelmezésből. Az analízis 7 faktort hozott létre; a létrejött faktorok az eredeti változórendszer varianciáját 72,22%-ban magyarázzák. A legerősebb faktor 30,939%-ban magyarázza a teljes varianciát. Mivel a KMO-index 0,91, így a faktorokat könnyű volt értelmezni. Az önészlelés (esetünkben Képesség), a belső karrierérték, a társadalmi hasznosság értéke és a pályaválasztással való elégedettség faktoriális szorosan összetartoznak. Éppen ezért e négy kategória tételeiből egy összevont látens változót, a Pedagógus személyiségét hozta létre; valamint az újonnan létrejött faktorok itemeit is az elemzés eredményei szerint csoportosították. A Pedagógus személyisége változón végzett egymintás t-próba eredménye szerint a csoporton belül szignifikáns eltérések voltak ($t=63,254$; $p<0,05$), ezért klaszterelemzéssel részmintákat képzett a tanárjelöltekből a változóhoz tartozó összes (12 db) item bevonásával. A klaszteranalízis során a Ward eljárást választotta, mely során a tanárjelöltek 5 olyan klasztere alakult ki, amelyek mindegyike között szignifikáns eltérést mutatott ki a varianciaanalízis a Pedagógus személyisége változó kapcsán.

Szontagh (2020) szintén magyarországi kutatásában az eredeti FIT-Choice Scale mérőeszközt használta. A kérdőívet lerövidítették, az eredeti mérőeszköz által meghatározott 18 (motivációs és percepciós) faktor elnevezését megtartották, a „Társadalmi státusz” faktor itemei közül kettőt „Pedagógusétika” (munkaerkölcs) megnevezéssel külön csoportként kezeltek. Mérőeszközükből az eredeti faktorok elnevezésének megfelelő kérdéscsoportokhoz két-két itemet kapcsoltak. Így a kérdőív összesen 19 kérdéspárban 38 itemet (24 pályamotivációs és 14 pályapercepciós itemet) tartalmaz. A magyar nyelvű kérdőív összeállításához felhasználták Paksi és mtsai. (2015) és Bús (2018) fordításait. Az eredetileg hétfokozatú Likert-skálát négyfokozatú Likert-skálává alakították annak érdekében, hogy a válaszok minden esetben eltolódjanak a skála egyik vagy másik vége felé.

Kutatásukban nagy hangsúlyt fektettek a hivatás- és pályamotivációra. A hivatásmotivációs itemek összesített megítélése négyes skálán közel egy egésszel (0,944) magasabb a pályamotivációs itemekénél. A két

kérdéscsoporton belül mért szórás körülbelül azonos (0,341 és 0,362). A hivatás- és pályamotiváció összesített megítélése között a korreláció gyenge ($r=0,30$), de szignifikáns (szignifikanciaszint: 0,01) tehát, bár az összesített átlageredmények között nagy a különbség, a válaszadóknál a kétféle motiváció összefüggést mutat. A páros mintás T-próba átlageredménye: 0,945, konfidenciaintervalluma: 0,911; 9,78.

2023-ban Sütő Attila egy átfogó tanulányt írt a FIT-Choice Scale széleskörű használatáról, melynek elfogadása azt jelzi, hogy a tanári motiváció olyan kérdés, amely számos különböző ország kutatói számára közös problémát jelent. *"A kutúrák közötti összehasonlítások csodálatos "természetes kísérleteket" tesznek lehetővé a kiemelkedő kulturális jellemzők hatásának összehasonlítására."* (Sütő, 2023, p. 223.).

DISZKUSSZIÓ

A minőségi nevelés-oktatás megvalósításához nélkülözhetetlenek a motivált pedagógusok, ezért szükséges feltárunk, hogy melyek azok a motívumok, amelyek a pályára vonzzák, és ott meg is tarthatják a pedagógusokat. A korszerű pedagógusképzésnek figyelembe kell vennie a hallgatók személyes motivációit és a társadalmi elvárásokat. A képzés során a szakmai szerep reális megértését is segíteni kell, hogy a jövő pedagógusai megfelelően felkészültek legyenek a pálya kihívásaira és nehézségeire.

A tanárhallgatók motivációit már korábban is széles körben vizsgálták, azonban a Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale (Watt & Richardson, 2007) mérőeszközzel elkezdhető volt az eredmények összehasonlítása az egyes országok között. Mielőtt azonban az egyes kutatók saját nézőpontjaik szerint elemezték volna a motivációkat, (Kılınç et al., 2012; Lin et al., 2012; Fokkens-Bruinsma & T. Canrinus, 2012; Jugović et al., 2012; Berger & D'Ascoli, 2012) elsőként a FIT-Choice Scale érvényességét vizsgálták, mely eredmények alapján a konstruktum validitása megfelelő és ugyanakkor megbízható is volt.

Tanulmányunkban irodalmi áttekintést végeztünk, szisztematikusan elemeztük az eredményeket és megvizsgáltuk a FIT-Choice Scale mérőeszközt az egyes faktorok mentén. A mérőeszköz faktorai közül négy magasabb rendű faktor emelkedik ki, melyek eredményei több vizsgálatban is (Eren & Tezel, 2010; Fokkens-Bruinsma & T. Canrinus, 2012) egybeesnek Watt és Richardson (2007) eredményeivel. Több kutatásban a tanári pálya választásának legfontosabb tényezői a gyermekekkel és serdülőkkel való foglalkozás iránti érdeklődés (Tomšik, 2016; Žvegljč Mihelič et al, 2022; Celik, 2020). A Munka transzferálhatósága alfaktort az alacsony megbízhatóság miatt egyes kutatásokból kihagyták (Watt et al., 2012; König & Rothland, 2012; Suryani et al., 2016), illetve módosították a földrajzi adottságok miatt. Megjelent a vallás, mint fontos befolyásoló tényező (Suryani, 2017), míg másutt a társadalmi hasznosság értéke játszott befolyásoló szerepet (Suryani et al., 2016; Eren & Tezel, 2010). A különböző kutatások (Fokkens-Bruinsma & T. Canrinus, 2012; Celik, 2020; Bookhart & Freeman, 1992; Moran et al., 2001; Serow & Forrest, 1994) arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok pályaválasztását a szakmai fejlődéshez szükséges környezeti és társadalmi tényezők is jelentős mértékben befolyásolják.

A magyarországi kutatási eredményekkel párhuzamban több eredmény igazolta, hogy az óvodapedagógus képzésre jelentkezők körében a hivatásmotiváció a döntő (Szontagh, 2023; Tomšik, 2016; Žvegljč Mihelič et al, 2022). A legnagyobb eltérés a pályaválasztást megelőző szocializációs hatásokat jelző Társadalmi befolyás alfaktor területén mutatkoztak (Bús, 2018; Szontagh, 2020), itt a magyarországi érték mintegy másfélszerese a más országokban mért érték átlagának.

KONKLÚZIÓ

A korábbi pedagógusi pályamotivációs kutatások többsége a tanárookra, vagy a tanító szakos hallgatókra összpontosított (Manuel & Hughes, 2006; Zacharova, 2015; Pavlin Ivanec 2020; Tillmann et al., 2020). Az óvodapedagógia területe kevésbé volt képviselve, annak ellenére, hogy szintén pedagógusi szakmát jelent, ráadásul, az óvodapedagógusok a professzionális, intézményesített nevelés és gondozás első képviselői, így döntő szerepet játszanak a tágabb értelemben vett koragyermekkori nevelésben és fejlesztésben.

Kutatásunk során terveink közt szerepel elsősorban a FIT-Choice Scale magyar nyelvre fordított változatának tesztelése az elsőéves óvodapedagógus-jelöltek körében. Megvizsgáljuk, a mérőeszköz különböző szuperfaktorainak, faktorainak, alfaktorainak megbízhatóságát, valamint, hogy a háttérváltozók vonatkozásában adódik-e szignifikáns eltérés az egyes változók vonatkozásában, s ha igen, akkor milyen változók esetén. A szakirodalmi áttekintésből levonható következtetések alapján, kiemeljük azon eredményeket, amelyek rámutatnak arra, hogy a társadalmilag magas elvárások elrettenthetik-e a hallgatókat a pedagógiai pályaválasztástól (Watt & Richardson, 2007), míg a személyes hasznosság értékei (a családdal töltött idő) és a társadalmi hasznosság értékei (a társadalmi hozzájárulás) pozitívan befolyásolják-e döntésüket (Žvegljč Mihelič et al., 2022). Feltárhatjuk, hogy a hivatásmotiváció, vagy a pályamotiváció értékei magasabbak-e az elsőéves óvodapedagógus-hallgatóknál (Szontagh, 2020). A reszpondensek válaszaiból születő eredményeket, a kérdőív bemérését, a validitás- és reliabilitás vizsgálat (faktorok, alfaktorok, szuperfaktorok) értékeit egy következő publikációban közöljük.

A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy a pedagógiai pályaválasztással kapcsolatos döntéseket számos tényező befolyásolja. Ugyanakkor, az irodalomban továbbra is hiányoznak a hosszútávú hatásokat vizsgáló kutatások, melyek segíthetnek megérteni a döntési folyamatok dinamikáját. A jövőbeli kutatásoknak érdemes lenne akár ezen hiányosságok feltárására is koncentrálni.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatás a Selye János Egyetem fiatal kutatók és doktoranduszok számára meghirdetett pályázat támogatásával jött létre (2025).

IRODALOMJEGYZÉK

- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1>
- Atkinson, J. W. (1957): Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.

- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (2010): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to Become Vocational Education and Training Educator: A Person-oriented Approach. *Vocations & Learning*, 5(3), 225–249. DOI:[10.1007/s12186-012-9075-z](https://doi.org/10.1007/s12186-012-9075-z)
- Brookhart, S. M. & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates, *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/0034654306200103>
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Bús, E. (2018). Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. <https://doi.org/10.14232/phd.9795>
- Celik, S. (2020). Association between Influential Factors and Teaching Profession as Career Choice among Undergraduate Student Teachers: A Structural Equation Study. *Revista Amazonia Investiga*, 9(31), 166–177. <http://dx.doi.org/10.34069/AI/2020.31.07.15>
- Chang, K.-Ch., Kuo, N.-T., Hsu, Ch.-L., & Cheng, Y.-S. (2014). The Impact of Website Quality and Perceived Trust on Customer Purchase Intention in the Hotel Sector: Website Brand and Perceived Value as Moderators. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 5(4), 255–260. DOI: [10.7763/IJIMT.2014.V5.523](https://doi.org/10.7763/IJIMT.2014.V5.523)
- Eccles, J. S. (2005): Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology. *New directions in Child and Adolescent Development*, 110, 7–14.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (szerk.). *Achievement and achievement motivation*, 75–146. San Francisco, CA: Freeman.
- Engen, P. & Kauchak, D. (2007). *Educational Psychology* (7th edn.). New Jersey: Pearson Education International.
- Eren, A., & Tezel, K.V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1416–1428. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.001>
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/961.pdf> (2024. 01. 25.)
- Fokkens-Bruinsma, M., & T. Canrinus, E. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Gao, X., & Trent, J. (2009). Understanding Mainland Chinese students' motivations for choosing teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(2), 145–159. <https://doi.org/10.1080/02607470902738895>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Gratacós Casacuberta, G. (2014) Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro (Research on motivations for choosing teaching as a career, Unpublished Doctoral thesis), Universitat Internacional de Calalunya, pp. 357. <http://www.tdx.cat/handle/10803/134986>.
- Harms, B. M., & Knobloch, N. A. (2005): Preservice teachers' motivational and leadership behaviors related to career choice. *Career and Technical Education Research*, 30(2), 101–124.
- Holecz, A. (2015). A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In Kispálné Horváth, M. (Ed.), *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez* (pp. 145–164). Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ. http://publicatio.nyme.hu/547/1/Tanulmányok_a_pedagoguskepzes_21_szazadi_fejlesztesehez_Konferenciakotet.145_164_u.pdf (2024. 01. 25.)
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6.1, 35–45. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040767>
- Ivanec, T. P. (2020). Exploring pre-service teachers' emotional competence and motivation for the choice of a teaching career. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(12), 230–245. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.12.12>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. és Wigfield, A. (2002): Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509–527.
- Jantzen, J. M. (1981): Why college students choose to teach: A longitudinal study. *Journal of Teacher Education*, 32(2) 45–59. <https://doi.org/10.1177/00224871810320021>
- Jarvis, J., & Woodrow, D. (2005). Reasons for choosing a teacher training course. *Research in Education*, 73(1), 29–35. <https://doi.org/10.7227/RIE.73.3>
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T.P. and Vidović, V.V. (2012) 'Motivation and personality of preservice teachers in Croatia', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), pp.271–287, doi: [10.1080/1359866X.2012.700044](https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700044).
- Kılınç, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- King, S. H. (1993): Why did we choose teaching careers and what will enable us to stay?: insights from one cohort of the African American teaching pool. *Journal of Negro Education*, 62(4), 475–492.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246–1257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002>
- Kyriacou, C., Kunc, R., Stephens, P., & Hultgren, A. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. *Educational Review*, 55(3). <https://doi.org/10.1080/0013191032000118910>
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 225–248. <https://doi.org/10.1080/02619760701486068>
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J. & McClune, B. (2001). Training to teach: motivating factors and implications for recruitment, *Evaluation and Research in Education*, 15(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/09500790108666980>
- Pajares, F. (1996): Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A., & Felvinczi, K., (2015a). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 1. 63–82.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V., & Felvinczi, K. (2015b). Pedagógus-Pálya-Motiváció.

- Oktatási Hivatal. https://viselkedesutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=51&lang=hu (2024. 01. 25.)
- Pavin Ivanec, T. (2020). Exploring pre-service teachers' emotional competence and motivation for the choice of a teaching career. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(12), 230–245. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.12.12>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Richardson, P. W., & Watt, H. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Salonen, N., & Havu-Nuutinen, S. (2022). Emerging professional identities: motivations for choosing early education as a minor subject in Finland. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(4), 684–702. <https://doi.org/10.1080/10901027.2022.2136551>
- Serow, R. C. és Forrest, K. D. (1994). Motives and circumstances: Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 555–563.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185–190. <https://doi.org/10.1037/h0056046>
- Suryani, A. (2017). Motivations and aspirations of teacher education students in Indonesia. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation* (pp. 297–321). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.010>
- Suryani, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2016). Students' motivations to become teachers: FIT-Choice findings from Indonesia. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 4(3), 179–203. <https://doi.org/10.1504/IJQRE.2016.077802>
- Sütő, A. (2023). A tanítási motiváció vizsgálata különböző országokban: összehasonlítások a FIT-Choice skála segítségével. In: *Tantárgypedagógiai kaleidoszkóp: 2022*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Liceum Kiadó. pp. 221–235. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/id/eprint/8073> (letöltve 2024. 8. 26)
- Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19, 3–4. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02>
- Szontagh, P. (2023). A döntés küszöbén - óvodapedagógus hallgatók pályaszocializációja. In Podlovics, É., Erdei, R., & Kissné Gombos K. M. *Megküzdés, fejlődés, nevelés* (pp.109–118). Tokaj-Hegyalja Egyetem Sárospatak.
- Taimalu, M., Luik, P., Kantelinen, R., & Kukkonen, J. (2021) Why they choose a teaching career? Factors motivating career choice among Estonian and Finnish student teachers. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 25(1), 19–35. DOI:[10.3176/tr.2021.1.02](https://doi.org/10.3176/tr.2021.1.02)
- Takšić, V. (2002). Emotional competence (intelligence) questionnaires. In: K. Lacković-Grgin, A. Bautović, V. Čubela, & Z. Penezić (Eds.), *The collection of psychological scales and questionnaires* (27–45). Zadar, Croatia: University of Zadar.
- Taylor, A. (2006). Perceptions of prospective entrants to teacher education. *Teaching and Teacher Education* 22, 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.003>
- Tillmann, T., Weiß, S., Scharfenberg, J., Kiel, E., Keller-Schneider, M., & Hellsten, M. (2020). The relationship between student teachers' career choice motives and stress-inducing thoughts: A tentative cross-cultural model. *SAGE Open*, 10(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2158244020910491>
- Tomšik, R. (2016). Vzťah motivácie výberu učiteľskej profesie a spokojnosti s jej výberom u študentov učiteľstva. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 5(1), 3–13. DOI: [10.18355/PG.2016.5.1.3-13](https://doi.org/10.18355/PG.2016.5.1.3-13)
- Tóth, P. (2021). *Fejezetek a mérnökpedagógiából* I. Imre Sándor Szakmai Pedagógusképzés Sorozat, Typotop Kft.
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7-8), 609–627. https://www.researchgate.net/publication/325313783_Kibol_lesz_ma_tanar_A_tanari_palya_valasztasanak_empirikus_elemzese (2024. 01. 25.)
- Watt, H. M. G. (2006). The role of motivation in gendered educational and occupational trajectories related to math. In H.M.G Watt & J.S Eccles (Eds.), *Journal Special Issue – Understanding women's choice of mathematics and science related careers: Longitudinal studies from four countries*. *Educational Research and Evaluation*, 12, 305–322
- Watt, H. M. G., & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Weiss, S., & Kiel, E. (2013). Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, 23(3), 415–433. <http://iier.org.au/iier23/weiss.pdf> (2024. 01. 25.)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- Wyatt-Smith, C., Wang, J., Alexander, C., Du Plessis, A., Hand, K., & Colbert, P. (2017). *Why choose teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*. Learning Science Institute. <https://cdn.qct.edu.au/pdf/WhyChooseTeachingReport.pdf> (2021. 04. 10.)
- Zacharova, Z. (2015). Motivácia a osobnosť začínajúcich študentov voliacich si učiteľskú profesiu. *Ecoleta.com – Scientific eJournal*, 1(1), (Letöltve 2024. 09. 20)
- Žvegljč Mihelič, M., Stančić Nosonjin, M., Gojković Rajić, A., & Valenčič Zuljan, M. (2022). Motivations for Choosing a Career and the Expectations of Serbian and Slovenian Preschool Teachers of Their Own Career Development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(1), 71–91. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-1-71-91>

Célzott szakmai interjúk mint módszertani eljárás a történelemtanítás helyzetének tükrében

Jeszenszki Kornélia¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelemdidaktika Doktori Program

ABSZTRAKT

A tanulmány a célzott szakmai interjúkkal mint módszertani eljárással foglalkozik a történelemtanítás helyzetének tükrében. A történelemtanítás hatékonysága kiemelten fontos a további történelemdidaktikai kutatások szempontjából, ezért alapvető, hogy a jelenlegi történelemtanítási helyzettel tisztában legyünk. A szakmai interjúk módszertana hatékony eszköz lehet ennek kutatására. Jelen kutatás egyik célja, hogy bemutasson egy olyan módszertani eljárást, amely alkalmazható a pedagógia és tantárgyak helyzetének kutatására. Emellett a másik célja a feltérképezés a történelem tantárgyról, azon belül a forráselemzéssel kapcsolatos jelenlegi nehézségekről. A kutatás során 12 félig strukturált interjú készült, amelyek elemzése a módszertani eljárás alkalmazhatóságát és hatékonyságát is vizsgálja. Az eredmények arra utalnak, hogy a történelemtanítás során jelentkező nehézségek az iskolatípustól és az oktatási szinttől függően változnak. Ezek a problémák elsősorban a tanulók képességeiben mutatkoznak meg, különösen a forráselemzés területén, illetve egyéb tényezők is nehézséget okoznak a történelemtanítók mindennapi munkájában. A szakmai interjúk alkalmazásával szélesebb és mélyebb kép alkotható a (történelem)tanításról. Alkalmazása lehetőséget biztosít a kutatók számára, hogy képet kapjanak többek között a pedagógusok mindennapi gyakorlatáról és feltételezett nehézségeiről. Eredményként a kutatás a szakmai interjúk módszertani eljárását pozitívan értékeli, s alkalmazását tovább hirdeti más kutatók számára.

KULCSSZAVAK

szakmai interjú, módszertani eljárás, történelemtanítás, történelemtanítás nehézségei

BEVEZETÉS

A kérdés az emberi megismerés alapvető része, amely tudatosan vagy reflexszerűen is történhet. A tanulási folyamat egyik kulcseleme a kérdésfeltevés. A kutató is kérdésekre keresi a választ, és ha kutatási módszerként az interjút választja, abban az esetben élő választ is kap. Napjaink gyorsan változó világában fontos kérdés, hogy mi történik iskoláinkban, és milyen helyzetben van a tantermi oktatás. A történelemtanítás jelenlegi helyzetének megértése elengedhetetlen a fejlesztéséhez és javításához, és ahhoz is, hogy a történelemdidaktikusok elemezhesék a tanítási gyakorlatot és annak kihívásait.

A szakmai interjú mint módszertani eljárás kevesebbszer jelenik meg a publikációkban, holott egy olyan kutatási módszer, amely értékes eredményeket hozhat, elősegítve a további kutatásokat. Jelen tanulmányban a célzott szakmai interjút mint módszertani eljárás előnyeit és hátrányait igyekszünk olvasóink elé tárni a saját tapasztalatainkból megközelítve.

SAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Mielőtt a kutatás céljait, módszereit és az eredményeit bemutatnánk, fontos a témánk szakirodalmi háttérnek rövid összefoglalása.

A neveléstudománnyal foglalkozó tanulmányok gondosan megválasztják a kutatási módszert, amellyel egy adott kutatási kérdést kívánnak feltárni. A pedagógusok nézeteinek és véleményeinek elemzése sok esetben hozzájárulhat az oktatási kutatások előrehaladásához. Az ilyen témaköröket feldolgozó tanulmányokban gyakran alkalmazzák az interjút mint kutatási módszert.

Az interjú a kvalitatív módszerek táborát erősíti, amit a mögöttes okok, vélemények megértésére használnak, úgy, hogy egy problémába nyújtanak betekintést (DeFranzot

idézi Ussif et al., 2020), mivel a kvalitatív módszerek tapasztalatok által és nem adatokból készítenek mélyreható elemzéseket (Ussif et al., 2020). Metodológiai szempontból felvet néhány kérdést ez a kutatási eljárás. Sántha Kálmán még 2007-ben megfogalmazott írásában felvázolta, hogy a kvalitatív módszerek megfelelnek-e a kvantitatív kritériumoknak. A kvalitatív kutatás sajátossága, hogy a kutató aktívan részt vesz a vizsgálati folyamatban, ami az objektivitás korlátozottságát eredményezi. Ennek következtében a kutatás során az érvényesség szempontjai elengedhetetlenek (Sántha, 2007, pp. 169-170). A fegyelmezett szubjektivitás elve kezd előtérbe kerülni, ám ez sem garantálja a kutató teljes objektív megközelítését az eredmények kiértékelésében (Golnhofert idézi Sántha, 2007, p. 170). A megbízhatóság és érvényesség szempontjai is fontosak a kvalitatív kutatások során, ide tartozik a kutatás minden részletének dokumentálása (Sántha, 2007, p. 170). A kutatónak feladata, hogy a válaszadókat úgy válassza ki, hogy a kutatás érvényes maradjon, miközben az érvényesség és megbízhatóság szempontjából a helyszín és az interjúk hossza is kulcsfontosságú (Eszenyi, 2022, p. 86). A kutatás megbízhatóságát az interjúk alapos dokumentálása is alátámasztja, ami hangrögzítéssel, átirat készítésével és minden fontos adat feltüntetésével történik (Eszenyi, 2022, pp. 86-87; Sántha, 2007). Az elemzés során a jelölések, kódolások alkalmazása hasznos, a trianguláció különböző módszereivel végzett eljárás biztosítja a kutatási eredmények átláthatóságát, érvényességét (Eszenyi, 2022; Sántha, 2007).

Az interjúk meghatározott és szigorú kritériumok mentén készülnek el (Sántha, 2007). Interjú készíthető egy személlyel és csoportosan egyaránt. A módszer három típusa különböztethető meg: strukturált, félig strukturált és strukturálatlan interjú. Ezek attól függenek, hogy a kutató kizárólag előre meghatározott kérdések mentén végzi-e a kutatást; az előzetesen megírt kérdések mellett helyben

tesz-e fel újabb kérdéseket; vagy pedig teljesen meghatározatlan, kötetlen beszélgetést folytat (Eszenyi, 2022, p. 85; Hajdu, 2018, pp. 1-2).

A szakirodalom említést tesz az interjú alapú kutatásnak a pozitívumaira és negatívumaira. A felvázolt kutatási részletek megvalósítása némi nehézséget okozhatnak a kutatók számára, például az említett kritériumi szempontok, az időigényesség tekintetében (Eszenyi, 2022; Hajdu, 2018; Sántha, 2007; Seidman, 2002). Az interjúkészítés előnyeit Eszenyi Réka (2022) fogalmazta meg, többek között azt, hogy a módszer gazdag adattal szolgálhat a jelenségek tulajdonságainak feltárásához, magyarázatok megtalálásához.

Hazánkban sokan foglalkoznak a történelemtanítás jelenlegi helyzetével, és a továbbiakban ennek néhány kérdése kerül áttekintésre. „*A történelemtanítás nehéz helyzetét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy számos tanár paradox módon arról panaszkodik, hogy túlzottak vagy egyre minimálisabbak a követelmények és az állandó változtatások kiszámíthatatlanná, helyenként „túltermett” teszik a pedagógiai munkát*” emeli ki Kaposi József 2020-ban írt publikációjában (Kaposi, 2020b). Hozzátette, hogy a diákok is érdektelenek a történelem iránt, ami tovább nehezíti a helyzetet. A történelemdidaktika az elmúlt évtizedekben megváltozott, új, XXI. századi történelemtanítás alakult ki, ami több kérdésben is dilemmát vetett fel (lásd Kaposi, 2020b). Az átalakulási folyamatban párhuzamosan változott meg Magyarország Nemzeti Alaptanterve és módosították az érettségi követelményrendszert is. A történelem érettségi az elmúlt években sokféle forrást tartalmazott, azonban nem feltétlenül forráselemző feladatokat, hanem ismeretlenről feladatokat szerepeltetnek a feladatsorban (Kojanitz, 2022). A történelem érettségi vizsgálatát többek között Tóth Judit publikálja (lásd Tóth, 2021, 2022, 2023).

A történelemdidaktikát és a történelem tanításának módszertanát Vajda Barnabás foglalta össze könyvében (2018), amely egy alapot nyújt a történelemtanári szakos hallgatók és a diplomás tanárok számára egyaránt. A könyv a történelemtanítás korszerűségét adja, s kiemeli, hogy a korszerűség kérdésében az iskola és a pedagógus feladata nem csupán abban áll, hogy megtalálja a „mit tanítson” kérdésre a választ, hanem hogy mi módon tanítson történelmet, ezáltal elősegítve a minőségi oktatás megvalósítását (Vajda, 2018, p. 45).

Több irányból megközelítették már a tanári pálya és a tanítási folyamatok vizsgálatát. Néhány kutatást kiemelve a történelemtanítás tekintetében: Kósa Maja a történelemtanárok episztemológiai nézeteit vizsgálta interjúkutatási módszerrel (Kósa, 2021), ahol olyan témák is érintve lettek, amelyek alapján következtetések vonhatók le a történelemtanítás jelenlegi helyzetére vonatkozóan. Kérdőíves kutatással ugyan, de a történelem tanításának egyik szegmensét kiemelve Fekete Áron 2024-es tanulmányában a térképes és egyéb digitális feladatok alkalmazásáról, jellegzetességeiről kérdezte a pedagógusokat.

Napjainkban, a digitális világ gyors fejlődésével párhuzamosan a digitális tananyagok is előtérbe kerülnek. A történelemdidaktika dokumentumelemzése közé tartoznak a különböző segédesszközök, például a tankönyvek, melyeken keresztül szintén tetten érhető a történelemtanítás helyzete. Engel Enikő és Fekete Áron szerzőpáros (2023) a digitális történelemtankönyv egy

témakörét elemezték, különös figyelmet fordítva a vizuális elemekre és a kapcsolódó feladatokra.

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A kutatás több célt tűzött ki maga elé. Egyrészt a kutatás célja a célzott szakmai interjú mint módszertani eljárás tesztelése, s a levont következtetések megfogalmazása, amely alkalmazható a pedagógia, illetve a tanítandó tantárgyak helyzetének kutatására. Másrészt a kutatásnak a történelem tantárgy, különösen a forráselemzés nehézségeinek feltérképezése is. E két cél összekapcsolásával a kutatás a szakmai interjú alkalmazhatóságát vizsgálja a történelemtanítás egy specifikus területén.

Kutatásunk a célok alapján a következőkre keresi a választ:

- a történelemtanároknak mi a véleményük a forráselemzés jelenlegi helyzetéről?
- a történelemtanároknak milyen nehézségekkel kell szembenéznük a forráselemzés során?
- a szakmai interjúk hogyan tudnak a (történelem)tanítás fejlesztésének és kutatásának segítségére lenni?

MÓDSZEREK

A kutatásunkhoz félig strukturált interjúkat készítettünk történelemtanárokkal és a történelemdidaktika területének szakembereivel, akik történelemtanítási tapasztalattal is rendelkeznek. A kutatás során 12 egyéni szakmai interjút rögzítettünk: 4 szakértővel, 8 pedig a komáromi Selye János Egyetemen végzett történelemtanárokkal zajlott. Közülük heten magyarországi általános- vagy középiskolában, hárman pedig szlovákiai magyar iskolában tanítanak. Az interjúkra 2024. májusában és júniusában került sor. A válaszadók előzetes beleegyezésével a beszélgetéseket hangfelvételre rögzítettük, ami a dokumentálást és az elemzést segítette.

A mintánk a kis létszámú interjúalanyok miatt nem reprezentatív, azonban számos további kutatás kiindulási alapja lehet.

Az interjú kérdéseit előzetesen összeállítottuk, amelyeket az interjú előtt ismertettünk a tanárokkal. Az előzetesen kidolgozott kérdéseken kívül további kérdések is felmerültek a beszélgetés során, ugyanakkor törekedtünk az eredetileg kidolgozott témák és kérdések körére koncentrálni. Az interjúkat követően az elemzés során a válaszokat csoportosítottuk, s azokra összpontosítottunk, amelyek a kutatás kérdéseire adnak választ. Jelen tanulmány nem tér ki a szakértők javaslataira.

Mindemellett a célzott szakmai interjúkra mint módszertani eljárásra is fókuszáltunk, és az interjúkról mint módszerről olyan tanulságokat vontunk le, amelyek igazolják, miért érdemes ezt a műfajt alkalmazni.

EREDMÉNYEK

Az interjúkat a Selye János Egyetemen végzett tanárokkal bevezető, nosztalgikus jellegű kérdésekkel indítottuk, ahol az egyetemi évekhez kapcsolódó emlékeiket idéztük fel. A bevezető kérdéseket követően az interjú további szakaszában kifejezetten a szakmai jellegű kérdések hangoztak el.

Ahogy már jeleztük, az elemzés során a válaszokat csoportosítottuk, így először a történelemtantárgyhoz való viszonyulást és a történelemtanításban szerzett tapasztalatokat tárgyaljuk. Általánosságban a tanulók történelemtantárgyhoz való hozzáállását mesélték el a megkérdezettek, mennyire érzik munkájuk nehézségét vagy könnyedségét abban, hogy a diákok kedvelik-e a tantárgyat, vagy pedig ellenkezőleg. A megállapítások vegyesek, a tanulók egy része kifejezetten szereti a történelmet és a benne rejtőző érdekességeket, egy másik része azonban kevésbé inspirálódik, érdektelen, motiválatlan. A magyarországi szakközépiskolában gyakori jelenség a válaszadók elmondása alapján, hogy a kötelezettség érződik a diákokon, hiszen a történelem kötelező érettségi tantárgy. A szakközépiskolákban a diákok figyelme inkább a szakmai tantárgyakra irányul, így a kötelező tantárgyak - köztük a történelem - nem minden diák számára a legnépszerűbbek. Az említett iskolatípusban vannak érdeklődő tanulók is, akik szívesen végeznek kiegészítő feladatokat. Az egyik válaszadó azt tapasztalja, hogy „vannak olyan diákok, akik nagyon szeretnek versenyekre járni, mert érdekli őket és általában jó eredményeket is hoznak onnan szóval ez is egy pozitívum.” (Tanár 3.) A magyarországi gimnáziumokban is előfordulnak olyan tanulók, akik kevésbé érdeklődnek a történelem iránt. Azonban fontos látnunk a két iskolatípus közötti különbséget.

A megkérdezett történelemtanárok számára módszertani kérdéseket is megfogalmaztunk. Általánosságban módszertanilag változatosan építik fel a pedagógiai munkájukat, többségében a gyakorlati történelemoktatást preferálják. Azonban Tanár 6., aki egy magyarországi szakközépiskola történelemtanára kiemelte, hogy a diákjai gyengébb képességűek, ezért céltudatosan tanítja a tananyagot, hogy a tanulók sikeres érettségi vizsgát tegyenek, így elsősorban nem gyakorlat- és tanulóközpontúan tanít. „Azt sulykolták belénk, hogy csoportmunka, meg projektoktatás. Szerintem ez kiválóan működik egy olyan iskolában, ahol 30-40 gyerek ül csöndben, fegyelmezten. Egy olyan iskolában, ami a miénk, ott már nagyon kategorikusan és célirányosan kell, mert nincs rá idő. Tehát heti 3 történelemórában, ha gondolkodunk érettségi tantárgyként, az nagyon kevés. Ezt úgy szoktuk megoldani, hogy pluszban küldjük nekik és pluszban kérünk ilyen dolgokat. De a tanórába nem igazán fér bele ez a dolog. Tehát próbáljuk, meg tudjuk, hogy kell, de mivel az érettségi követelményeknek eleget kell tenni, ezért tényleg arra készítjük őket, hogy legalább sajnos a kettes-hármasra tudjanak teljesíteni.” (Tanár 6.) Egy másik magyarországi szakközépiskolában tanító pedagógus (Tanár 7.) szintén azt mondta, hogy viszonylag gyengébb képességekkel rendelkeznek a tanulói, azonban sokkal inkább preferálja a tanulóközpontú tevékenységeket: feladatlapokkal, interaktív feladatokkal, forráselemzésekkel színesíti pedagógiai tevékenységét.

A megkérdezettek a tanulóközpontú tanítást kiegészítik rövidebb tanári magyarázattal, egy pedagógust leszámítva igyekeznek kerülni a frontális tanítást, és kreatív módszerekkel közelítik meg a munkájuk sikerességét. Tanár 1., aki szlovákiai magyar általános iskolában tanít, kiemelte, hogy a történelemórái viszonylag szabadabbak. „Alapjáraton tudni kell azt az én történelemóráimról, hogy kicsit szabadabbak. Tehát azért engedek a kalandozásnak és főleg forrásokkal dolgozunk, kreatív feladatokkal, kritikai gondolkodás és viták. Ezek azok amikre próbálok építeni [...] Nagyon sokszor kiviszem őket, tehát nem a

falak között tartjuk a történelem órát, hanem például, amikor a régészetet vesszük, akkor a nagyszűnetben én fogom magam és szépen kis ásóval kiások gödröket és oda eltemetek valamit és ők a régészet lépései alapján feltárják ezeket. Például ez egy gyakorlati óra, ez nagyon jó egyébként. Rendhagyó tanóra.” (Tanár 1.) Más válaszadók is kiemelték ezeket a módszereket akik magyarországi vagy szlovákiai magyar általános iskolában tanítanak, ám nem emelték ki, hogy ezek „szabadabb” jellegűek.

A módszertani témakörön belül különös figyelmet fordítottunk a forráselemzésre. A válaszadók megerősítették, hogy az iskola típusa és a tanulók egyéni képességei jelentős tényezők. Az interjúk alkalmával a pedagógusok elsősorban az írásos forrásokra és az azokkal megélt tapasztalataikra összpontosítottak, bővebben a képi- és tárgyi forrásokat azok a pedagógusok említették, akik a történelemdidaktika szakmai gondolkodói is. Az írásos forráselemzéssel kapcsolatban az eredmények azt mutatják, hogy a mai általános- és középiskolás tanulók jelentős mértékben küzdenek szövegértési és olvasásbeli problémákkal. A primér írott források didaktizálása után továbbra is tartalmaznak idegen szavakat, melyek jelentése nem mindig kerül feltüntetésre, ami a pedagógusok és a tanulók számára is nehézséget okoz. „Nem nagyon viszek be korabeli forrásokat a gyerekeknek, mert nem értik. Volt egy próbaérettségi feladatsorban egy forrás, aminek a felét nem értették, mert olyan szavakat használtak benne. A forráselemzést mindig meg kell próbálni a gyerekek a szájíze szerint alakítani.” (Tanár 3.)

Az interjúk alapján megállapítható, hogy az idézett források rendszerint csupán részletek, amelyek megértési nehézséget okoznak. Nincsenek megelégedve a hozzájuk rendelt kérdésekkel és feladatokkal sem. „Nem pont arra kérdez rá, vagy további tudásra kérdez rá, ami egyrészt ott sincs a szövegben, hanem a tankönyvben keresd még pluszban hozzá” (Tanár 4.) „Alapból megvan egy szöveg, és abból kiragadnak három mondatot.” (Tanár 3.) „A források kontextusa nem jelenik meg... azonnal tartalmi kérdések vannak.” (Tanár 11.)

A pedagógusok igyekeznek használni forrásokat a tanítás során, azonban az időhiány problémája rendszeresen szóba került. A pedagógiai munkafolyamat több tényezőjének összehangolása következtében előfordulhat, hogy a forráselemzés háttérbe szorul, és a forrásokkal való munka módszertana is kérdéses egyes megkérdezett tanárok számára. A történelemtankönyvekben megjelenő kísérletező feladatok, projektfeladatok megoldása időhiány miatt elmarad, egyes feladatok házi feladatként kerülnek feladásra.

A forráselemzés módszertani problémáinak egyik lehetséges megoldásaként a játékos tanulási módszerek alkalmazását vetettük fel. A pedagógusok szerint az általános iskolai tanulók számára kedvező hatású lehet, míg a középiskolások reakciói vegyesek lehetnek. A pedagógusok a beszélgetés során bizonytalanok voltak a játék, játékos tanulás pontos meghatározásában, említést tettek arról, hogy a kihívás, versengés is fontos a tanulóknak, amiket játékosnak tituláltak. Időnként alkalmazzák a játékot a tanóráikon, többségében tudást elmélyítő, gyakoroltató tanórán vagy ismétlő, összegző tanórán. „A wordwall, azt a gyerekek szeretik nagyon...” (Tanár 3.) „Feldobok ilyen keresztkérdéseket, hogy „szerintetek mi lett volna ha...”. (Tanár 5.) Fontos megjegyezni, hogy a válaszadók az említett játékos

munkáltatásokat nem a forráselemzéshez kapcsolódóan alkalmazzák.

DISZKUSSZIÓ

Tapasztalatunk szerint a nevezett módszertani eljárásnál fel lehet mutatni pozitív, illetve negatív/további kérdéseket felvető tulajdonságokat. A negatív vonások közé sorolandó, hogy a szakmai interjú elkészítése időigényes, mivel változó hosszúságúak, és többszöri lefolytatása szükséges. E módszerrel azonban széleskörű adatfelvétel nem végezhető, nagy mintaszám elérése nehéz ezzel a módszerrel, így nehéz reprezentatívnak tekinteni. Azonban az interjúk lehetőséget biztosítanak a válaszadók számára, hogy válaszaikat részletesen kifejtsek; de a szubjektív töltetű véleménykifejtést fokozott kritikával szükséges értékelni. További módszertani kihívást jelent az interjúkérdések megfelelő összeállítása. A pontos kérdések megfogalmazása elengedhetetlen, hogy a kutatott témára releváns válasz érkezzen. A kérdések összeállítása és validitása mellett kiemelt jelentőségű az interjú során kapott válaszokra adott reakció. Az interjú készítőjének képesnek kell lennie jó kérdéssel visszareagálni, ami több esetben nehéz feladat.

Mindazonáltal, hogy a szakmai interjú módszerének vannak nehézségei – ahogyan más kutatási módszernek egyaránt – a következőkben a tárgyalta módszer alkalmazásának pozitív vonásait igyekszünk ismertetni.

Egy interjú – habár függ az interjú típusától és a beszélgetés témájától, illetve a hozzá felállított kérdésektől – részletes, a válaszadónak lehetősége nyílik válaszáinak hosszabb kifejtésére. A beszélgetés során lehetőség nyílik a korrigálásra, ha egy adott kérdésre nem azt a választ kapta a kérdező, amire rákérdezett. A gondolatmenet továbbvitelére is lehetőség adódik, amivel feltárható egy probléma.

Bár a hosszabb válaszok erősen szubjektívak lehetnek, és ezt feljebb negatív tulajdonságként kezeltük, ugyanakkor pozitív tulajdonság is, hiszen lehetőséget ad a tapasztalatok megosztására, illetve a véleményalkotás hozzásegíthet egy probléma feltárásához. A célzott szakmai interjú a szakmai fejlődés lehetőségét magában hordozza akár közvetlenül a kérdezőnek saját maga részére, akár pedig közvetve célszemélyeknek a kutatási eredmények közlésekor.

Eredményeink további értelmezéséhez szükségeszerű kiemelni a válaszadók tapasztalatait befolyásoló különbségeket. Fontos kiemelni, hogy a pedagógusok közül hárman Szlovákiában tanítanak történelmet, ami a két ország oktatási felépítése szempontjából lényeges. A másik fontos szempont az oktatási intézmény típusa, a vizsgálatban résztvevő tanárok közül öten általános iskolában, öten középiskolában tanítanak. Az iskolák tanulói eltérő képességprofillal rendelkeznek, ami szintén fontos eltérés és döntően befolyásolja az eredményeket.

A szlovákiai történelemtanítás helyzetét Vajda Barnabás 2019-es tanulmányában ismertette, amiben rámutatott a szlovákiai tantervben meghatározott tantárgyak óraszámaira. Szembetűnő, hogy a szlovákiai oktatási rendszerben a történelem tantárgyat az általános iskolában hasonló óraszámokban tanítják, mint Magyarországon. A szlovákiai magyar középiskolákban az óraszám jelentősen alacsonyabb. A szerző kiemelte, hogy Szlovákiában a történelem nem kötelező érettségi tantárgy,

így ennek eredményeként értelmezhető a heti óraszámok csökkenése.

Fekete Áron (2024) szakmai interjú készítése helyett kérdőíves kutatással szolgáltatta meg Szlovákia és Magyarország általános iskolai történelemtanárait. A kutató eredményei jól tükrözik a két ország történelemtanárainak módszertani hasonlóságait. A különbségek, például a feladványok alkalmazásának gyakorisága, vélhetően az óraszámok közötti eltérések következményei.

Az említett kutatók eredményeivel összevetve jelen kutatás nem mutatott radikális eltérést a két ország történelemtanárainak tapasztalatai és módszerei között. A szakmai interjúk alapján a szlovákiai magyar pedagógusok szerint a történelemórák a határon túl „kissé szabadabbak” s ez az állítás magyarázható azzal, hogy a tantárgy nem a fő tantárgyak közé sorolandó. Az óraszámokbeli problémákat a magyarországi történelemtanárok is kiemelték, amit azzal indokoltak, hogy a tananyagmennyiséghez mérten az óraszám nem elegendő a tanulók érettségi vizsgára történő megfelelő felkészítésére.

Kutatási eredményeink kiemelik, hogy kulcsfontosságú szempont a tanulók képességrendszer. Főként kognitív képességek terén tapasztalható hiányosság egyes tanulóknál, ami többek között a forráselemzés során mutatkoznak. Igyekeznek forrásokat használni a pedagógusok, ám egyes esetekben kevés időt tudnak rászánni, illetve pl. a tankönyvekben fellelhető forrásokhoz tartozó feladatok sem segítenek a források elemzésében. Több tanulmány foglalkozott már a tankönyvkutatással, közülük Engel Enikő - Fekete Áron (2023) szerzőpáros eredményeit tekintve a tankönyvekben szereplő, különböző forrásokhoz rendelt feladatok további fejlesztésre szorulnak.

A szakmai beszélgetés egyik része volt a játékos tanulási módszerek megvitatása, és az elemzés során kiderült, hogy a módszer meghatározása nem egyértelmű. „Nem tudom, hogy ez is játékos módszer-e...” – hangzott el ez és ehhez hasonló mondat több pedagógus szájából (N=6). Korábbi irodalomfeltáró kutatásunkban már tettünk kísérletet a játékos tanulási formák meghatározására (részletesebben lásd Jeszenszki, 2024). Kósa Maja (2021) tanulmányában történelemtanárokkal készített interjút, ahol a képzeletérő témája is helyet kapott. A képzeletérő használatáról alkotott vélemények vegyesek, egyikük a forrásokat és a diákokat a képzeletérővel gondolja közelebb hozni, míg „*két tanár egyértelműen nem tartja megengedhetőnek a szubjektivitás ilyesfajta megnyilvánulását a múlttal való foglalkozáskor, további két megkérdezett pedig feltételekhez és egy bizonyos szintű alkalmazáshoz köti a képzeletérő megjelenését.*” (Kósa, 2021, pp. 20-21). Mivel a képzeletérő is egyfajta játékos módszer (pl. a szituációs játékok), az eredményeink egyúttal azt is mutatják, hogy a játékos tanulási módszernek helye van a történelemtanításban: „... *játékos módszerekkel próbálom elérni, hogy valamennyire érdeklődjenek. Több grafikai megoldást is lehet alkalmazni. Például a forrásokból lehet rajzokat készíteni és ezek már azért tényleg felkeltik a figyelmüket és az érdeklődésüket.*” (Tanár 1.) Ezért a megfelelő oktatási felhasználásához szükséges további kutatási feltárás. A pedagógusnak kulcsfontosságú felismernie, hogy mely tanulói csoport számára alkalmazható eredményesen ez a módszer.

A válaszokból az is nyilvánvaló, hogy a pedagógusok használják az IKT eszközöket, és többször alkalmazzák

interneten elérhető felületeket az oktatáshoz. Ez abból látható, hogy játékos foglalkozásként interneten elérhető oldalakat is megemlítettek. Fekete Áron (2024) eredményeiből kiderül, hogy az általa megkérdezettek szintén alkalmazzák digitális felületen elérhető oldalakat és feladatokat a tanítás során, és a forráselemzéssel kapcsolatos online feladatokat is megpróbálták már alkalmazni. Azonban a kutató eredményei szerint átlagosan nem a forráselemzés miatt használják az online teret a válaszadók.

KONKLÚZIÓ

A kutatás a célzott szakmai interjú módszertani eljárásával foglalkozott, amit történelemtanítás jelenlegi helyzetének felmérésén keresztül vizsgált.

Az interjú elkészítése és elemzése több fontos tényezőre rávilágított. Egyfelől a történelemtanítás jelenlegi helyzete – iskolatípustól és a tanítási szinttől függően – azt mutatja, hogy a pedagógusok igyekeznek a megfelelő módon tanítani, a különböző oktatási szabályzatokban megfogalmazott pontok szerint, illetve az azokban előírt követelményeket elérni, de még továbbra is szükség van az olyan témájú írásokra, amelyek azt feszegetik és abban nyújtanak segítséget, hogy adott tanítási szituációkat hogyan lehet készségesen és eredményesen megoldani. A válaszadók egyértelműen kiemelték az időhiány meg tapasztalását; a diákok eltérő képességekkel és a képességek különböző szintjével rendelkeznek, amik gyakran nehézséget okoznak a tanítási-tanulási folyamat alatt; a forráselemzés szintén kétélű, mivel akadnak olyan tényezők, amik negatívan tudják befolyásolni a megoldás sikerességét – itt lehet példaként említeni a forrásokhoz rendelt feladatokat.

A vizsgálat középpontjában a célzott szakmai interjú mint módszertani eljárás szerepelt, s annak érdekében, hogy tapasztalás alapján bemutatásra kerülhessen, hogy hogyan lehet a módszer a tanítás kutatásában és fejlesztésében segítségül, ezért került elemzésre példaként a történelemtanítás jelenlegi helyzete. Így tehát a jelen kutatásunk kétoldalúnak is tekinthető.

Az interjú témaválasztásán keresztül megállapíthatjuk, hogy a célzott szakmai interjú készítése előnnyel jár a pedagógiai kutatásokban, hiszen sokoldalúnak tekinthető, mélyebb és részletesebb betekintést nyerhetünk a gyakorlati oktatásba egy-egy pedagógus szemén keresztül, ezáltal mélyebben értelmezhető egy adott probléma.

A vizsgálat végén szakmai interjú készítését szorgalmazzuk azok számára, akik egy választott kutatási felvetést kívánnak vizsgálni, emellett szélesebb körben is javasoljuk bárkinek úgy érteve a szakmai interjú alkalmazását, hogy kérdezzen, mert azzal saját ismeretét is bővíti. Az oktatás kontextusában kiemelten javasoljuk a pályakezdő pedagógusok számára, hogy a több éve pályán lévő, tapasztalt kollégákkal kezdeményezzenek szakmai beszélgetést a szakmájukról, illetve olyan emberekkel is, akik a didaktika – jelen esetben a történelemdidaktika szakemberei, ezzel is támogatva a szakmai fejlődésüket.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönetem fejezem ki a kutatásban résztvevő pedagógusoknak és történelemdidaktikai szakértőknek, akik együttműködésükkel és nyílt válaszaikkal hozzájárultak a kutatás megvalósításához.

IRODALOMJEGYZÉK

- Engel, E., & Fekete, Á. (2023). Digitális világgézés – Az NKP okostankönyv második világháborúval kapcsolatos vizuális elemeinek vizsgálata. *Belvedere Meridionale*, 35(2), 5–20. <https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.1>
- Eszenyi, R. (2022). Kérdőívek és interjúk a fordítás és tolmácsolás kutatásában. In Klaudy K., Robin E., & Seidl-Péché O. (Eds.), *Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatómódszertanába I. Általános rész.* (pp. 77–91). Budapest: ELTE FTT–MANYE Fordítástudományi Szakosztály. <https://doi.org/10.21862/kutmodszertan1/5>
- Fekete, Á. (2024). Térkép, E-táj. A térképes és egyéb digitális feladatok alkalmazásának gyakorisága, jellegzetességei egyes szlovákiai magyar és magyarországi általános iskolákban. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LIX.) Új folyam XV(3)* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/11/fekete-aron-terkep-e-taj-15-03-13/> hozzáférés: 2024. 12. 14.
- Golnhöfer, E. (2001). *Az esettanulmány.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Gyertyánfy, A. (2018). Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig. A történelemtanítás súlypontjának változásai. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LIII.) Új folyam IX(1-2)* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/gyertyanfy-andras-az-elbeszelestol-a-forrasokig-a-forrasoktol-az-elbeszelesig-09-01-03/> hozzáférés: 2024. 09. 20.
- Hajdu, G. (2018). A kvantitatív és a kvalitatív társadalomtudományi kutatás módszerei – dióhéjban. *Forum sententiarum curiae*, 3(2) 1-5. https://kuria-birosag.hu/sites/default/files/fsc_tanulmany/2018_2_szam_hajdu.pdf hozzáférés: 2025. 01. 11.
- Jeszenszki, K. (2024). Érdemes játékosan tanulni a történelmet? In Tóth, P., Hegyesi, D. (Eds.), *I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia - Oktatás egy változó világban* (pp. 90-95). Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógia Tanszék <https://doi.org/10.3311/ISNK-114> hozzáférés: 2024. 03. 01.
- Kaposi, J. (2010). Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(3–4)
- Kaposi, J. (2020a). *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/08/Kozelitesek_kotet_egyben_internetre-PDF-1.pdf hozzáférés: 2024. 11. 13.
- Kaposi, J. (2020b). A hazai történelemtanítás dilemmái. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LV.) Új folyam XI(1-2).* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemtanitas-dilemmai-11-01-03/> hozzáférés: 2024. 05. 10.
- Kojanitz, L. (2022). Érettségi feladatok és forráshasználat. Az érettségi feladatok elemzése az elsődleges források használata szempontjából. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVII.) Új folyam XIII(3-4).* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/kojanitz-laszlo-erettsegi-feladatok-es-forrashasznalat-13-03-06/> hozzáférés: 2025. 01. 07.
- Kósa, M. (2021). Történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjúk vizsgálata: Egy pilot kutatás tanulságai. *Iskolakultúra*, 31(11-12), 16–27. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.16>
- Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6-7), 168–177. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20650> hozzáférés: 2025. 01. 07.
- Seidman, I. (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer.* Budapest: Műszaki Kiadó
- Tóth, J. (2021). Érték vagy mérték? – A középszintű történelem írásbeli érettségi 2005 és 2019 közötti egyszerű, rövid választ igénylő feladatainak áttekintése a kompetencia típusú feladatok tükrében. In Fodor, R., Karainé, G. O., Miklós & Á. K. (Eds.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III.* (pp. 217-224) Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. <https://tinyurl.hu/9gj2/> hozzáférés: 2025. 01. 14.

Tóth, J. (2022). A skót történelemérettségi. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVII.) Új folyam XIII*(3-4). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/toth-judit-a-skot-tortenelemerettsegi-13-03-10/> hozzáférés: 2025. 01. 14.

Tóth, J. (2023). A középszintű történelem írásbeli érettségi feladatainak tartalmi mintázatai. *Belvedere Meridionale* 35(2), 60–85. <https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.5>

Ussif, R., Ertuğrul, M., Coskun, M., & Baycan, I. O. (2020). Research Methodologies: Qualitative Quantitative and Mixed Research Method in Social Sciences. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR)*, 4(6), 83-91.

Vajda, B. (2018) *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Selye János Egyetem, Komárom.

Vajda, B. (2019). A szlovákiai történelemtanítás néhány sajátosságairól. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat. (LIV.) Új folyam X*(2). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/05/10_02_10_Vajda.pdf hozzáférés: 2024. 11. 26.

Kapcsolatok hálójában: Az óvoda-iskola átmenet kihívásai és lehetőségei a 21.században

Németh Krisztina¹

¹Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

ABSZTRAKT

Az óvoda-iskola átmenet a gyermekek életében meghatározó időszak, amely során a család, az óvoda és az iskola együttműködése kulcsfontosságú a zökkenőmentes átmenet érdekében. A 21. század társadalmi, kulturális és oktatási változásai új kihívásokat és lehetőségeket teremtenek az intézmények közötti kapcsolatok és a gyermekeket támogató hálózatok számára. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa az átmenet történeti fejlődését Magyarországon, különös tekintettel az első óvodák és iskolák együttműködésére, miközben rávilágít a modern idők kihívásaira, mint például az inkluzív nevelés és a digitális technológiák térnyerése.

A kutatás középpontjában a kapcsolati háló áll: az óvodapedagógusok, tanítók, szülők és intézményvezetők közötti kommunikáció és együttműködés minősége. Jelenleg a kutatás kezdeti szakaszában a dokumentumok elemzése zajlik, különös tekintettel a kapcsolattartás formáira és szerepére az óvoda-iskola átmenet során. A kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek együttes alkalmazásával a későbbiekben célunk feltárni a gyakorlati tapasztalatokat és jó gyakorlatokat, amelyek elősegíthetik a gördülékeny átmenetet.

A kutatás célja annak feltárása, hogy az óvoda-iskola átmenet során milyen szerepet játszik az érintett felek – óvodapedagógusok, tanítók, szülők és intézményvezetők – közötti együttműködés. A kutatás a kapcsolattartás különböző formáit és azok hatásait vizsgálja a gyermekek szociális, érzelmi és kognitív fejlődésére, valamint iskolai beilleszkedésére. Az eredmények hozzájárulhatnak annak megértéséhez, hogy az oktatási rendszerek közötti együttműködés milyen tényezők mentén támogathatja a gyermekek sikeres iskolakezdését, és milyen fejlesztési lehetőségek adódhatnak ezen a területen.

KULCSSZAVAK

óvoda-iskola átmenet, kapcsolati háló, 21. század kihívásai, történeti tapasztalatok, együttműködés

BEVEZETÉS

A pedagógusok számára minden életkori szakasz újabb kihívásokat jelent, de úgy vélem, hogy a legnagyobb felelősség a kisgyermekkor nevelési folyamataiban rejlik. Az óvodáskorból iskoláskorba való átmenet kiemelkedően fontos időszak a gyermekek életében, mivel ez az időszak nemcsak új környezeti és tanulási elvárásokhoz való alkalmazkodást jelent, hanem a személyiség fejlődésének egyik sarkalatos pontját is.

A gyermekek számára ez az átmenet gyakran kihívásokkal teli, mivel új szociális és tanulási helyzetekhez kell alkalmazkodniuk. Az óvoda és az iskola közötti különbségek – mind a pedagógiai megközelítésben, mind az elvárásokban – nagy hatással vannak a gyermekek érzelmi, szociális és kognitív fejlődésére. Ezért különösen fontos, hogy a pedagógusok olyan támogató környezetet biztosítsanak, amely elősegíti az átmenet zökkenőmentességét és a gyermekek harmonikus fejlődését.

Az óvoda-iskola átmenet során tapasztalható nehézségek és az azok kezelésére irányuló gyakorlatok megfigyelése adta az inspirációt arra, hogy tudományos alapossággal vizsgáljuk meg ezt a témakört. E kutatás során célunk, hogy feltárjuk azokat a pedagógiai eszközöket, módszereket és stratégiákat, amelyek segítenek enyhíteni az átmenettel járó nehézségeket, valamint hozzájárulnak a gyermekek zökkenőmentes iskolakezdéséhez.

Továbbá kiemelt figyelmet kívánunk fordítani arra, hogy az óvoda és az iskola közötti kommunikáció és együttműködés hogyan hat a gyermekek átmeneti időszakára. Meggyőződésünk, hogy a pedagógusok, a szülők és az intézmények közötti szoros együttműködés

kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy a gyermekek sikeresen vegyék az óvoda-iskola átmenet akadályait, és pozitív élményekkel gazdagodjanak ebben az új életszakaszban.

Az óvoda és az iskola közötti átmenet a gyermekek életében az első jelentős intézményváltás, amely új kihívásokat és lehetőségeket teremt számukra. Ez az átmenet az iskolai élet alapjait fekteti le, és hosszú távon befolyásolja a gyermekek tanulási motivációját, érzelmi stabilitását és szociális kapcsolatait. Az óvodai környezet biztonságos, játékos, a gyermek egyéni fejlődését helyezi előtérbe, míg az iskolai közeg strukturáltabb, formálisabb követelményeket támaszt. Az átmenet során a gyermekeknek meg kell birkóznuk a környezetváltozással, új szabályokkal, elvárásokkal és a tanulási folyamat iránti fokozott figyelemmel. A pedagógusok és szülők szerepe ebben az időszakban kulcsfontosságú, hiszen megfelelő támogatással és kommunikációval jelentősen enyhíthetik az átmenetből fakadó nehézségeket.

Az óvoda-iskola átmenet sikeressége nagymértékben függ a szülők, az óvodapedagógusok és a tanítók együttműködésétől, amelyet mindhárom fél kulcsfontosságúnak tart. Szabadkai Vanda (2024) kutatásából kiderül, hogy bár az intézmények többsége törekszik a kapcsolattartás és az együttműködés különböző formáinak megvalósítására, az óvodapedagógusok és tanítók közötti kommunikáció gyakran elmarad a kívánatostól. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy míg a szülőkkel való kapcsolattartás viszonylag sokrétű, addig az óvodák és iskolák közötti együttműködés nem minden esetben valósul meg megfelelő módon. Ez azt mutatja, hogy az átmenet gördülékenyebbé tétele érdekében tovább kell erősíteni a pedagógusok közötti párbeszédet és az intézmények közötti kapcsolatokat.

Az átmenet során a problémák egy további forrása, hogy a tanítás tanárközpontú, az azonos időtartamú tanórákat a frontális osztálymunka dominanciája jellemzi. Az osztálytermek többségében a padok, asztalok elrendezése is ennek a szolgáltatásban áll, habár a bútorzat átrendezése a változatos csoportmunkát is lehetővé tenné. Az óvoda és az iskola közötti váltás túlságosan éles, az óvodai játékos fejlesztést átmenet nélkül váltja fel a formális fegyelemre készítető, iskolai munka (Nagy, 2008).

Az óvoda-iskola átmenet kapcsán a 21. század kihívásai közé tartozik az inkluzív nevelés előtérbe kerülése és a digitális technológiák térhódítása. Az inkluzív nevelés célja, hogy minden gyermek számára biztosítsa az egyenlő hozzáférést a minőségi oktatáshoz, figyelembe véve a különböző egyéni szükségleteket. Az átmenet időszakában ez különösen fontos, hiszen a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek támogatása nagyban múlik azon, hogy az óvodák és iskolák mennyire képesek megfelelő pedagógiai stratégiákat alkalmazni. Az inkluzivitás megvalósítása megköveteli a pedagógusok közötti együttműködést, a szülőkkel való aktív kapcsolattartást, valamint a szakértői hálózatok igénybevételét.

A digitális technológia térnyerése szintén jelentős hatással van az átmenet támogatására. Az óvodák és iskolák által használt digitális platformok, például szülői tájékoztató rendszerek, tanulást támogató applikációk vagy online közösségi fórumok, lehetővé teszik az információk gyors és hatékony megosztását. Ezek az eszközök elősegítik a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartást, biztosítva, hogy minden érintett fél hozzáférjen az átmenet szempontjából releváns információkhoz. Továbbá, a digitális technológia használata a gyermekek felkészítésében is kiemelt szerepet kaphat, például játékos tanulási programok vagy virtuális iskolalátogatások formájában, amelyek hozzájárulnak az iskolakezdéssel kapcsolatos szorongások enyhítéséhez.

E két tényező – az inkluzív nevelés és a digitális eszközök alkalmazása – kulcsfontosságú szerepet játszik az óvoda-iskola átmenet sikerességében, és hosszú távon hozzájárulhat a gyermekek iskolai pályafutásának eredményességéhez.

Az óvoda-iskola átmenet egy rendkívül aktuális és releváns kutatási téma, mivel mind a szakmai, mind a társadalmi szféra jelentős figyelmet fordít az oktatási rendszerek hatékonyságának javítására. Az első intézményváltás folyamata gyakran kihívásokkal teli, amelyeket az érintettek – gyermekek, szülők és pedagógusok – eltérő módon élnék meg. Az átmenet megfelelő kezelésének hiánya hátráltatja a gyermekek iskolai teljesítményét, hosszú távon tanulási képességeit, sőt negatívan befolyásolja önértékelésüket is. Szakmai szempontból kiemelkedő fontosságú a pedagógusok és szülők közötti kommunikáció és kapcsolatrendszer fejlesztése, a pedagógiai eszközök összehangolása, valamint a gyermekek érzelmi és szociális felkészítése.

Az óvoda-iskola átmenet problémakörének kutatása nem csupán szakmai érdeklődésből fakad, hanem személyes tapasztalatokból is táplálkozik. Óvoda igazgatóként és tanfelügyeleti szakértőként közvetlenül szembesültem azokkal a nehézségekkel, amelyek az intézmények közötti együttműködés hiányosságaiból adódnak. A tanfelügyelői munkám során, különböző intézmények hivataltos dokumentumainak vizsgálata közben figyeltem fel arra, hogy bár az óvodák tervezik a

kapcsolattartást az iskolákkal, a gyakorlatban ez nem minden esetben valósul meg, és nem is mindig tudatosan történik. Az érintettek, különösen a pedagógusok és a szülők, gyakran bizonytalanok abban, hogyan támogathatják a gyermekeket ebben az időszakban. Személyes szakmai tapasztalataim rávilágítottak arra, hogy a strukturált kommunikáció és az intézményi támogatás jelentősen csökkentheti az átmenettel járó feszültséget, és elősegítheti a zökkenőmentes beilleszkedést.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A magyarországi kisgyermekkori intézményváltás kérdése – különösen az óvoda-iskola átmenet – az óvodai nevelés általánossá válását követően vált kiemelten fontos témává a neveléstudományi és köznevelési diskurzusban. Történeti szempontból meghatározó események között szerepel a tankötelezettségi kor elérésének szabályozása, az egyéni iskolaérettség kritériumainak figyelembevétele, az óvodák közoktatási rendszerbe történő integrálása, valamint a jelenlegi életkorhoz kötött iskolakezdés gyakorlata. Ezek a tényezők hozzájárulnak ahhoz, hogy az óvoda-iskola átmenet intézményi, pedagógiai és társadalmi szinten is kiemelt figyelmet kapjon. Ezek az események mind lokális, mind országos szinten megoldáskeresési törekvéseket indítottak el az átmenet megkönnyítésére. A kutatás történeti alapjainak megalapozása érdekében dokumentumelemzés módszerét alkalmazva, különös figyelmet szentelünk az átmenettel kapcsolatos szakirodalmi előzményekre. Az elemzés során feltárjuk az átmenet gyakorlati problémáit, a váltás okozta nehézségekre adott válaszokat, kísérleti programokat és innovációkat, valamint az intézményváltással összefüggésben értelmezhető hazai kutatási eredményeket.

Az óvoda-iskola átmenet témájában megjelent szakirodalom jelentős történeti gyökerekkel bír. A *Néptanítók Lapja* 1868-as száma már felvetette az óvodák és iskolák közötti átmenet kérdését, hangsúlyozva az intézményi folyamatok összehangolásának jelentőségét. Ez az egyik első dokumentált forrás, amely az átmenet problémáit és lehetőségeit tárgyalta, és ezzel megalapozta a téma későbbi kutatását. Az évfolyam írásai egységesen kiemelték az óvodák fontosságát az iskola előkészítésében, különös tekintettel a gyermekek szocializációjára, erkölcsi nevelésére és testi-lelki fejlődésére. Az óvoda nem csupán gyermekmegőrzőként, hanem a későbbi iskolai sikeresség alapjaként határozódott meg. Fízel (2022) tanulmánya részletesen elemzi ezt a történeti nézőpontot, bemutató, hogyan reagált a magyar pedagógiai szakajtó az átmenet kihívásaira és megoldási javaslatokra.

Gyarmathy (2019) hangsúlyozza az intézmények közötti együttműködés fontosságát, amely a tanulók eredményességét és szociális készségeik fejlődését egyaránt támogatja. Gyurcsik (2020) arra mutat rá, hogy az óvodai és iskolai pedagógusok közötti rendszeres kapcsolattartás, valamint a szülők aktív bevonása alapvető a sikeres átmenet szempontjából. Gyurcsik (2020) egy másik tanulmányában kiemeli, hogy az óvoda-iskola átmenet során a különböző szereplők eltérő nézőpontokkal rendelkeznek, különböző képességeket tartanak fontosnak az iskolakezdéshez. Hangsúlyozza, hogy az óvoda-iskola átmenet hatékonyságának mérése és értékelése kapcsán kevés konkrét információ áll rendelkezésre, mivel az intézmények nem gyűjtenek adatokat a gyakorlatok hatékonyságáról.

Fleiszt (2024) doktori értekezésében rávilágít arra, hogy az iskolai sikerességet illetően meghatározó szerepet tölt be az intézményváltás segítése az óvodai nevelés során és az iskola első éveiben. Az intézményváltás sikerességét egyrészt meghatározza az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők együttműködése, valamint az érintett szereplők vélekedése az óvoda–iskola átmenet főbb kérdéseiről. Az intézményváltást megkönnyítheti, ha az átmenet folyamatát az egyes szereplők részéről tudatosság övezi. Lényeges, hogy a pedagógusok és a szülők tisztában legyenek az átmenet során nehézséget okozó tényezőkkel, az egyes szereplők feladataival és az egymással szemben támasztott elvárásokkal. Golyán (2013) európai példák alapján mutatja be azokat a pozitív gyakorlatokat, amelyek a szülők és pedagógusok közötti együttműködés révén hozzájárulnak a gyermekek sikeres iskolai beilleszkedéséhez.

A kutatások eredményei rámutatnak, hogy a szülők gyakran bizonytalanok gyermekeik támogatását illetően az iskolai élet kezdetén (Gyurcsik, 2022). Az óvoda-iskola átmenet hatékony segítése érdekében kiemelt jelentőségű a strukturált szülői tájékoztatás, konzultációk és közös programok szervezése, mint például nyílt napok és ismerkedési alkalmak. Ezek az események lehetőséget biztosítanak a szülők számára, hogy megismerjék az iskolai elvárásokat, valamint aktív szerepet vállaljanak az átmeneti folyamatban. E megközelítés nemcsak a gyermekek iskolai alkalmazkodását segíti elő, hanem hosszú távon hozzájárul a szülő-iskola kapcsolat minőségének javításához.

A szakirodalom elemzése alátámasztja, hogy az óvoda-iskola átmenet egyik kulcsfontosságúja az érintett felek közötti strukturált kapcsolattartás. Ez a kapcsolattartás nem kizárólag a gyermekek oldalán fontos, hanem az intézmények közötti koordináció és a szülők aktív bevonása szempontjából is meghatározó szerepet játszik. Az együttműködés hatékonyságának növelése érdekében szükséges olyan stratégiák és eszközök alkalmazása, amelyek elősegítik a két intézmény közötti szorosabb kapcsolatot. Ezek az eszközök nemcsak a kommunikáció javításában nyújthatnak segítséget, hanem hosszú távon hozzájárulhatnak az átmenet minőségének és sikerességének növeléséhez.

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A kutatás célja annak igazolása, hogy a hatékony kapcsolattartás és a jól megtervezett átmenet kulcsszerepet játszanak az óvoda-iskola átmenet sikerében. A vizsgálat középpontjában a pedagógusok és intézmények közötti együttműködés áll, különös tekintettel a strukturált kapcsolattartás szerepére, amely rendszerszintű, intézményesített megoldásokkal támogatja a kommunikációt és a szülőkkel való együttműködést. A kutatás célja továbbá olyan módszerek feltárása, amelyek segítik a gyermekek érzelmi és szociális biztonságának megteremtését, csökkentik a stresszt, és elősegítik a sikeres iskolai beilleszkedést, és az oktatási esélyegyenlőséget. A vizsgálat külön figyelmet szentel annak, hogy bemutassa a strukturált kapcsolattartási modellek gyakorlati hasznosságát a magyar köznevelési rendszerben. A jelenlegi ad hoc jellegű kommunikáció helyett olyan formalizált modellek bevezetésének lehetőségeit elemzi, amelyek hozzájárulhatnak az oktatáspolitikai fejlesztésekhez. Emellett a kutatás célja gyakorlati ajánlások megfogalmazása az óvodák és iskolák közötti együttműködés fejlesztésére, figyelembe véve a vidéki és városi intézmények eltérő sajátosságait.

A kutatás az alábbi kérdésekre keres választ:

- Hogyan befolyásolja a pedagógusok közötti kommunikáció és együttműködés az átmenet sikerességét?
- Milyen szerepe van a szülőknek az átmeneti folyamat támogatásában?
- Milyen módszerekkel lehet elősegíteni a gyermekek érzelmi biztonságát és szociális beilleszkedését az iskolában?
- Hogyan támogathatják a digitális technológiai eszközök a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartást, valamint a gyermekek felkészítését az átmenetre?

A kutatás célja annak bemutatása, hogy a strukturált kapcsolattartás, a megfelelő felkészítés és a gyermekek igényeire szabott programok hogyan járulnak hozzá a sikeres átmenethez, valamint hosszú távon miként javítják az iskolai pályafutás eredményességét.

A kapcsolattartás minőségének vizsgálata érdekében az alábbi hipotézisek kerülnek megfogalmazásra:

- Azok a gyermekek, akik az óvoda és iskola közötti strukturált és rendszeres kapcsolattartásban részesülnek, könnyebben alkalmazkodnak az iskolai környezethez.

A strukturált és rendszeres kapcsolattartás alatt értjük azokat az előre meghatározott és időszakosan megismétlődő eseményeket, mint például: rendszeres óvodai látogatások, iskolai bejárás, közös szülői értekezletek és a pedagógusok közötti folyamatos kommunikáció.

- A pedagógusok közötti szorosabb és koordinált kapcsolattartás (például közös megbeszélések, együttműködés az óvodai és iskolai tantervben) pozitívan befolyásolja a gyermekek iskolai beilleszkedését.

A pedagógusok közötti együttműködés tartalmazza a rendszeres, közös megbeszéléseket, ahol a pedagógusok az óvodai és iskolai tantervek összhangját biztosítják, illetve megosztják tapasztalataikat és megfigyeléseiket a gyermekek fejlődéséről. Az iskolai beilleszkedés mérése során figyelembe vesszük a gyermekek tanulmányi előrehaladását, a társas kapcsolataikat, valamint a tanárokkal való interakcióikat. A sikeres beilleszkedés jele lehet az iskolai szorongás csökkenése és a fokozatos önállóság elérése.

- Azok a gyermekek, akiknek szülei aktívan részt vesznek az óvoda-iskola közötti kapcsolattartásban (például szülői értekezletek, közös események), sikeresebben alkalmazkodnak az iskolai környezethez.

Az aktív szülői részvétel alatt értjük a szülők részvételét a szülői értekezleteken, közös eseményeken (pl. iskolai bemutatók, tájékoztató programok), és a rendszeres kapcsolattartást a pedagógusokkal.

- Az iskolai felkészítő programok (például iskolai környezethez való fokozatos hozzászoktatás, előkészítő foglalkozások) és a folyamatos, jól szervezett kapcsolattartás segíti a gyermekeket az iskolai elvárásokhoz való alkalmazkodáshoz.

Az iskolai felkészítő programok tartalmazzák a fokozatos iskolai környezethez való hozzászoktatást, mint például az iskolai bemutatók, játékos iskolai programok és előkészítő foglalkozások. A jól szervezett kapcsolattartás alatt értjük az óvoda és iskola közötti folyamatos kommunikációt, amely lehetővé teszi, hogy minden érintett fél időben értesüljön a gyermekek előre haladásáról és szükségleteiről.

MÓDSZEREK

A kutatás során alkalmazott vegyes módszertani megközelítés lehetővé teszi, hogy mind a kvantitatív, mind a kvalitatív adatgyűjtési technikák előnyeit kihasználjuk az óvoda-iskola átmenet komplex hatásainak vizsgálatában. Ez a megközelítés lehetőséget ad arra, hogy a mennyiségi adatok mellett mélyebb, részletesebb információkat is szerezzünk, amelyek a gyermekek, szülők és pedagógusok tapasztalatait tükrözik.

A kutatásban célzott mintavételt alkalmazunk, hogy az óvoda-iskola átmenetet és a strukturált kapcsolattartás hatékonyságát különböző típusú intézményekben vizsgáljuk. A mintavétel során a következő szempontokat vesszük figyelembe:

Intézmények típusai: A kutatás célja, hogy különböző típusú intézményeket vizsgáljunk, így az óvodák és iskolák vegyes mintája kerül bevonásra. A mintába különböző típusú intézmények (pl. városi és falusi iskolák, kisebb települések intézményi környezet, nagyobb városok iskolái) kerülnek.

Geográfiai terület: A kutatásunk területe Nyugat-Dunántúl, azon belül Vas-, Zala- és Győr-Moson-Sopron vármegyék. Az intézmények kiválasztása ezen területeken történik, figyelembe véve a társadalmi-gazdasági környezetek közötti eltéréseket és az intézmények közötti különbségeket.

A kutatásban az óvodapedagógusokat és iskolai tanítókat, valamint az intézmények igazgatóit vonjuk be a mintába. Ezen kívül a szülők véleményét és tapasztalatait is figyelembe vesszük, mivel ők is fontos szereplők a gyermekek iskolai beilleszkedésében. A gyermekek szintjén a mintavétel azokat az óvodásokat és első osztályos tanulókat érinti, akik az átmeneti időszakban vannak. Az ő bevonásuk és megfigyelések indirekt módon gyűjtött adatok (pl. szülői kérdőívek, pedagógus értékelések, gyermekek rajzainak elemzése) segítségével történik, az etikai

A mintát az elérhető intézmények és pedagógusok számának figyelembevételével határozzuk meg. A célunk egy reprezentatív minta összeállítása, amely biztosítja a kutatás megbízhatóságát és érvényességét. A gyermekek esetében a minta nagyságát az intézmények által kijelölt osztályok és csoportok alapján határozzuk meg, amely lehetővé teszi az átmeneti folyamatok részletes elemzését.

A kutatás során kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmazunk annak érdekében, hogy átfogó képet nyerjünk az óvoda-iskola átmenet és a strukturált kapcsolattartás gyakorlatáról. A pedagógusok és szülők körében kérdőíves felméréseket és félig strukturált interjúkat készítünk, amelyek célja az átmeneti folyamatok, a kapcsolattartási formák és a kommunikáció hatékonyságának vizsgálata. A gyermekek esetében rajzelemzést végzünk, amely a vizuális kifejezőmódjukon

keresztül segíti az átmenettel kapcsolatos élményeik és érzelmeik feltárását.

A kérdőívek alkalmazásával kvantitatív és kvalitatív adatokat egyaránt gyűjtünk pedagógusok, intézményvezetők és szülők körében. A zárt végű kérdések lehetőséget biztosítanak a kapcsolattartás gyakoriságának, formáinak, az átmeneti folyamatok tervezettségének és az együttműködés hatékonyságának számszerűsítésére. Ezzel párhuzamosan a nyílt végű kérdések mélyebb betekintést nyújtanak a résztvevők tapasztalataiba és véleményeibe, lehetőséget teremtve a strukturált kapcsolattartás különböző aspektusainak alaposabb feltárására, beleértve a kommunikációs csatornákat, a közös tervezést és az információáramlást.

A kvalitatív adatgyűjtés részeként félig strukturált interjúkat készítünk pedagógusokkal, intézményvezetőkkel és szülőkkel. Ezen interjúk célja, hogy mélyebb betekintést nyújtsanak a kapcsolattartás gyakorlatába, valamint az átmeneti folyamatok megtervezésével és megvalósításával kapcsolatos tapasztalatokba. Az interjúk segítségével feltárjuk azokat az akadályokat és nehézségeket, amelyekkel az intézmények és a szülők szembesülnek az átmenet során, és elemezzük, hogy ezek milyen hatással vannak a gyermekek zökkenőmentes iskolai beilleszkedésére.

A kutatás során elemezzük az intézmények hivatalos dokumentumait, különös figyelmet fordítva a kapcsolattartás formáiról szóló fejezetekre, az óvoda-iskola átmenetet támogató programok leírásaira, valamint a szülők tájékoztatására szolgáló anyagokra. A dokumentumelemzés célja, hogy feltárja az intézmények hivatalos eljárásait és megvizsgálja azok összhangját a gyakorlatban alkalmazott módszerekkel.

Az óvodás és első tanuló körében rajzokat készítettünk, amelyek az iskolakezdéssel kapcsolatos érzéseiket tükrözik. A rajzok segítségével olyan élmények és érzelmek is feltárhatóak, amelyeket verbálisan esetleg nehezebben fejeznének ki.

A kérdőíves adatokat statisztikai módszerekkel elemezzük. Az összegyűjtött válaszokat SPSS vagy más statisztikai szoftver segítségével dolgozzuk fel, kiemelten vizsgálva az összefüggéseket, trendeket és a pedagógusok, szülők közötti eltéréseket a kapcsolattartás hatékonyságában. A statisztikai elemzés során gyakorisági eloszlásokat, korrelációs vizsgálatokat és szükség esetén varianciaanalízist (ANOVA) alkalmazunk.

Az interjúk és dokumentumok tartalmát tematikus elemzés segítségével dolgozzuk fel, amelynek során az adatokból visszatérő mintázatokat, kulcsfogalmakat és főbb témákat azonosítunk. Az interjúk és szöveges dokumentumok kódolása lehetővé teszi a strukturált kapcsolattartás akadályozó és támogató tényezőinek feltérképezését.

A vizsgálat során kvalitatív szempontok szerint elemezzük a gyermekek rajzait, külön figyelmet fordítva az érzelmi állapotok, a kapcsolati dinamikák és az átmenettel kapcsolatos élmények vizuális megjelenítésére. Az óvodások és első osztályos tanulók körében rajzelemzést végzünk, amely során arra kérjük a gyermekeket, hogy rajzolják le, mit gondolnak vagy éreznek az iskolakezdéssel kapcsolatban. Ez a vizsgálati módszer lehetővé teszi számunkra, hogy a gyermekek kifejezzék érzéseiket és

gondolataikat, amelyeket verbálisan esetleg nehezebben tudnának megfogalmazni.

A rajzok elemzése során figyelembe vesszük a témákat, színeket, kompozíciót és azokat a magyarázatokat, amelyeket a gyermekek a rajzaikhoz kapcsolódóan adnak. Ez segít abban, hogy mélyebb megértést nyerjünk az érzelmi reakcióikról, tapasztalataikról és az iskolai átmenettel kapcsolatos élményeikről.

Az elemzés során különös figyelmet fordítunk a megjelenő mintázatokra, a szimbolikára, valamint a gyermekek által használt színekre és formákra, amelyek segítenek feltárni a gyermeki gondolkodást és érzéseket. Ezen túlmenően a gyermekek által adott magyarázatok segítenek az egyéni különbségek megértésében, valamint abban, hogy a rajzaik milyen módon tükrözik az iskolakezdéssel kapcsolatos félelmeket, örömeiket vagy kihívásokat. A módszer lehetőséget ad arra, hogy a gyermekek különböző érzelmi szinteket és tapasztalatokat fejezzenek ki, miközben az elemzés során azonosításra kerülnek azok a tényezők, amelyek befolyásolják az óvoda-iskola átmenetet.

Az elemzés során összehasonlítjuk a különböző típusú intézményeket (óvodák és iskolák), valamint az egyes pedagóguscsoportokat (óvodapedagógusok, tanítók), hogy feltárjuk a strukturált kapcsolattartás hatékonyságát. Vizsgáljuk, hogy az óvoda-iskola átmenet és a kapcsolattartás minősége milyen mértékben függ az intézmény típusától, illetve milyen tényezők segítik vagy hátráltatják az átmenet sikerességét. Ez az elemzési keret biztosítja a kvantitatív és kvalitatív adatok integrált értelmezését, lehetővé téve a kutatás céljainak átfogó megvalósítását.

Kutatásunk során minden résztvevő önkéntesen vesz részt, és biztosítjuk számukra az adatkezelés jogszerűségét és bizalmasságát. A személyes adatok védelme érdekében anonim adatkezelést alkalmazunk, és minden résztvevőtől előzetes beleegyezést kérünk az adatgyűjtéshez.

EREDMÉNYEK

A kutatás célja, hogy mélyreható elemzést nyújtson az óvoda-iskola átmenet sikerességét befolyásoló legfontosabb tényezőkről, és hozzájáruljon a pedagógiai gyakorlatok fejlesztéséhez. A várható eredmények alapján egyértelműen kirajzolódhat, hogy az intézmények közötti szorosabb együttműködés, a pedagógusok közötti rendszeres és strukturált információcsere, valamint a szülők tudatos bevonása nélkülözhetetlen a gyermekek sikeres iskolakezdéséhez.

A kutatás során feltárt adatok várhatóan alátámasztják, hogy az óvoda és az iskola közötti szakmai párbeszéd hatékonysága közvetlenül befolyásolja az átmenet gördülékenységét. Az óvodapedagógusok által megosztott információk – például a gyermek fejlődési sajátosságai, tanulási stílusa és szociális készségei – segíthetnek a tanítóknak abban, hogy célzott támogatást nyújtsanak a gyermekeknek az első hónapokban. Ezen túlmenően, a kutatás várhatóan megerősíti, hogy a szülők aktív szerepvállalása, az intézmények által biztosított tájékoztatás és támogató programok (például iskolanyitogató foglalkozások, szülői tájékoztatók, közös események) jelentősen hozzájárulnak a gyermekek iskolai beilleszkedéséhez.

Az eredmények rámutathatnak arra is, hogy az átmenet sikerességét befolyásoló tényezők között az intézményi kultúra, a pedagógusok szemléletmódja és az alkalmazott módszertani eszközök kulcsfontosságú szerepet játszanak. Azok az iskolák, amelyek differenciált módszerekkel, játékos tanulásszervezéssel és támogató tanulási környezettel várják az első osztályosokat, nagyobb eséllyel segítik elő a gyermekek pozitív iskolai élményeit, csökkentve a stresszt és az alkalmazkodási nehézségeket.

A kutatás gyakorlati jelentősége kiemelkedő, hiszen az eredmények alapján konkrét javaslatokat lehet megfogalmazni az óvodák és iskolák közötti együttműködés javítására. A várható következtetések segíthetnek abban, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók, pedagógiai szakemberek és intézményvezetők hatékonyabb programokat dolgozzanak ki az átmenet támogatására. Továbbá, az eredmények hozzájárulhatnak a pedagógusképzés és továbbképzés fejlesztéséhez is, kiemelve az óvodapedagógusok és tanítók közötti kommunikáció és együttműködés szükségességét.

DISZKUSZIÓ

A tervezett kutatás célja, hogy feltárja az óvoda-iskola átmenet során alkalmazott kapcsolattartási gyakorlatokat, valamint ezek hatékonyságát a gyermekek iskolai beilleszkedése szempontjából. Az elemzés során arra törekszünk, hogy az intézmények hivatalos dokumentumai, a pedagógusok és szülők tapasztalatai, valamint a gyermekek vizuális önkifejezése révén átfogó képet kapjunk az átmeneti folyamatokról.

A kérdőíves vizsgálatok várhatóan rávilágítanak az óvodapedagógusok és tanítók kapcsolattartási szokásainak eltéréseire, valamint arra, hogy az együttműködés milyen tényezők mentén lehet sikeres vagy problémás. Az interjúk segítségével mélyebb betekintést nyerhetünk az egyes pedagóguscsoportok és szülők attitűdjeibe, feltérképezve a strukturált kommunikáció erősségeit és hiányosságait.

A dokumentumelemzés során vizsgáljuk, hogy az intézményi szabályozások és programleírások milyen módon támogatják az átmenetet, és ezek mennyire vannak összhangban a gyakorlatban alkalmazott módszerekkel. Feltételezhető, hogy a hivatalos dokumentumokban lefektetett elvek és a mindennapi megvalósítás között eltérések tapasztalhatók, amelyek befolyásolhatják a gyermekek iskolakezdéssel kapcsolatos élményeit.

A gyermekrajzok elemzése várhatóan olyan érzelmi mintázatokot tár fel, amelyek segítenek jobban megérteni, milyen élmények és érzések kísérik a kisgyermekek iskolakezdését. A vizuális kifejezőmód elemzése lehetőséget ad arra, hogy a gyermekek olyan gondolatait és érzéseit is feltárjuk, amelyeket verbálisan esetleg nehezebben fejeznének ki. Az eredmények hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a pedagógusok jobban megértsék a gyermekek érzelmi szükségleteit az átmeneti időszakban.

A kutatás várható eredményei segíthetnek az óvoda-iskola átmenet hatékonyabbá tételében, rávilágítva a kapcsolattartási stratégiák erősségeire és fejlesztendő területeire. Az elemzés alapján javaslatokat dolgozhatunk ki a pedagógusok közötti együttműködés fejlesztésére, a szülők aktívabb bevonására, valamint a strukturált kommunikáció támogatására. Eredményeink remélhetőleg hozzájárulnak egy olyan rendszer kialakításához, amely

megkönnyíti a gyermekek számára az iskolakezdés folyamatát, és csökkenti az ezzel járó stresszt és bizonytalanságot.

KONKLÚZIÓ

A tervezett kutatás az óvoda-iskola átmenet során kialakuló kapcsolatrendszerek sajátosságaira fókuszál, különös tekintettel a pedagógusok, szülők és intézmények közötti együttműködésre. Arra keres választ, hogy ezek a kapcsolatok milyen hatással vannak a gyermekek iskolai beilleszkedésére, valamint milyen tényezők segíthetik elő a sikeres átmenet megvalósítását.

A vizsgálat kiemelten foglalkozik azzal, hogy az óvodapedagógusok és tanítók közötti kommunikáció miként segítheti a nevelési folyamatok összehangolását. Emellett a szülők szerepét is elemzi, különös tekintettel arra, hogy aktív részvételük miként támogathatja a gyermekek érzelmi biztonságát és motivációját az iskolakezdés során. A kutatás várható eredményei hozzájárulhatnak az óvoda-iskola átmenetet támogató módszerek és programok fejlesztéséhez. A cél egy olyan kapcsolati háló feltérképezése, amely elősegíti a gyermekek zökkenőmentes iskolai kezdését, valamint hosszú távon támogatja tanulási sikerességüket. A kutatás során külön figyelmet kapnak azok az együttműködési mechanizmusok, amelyek hatékonyan csökkenthetik az átmenetből fakadó nehézségeket.

A jövőbeli kutatások egyik iránya lehet az óvodák és iskolák közötti együttműködés hosszabb távú hatásainak vizsgálata, beleértve a gyermekek iskolai pályafutásának alakulását. Emellett érdemes lenne részletesebben elemezni, hogy a különböző pedagógiai módszerek és programok milyen mértékben segítik elő a gyermekek iskolai alkalmazkodását. Az átmenet hatékonyságának mérésére szolgáló módszertani eszközök fejlesztése és validálása szintén fontos kutatási terület lehet.

Összességében a kutatás hozzájárulhat egy olyan támogató oktatási rendszer kialakításához, amely figyelembe veszi a gyermekek egyéni szükségleteit, elősegíti az intézmények közötti párbeszédet, és hosszú távon megalapozza az iskolai sikerességet és a pozitív tanulási élményeket.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretném kifejezni őszinte hálámat és köszönetemet Dr. habil. Varga László témavezetőmnek, aki szakmai iránymutatásával és támogatásával segíti kutatásom megvalósulását. Értékes meglátásai, építő visszajelzései és szakmai tanácsai nagyban hozzájárulnak a kutatás megalapozásához és további fejlesztéséhez. Köszönöm, hogy mindig biztat és segít eligazodni a tudományos munka kihívásai között.

IRODALOMJEGYZÉK

- Fizel, N. (2022). Az óvoda-iskola átmenet problematikájának megjelenése a magyar pedagógiai szakajtóban. *Módszertani Közlemények*, 62(4), 21–32.
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2021). A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermeknevelés: Tudományos Folyóirat*, 9(2), 56–90.
- <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.56.90>
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2022). Hogyan vélekednek a szülők az óvoda–iskola átmenet főbb kérdéseiről? *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat*, 10(4), 50–76. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.50.76>
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2024). *Óvodapedagógusok, tanítók és szülők óvoda–iskola átmenettel kapcsolatos nézeteinek vizsgálata*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Golyán, Sz. (2013). Válogatás az óvoda–iskola átmenet európai tapasztalataiból. *Gyermeknevelés: Tudományos Folyóirat*, 1(1), 106–128.
- Gyarmathy, É. (2019). Öröm és boldogság az iskolában. *Iskolakultúra*, 9–10, 118–119.
- Gyurcsik, A. (2020). Az óvoda–iskola átmenet az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők szemén keresztül. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat*, 8(3), 189–209.
- <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.189.209>
- Nagy, J. (2008). Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 53–70). Miniszterelnöki Hivatal.
- <https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>
- Szabadkai, V. (2024). Óvoda-iskola átmenet: nézetek és gyakorlatok az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők szemszögéből. *Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 45. köt.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica [Tanári professzió – Közösségi tanulás – Iskolapedagógia*, 45, 169–196
- https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/8143/1/4_1_Szabadkai%20Vanda.pdf

A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása gyermek- és ifjúsági műsoraiban tükröződő gyermekkép és annak változásai

Kiss Beáta¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar

ABSZTRAKT

A Csehszlovák Rádió Radiojournal néven kezdte meg műsorainak sugárzását 1926-ban. 1928-tól már magyar nyelvű műsorokat is közvetítettek. A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása¹⁵ szerves részét képezték a gyermekek és az ifjúság számára készült programok. Ezek között oktatási céllal készült műsor volt az Iskolások műsora, magazinműsor a Reflektor, továbbá szórakoztató jellegű a Vasárnapi randevű, társadalmi kérdésekkel pedig a Fiatalok a mikrofon előtt, Fiatalokról fiataloknak c. műsorok foglalkoztak. Ezen programokban a 20. század társadalmi berendezkedése és annak változásai követhetők nyomon, illetve kirajzolódik bennük a kor sajátos gyermekképe. A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása történetét néhány, behatárolható mennyiségű publikáció, könyvfejezet, szakdolgozat feldolgozza, ám részletes, esetünkben a gyermek – és ifjúsági műsorok pedagógiai szempontok alapján történő elemzése még nem valósult meg. Jelen kutatásunk célja a műsorok által képviselt gyermekkép vizsgálata. Tanulmányunkban a feltérképezett, az 1953 – 1998 közötti, különböző műfajú, illetve jellegű gyermek- és ifjúsági műsorok elemzésével mutatunk rá a programokban megnyilvánuló embereszmények és a gyermekképek jellegére, változásukra.

KULCSSZAVAK

(Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása, gyermek- és ifjúsági műsorok, gyermekkép

BEVEZETÉS

Kutatásunk témája a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásának gyermek – és ifjúsági-, zenés és iskolarádiós műsorai, melynek során célunk feltérképezni ezeket a programokat a kezdetektől napjainkig, illetve rámutatni az azokban tükröződő gyermekképre és annak változásaira. Hiánypótló kutatásról van szó. Komplex módon elemezzük a (Cseh)szlovák Rádió Magyar

Adásának gyermek- és ifjúsági műsorait: a) azok edukációs jellegét, kapcsolatát a szlovákiai magyar iskolákkal és korabeli ifjúsággal, b) szerepét, helyét a gyermekek és az ifjúság nevelésében. Vizsgáljuk, hogy milyen társadalmi és ideológiai háttér mentén jöttek létre e műsorok, valamint rámutatunk azok lehetséges nevelő szándékaira. Ezzel jelentős mértékben bővül a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásával kapcsolatos ismeretek köre, egyben a szlovákiai magyar közoktatás és közművelődés történetéről kialakított eddigi kép. A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásában sugárzott gyermek- és ifjúsági műsorokban megjelenő gyermekkép vizsgálata ebbe a kutatás szerves részét képezi.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

GYERMEKKÉP

A *gyermekkép* fogalmának alakítását, illetve a *gyermekkor* kutatásnak alapjait a lélektan, a pedagógia és a szociológia tudományágak biztosítják gyakorlati tapasztalatok alapján. Fogalmi értelemben a) gyermeknek tekintjük azt a személyt, aki életkorát illetően gyermekkorban van; b) gyermekornak tekintjük azt az

időszakot, melynek „*változásait történeti mélységekben akarjuk megismerni*” (Nóvik, 2000). Az 1980-as években jelentős átalakuláson ment keresztül a megszokott, normatív gyermekfelfogás, s a gyermekkutatás az utóbbi évtizedekben tudományos viták középpontjába került. Több új narratíva született, többek között hangsúlyozták a szociális és kulturális összefüggéseket (Golnhofer & Szabolcs, 2005). A gyermekkép változásait nyomon követhetjük az ókortól egész napjainkig. Jelen tanulmányunkban azonban a 20. századi gyermekkép - felfogásokra fókuszálunk, figyelembe véve (Cseh)szlovákia korabeli társadalmi berendezkedését¹⁶, amely szintén determinálta az akkori embereszményt, ezzel együtt a gyermekképet, gyermekfelfogást is.

A 19. századot még a herbarti pedagógia uralta, melynek lényeges eleme a szigorú erkölcsi szabályok érvényesítése, melyet következetes oktatással és neveléssel lehet elérni. A századfordulón azonban a gyermekek lelke, személyisége felé fordultak, megszülettek a reformpedagógiai irányzatok. A többek között Freinet, Binet, Steiner és Key által képviselt irányzatok a gyermekek szabad és önálló életre való felkészítésére, személyiségének fejlesztésére, az erkölcsös jellem kialakítására, a tömegoktatás megújítására fókuszáltak. A Waldorf-pedagógia szerint a természet által kialakított törvényszerűség figyelembevételével kell nevelni (Hollósi, 2008). A Watson által megalkotott behaviorista irányzatot újra a jól nevelt gyermek képe jellemezte, aki nem lázad, hanem könnyen alkalmazkodik az elvárásokhoz. 1940 után jelent meg az „önérvényesítő gyermek” képe, gyermekközpontú nevelés kísérletében (Pukánszky, 2018). A szovjet Makarenko elutasította a reformpedagógiák által

¹⁵ A Csehszlovák Rádió magyar nyelvű adása a 20. században több alkalommal is megváltoztatta nevét: Csehszlovák Rádió Magyar Adása, Szlovák Rádió Magyar Adása, Magyar Adás. Jelenlegi neve Pátria Rádió. Tanulmányunkban a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása kifejezést használjuk az érthetőség érdekében.

¹⁶ Csehszlovákia 1918-ban alakult. 1948-1989 között szocialista társadalmi rendszere volt, majd 1989. november 17-i bársonyos forradalmat követően megtörtént az ún. rendszerváltás. 1993-ban az ország szétvált és létrejött az önálló Szlovákia, melyben parlamentáris demokrácia uralkodik.

megalkotott elveket, és az ún. munkaiskolák egyik fajtáját hozta létre. A 20. század második felében a legfontosabb szemponttá az egyén képességeinek és kompetenciáinak fejlesztése vált világszerte (Hollósi, 2008). Ezen elméletekkel párhuzamosan említjük a szocialista társadalmak marxista alapú embereszményét, melynek kialakítására a nevelésben célként törekedtek. Ez a „mindenoldalúan és harmonikusan fejlett ember”. Ez olyan személyiségtípus, aki közvetlenül az emberi nemet képviseli, nem különbözik a magán- és közember, uralkodik a termelésen és emberi viszonyokon, összhangban van számára az egyéni és közösségi érdek. Minden téren szabad (Mihály, 1974). A korabeli gyermekkép tekintetében a nevelhetőség, a képzés lehetőségei voltak a fontos szempontok. Ez az intézményi, formális és a nem iskolai környezetben, informális módon is lehetséges volt. A szovjet mintájú nevelésfelfogásban nem sok szerepet kaptak a pedagógiai és pszichológiai aspektusok (Géczi, 2006).

A kutatások megkülönböztetik a természetesen fejlődő és a szocializálódó gyermek modelljét. Az előbbi a 20. század elején a fejlődéslélektan erőteljes hatására teljessé vált ki. Lényege a gyermekek természetes fejlődése, mely során fizikai és lelki alakulásuk a természet által irányított. Ebben kevésbé jutnak szerephez a társadalmi jelenségek. A szocializálódó gyermek modellje (a 20. század végéig uralkodó elmélet volt) hasonlóságot mutat a természetesen fejlődő gyermek modelljével, ugyanakkor arra utal, hogy a gyermekkor az élet egyik szakasza. A gyermek a társadalomban fejlődik, a felnőttek döntenek el, milyen hatások érik, hogyan váljon önmaga is az adott társadalom, illetve kultúra felnőtt tagjává. Ez a felfogás jól elkülönítette a gyermekkor és a felnőttkor tárgyi értelemben is, megfogalmazta azokat a feltételeket, melyek a felnőtté váláshoz szükségesek. Mindkét modell erősen normatív (Golnhofer&Szabolcs, 2005). A legújabb szociológiai elméletek megalkották az *ágencia* fogalmát. Ez jelentésében arra utal, hogy a gyermek „társas cselekvései és annak hatása” miként befolyásolja a felnőttek társadalmát, életét, hogyan alkotják meg a gyermekek saját világukat (Golnhofer&Szabolcs, 2005). A modern kor narratívái tehát nem a normák mentén foglalkoznak a gyermekkorral. Elsősorban arra fókuszálnak, hogy különböző gyermeki sorsok léteznek, és ezeket a maguk változatosságában érdemes vizsgálni (Gombos, 2006).

NEMZETI IDENTITÁS ÉS A (CSEH)SZLOVÁK RÁDIÓ MAGYAR ADÁSA

A nemzet történeti közösség, nemzeti értékeket képviselő releváns csoport (Bakk, 2005). Jellemző rá a közös nyelv, a közös kultúra. A nemzeti identitás összetett pszichológiai folyamat. Ennek részei földrajzi és történeti ismeretek, a nemzeti szimbólumok és a nemzeti csoport ismerete; érzelmi kötődés és a nemzeti kultúrával kapcsolatos attitűdök (Dancs, 2018).

A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása 1928-ban kezdte meg működését a csehszlovák Radiojournal keretén belül. Előbb Magyar Óráskának hívták, később 1934-től átnevezték Magyar Adásnak. A közvetítések tartalmában minden műfaj létezett: hírek, zenei felvételek, riportok, ismeretterjesztő műsorok, irodalmi feldolgozások. A 2. világháború kitörése után, 1939-től a magyar adás tere szűkült, majd Csehszlovákia újbóli megalakulása, a Kassai

Kormányprogram kihirdetése után (1945) meg is szűnt. Az adást csak 1949. január 9-én indították újra napi 1 órában. Ekkor kezdetben a Magyar Adás naponta két alkalommal, összesen 40-60 percet sugárzott, idővel a műsoridő fokozatosan növekedett. Státusza akkor erősödött meg, amikor 1964-től önálló szerkesztőséggé alakult, jelentősen bővült a műsoridő. Hétköznap 3,5 órát, vasárnap 6 órát sugárzott. Az 1980-as években a nemzetiségi adások új helyiségekből közvetített, a Magyar Adás a Szlovák Rádió új épületében kapott helyet. Az évtized közepére jelentősen megújult a munkatársak köre, 1984-ben a szerkesztők 80 százaléka negyvenévesnél fiatalabb volt. A Magyar Adás jelentőségét az évtized végén, a rendszerváltást közvetlenül megelőző hónapokban a kortársak úgy jellemezték, hogy az „életképesség jele, és az anyanyelv őrzésének eszköze” (Miklósi 1989). Az 1989-es bársonyos forradalom után a Csehszlovákiában élő magyar nemzeti közösségben erőteljesen fellendült az élet mind kulturális, politikai, mind gazdasági téren. Megszűnt a cenzúra, megszűnt a kommunista hatalom ellenőrzése a sajtó felett, a rádió nyugat-európai mintára közjogi intézménnyé vált. A nemzetiségi adások a Pátria nevű csatornán kaptak helyet. A magyar adásidő heti 56 órára növekedett. 1998-ban újabb szerkesztésváltás történt, újra növekedett a műsoridő. A Pátria Rádió jelenleg napi tizenkét órát sugároz, ultrarövidhullámon és digitálisan¹⁷ (Draxler, 2006; Delmár, 2001, 2003).

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK:

Kutatásunk során az alábbi kutatási kérdéseket foglalmaztuk meg:

- Milyen gyermekképpé rajzolódik ki a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásának gyermek - és ifjúsági műsoraiban?
- Miképp változott ez a gyermekképpé az évtizedek során, különös tekintettel a történelmi - társadalmi változásokra?
- Hogyan jelenik meg a kisebbségi lét, a nemzeti identitás kérdésköre a gyermekeknek szóló adásokban, bennük a gyermekképpé alakulásában?

MÓDSZEREK

Kutatásunk elsődleges forrásai a Szlovák Rádió Archívumában található levéltári iratok. Ezek az ún. műsorborítékok, melyek a hangzó anyagok pontos forgatókönyvei. Az írásban rögzített tartalomtól kívül feltüntetik a műsorok készítésének pontos adatait, a szerkesztőket, az engedélyezés számát, dátumát, az aláírásokat. Kutatásunkat behatárolja az a tény, hogy ezek a műsorborítékok csupán 1998-as évvel bezárólag találhatók meg a mai Szlovák Rádió Archívumában. A későbbi évekből ilyen archív anyagok nem léteznek, a műsorok digitalizációja pedig csak a legutolsó időszakra szorítkozik, illetve hiányos. Másodlagos források a korabeli sajtóban megjelent cikkek, melyek kutatását az Arcanum digitális adatbázis teszi lehetővé. Elsősorban szlovákiai magyar sajtótermékeket, főképp a Hét, Új Ifjúság, ÚJ SZÓ és a Szocialista Nevelés egyes lapszámain vizsgáltuk. Kutatásunk szerves részét képezik az interjúk, amelyeket a gyermek - és ifjúsági műsorok szerkesztőivel, a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása munkatársaival készítettünk. A nagy mennyiségű forgatókönyvből

¹⁷ Pátria Rádió honlapja: <https://patria.rtvs.sk/>

kiválasztottuk a kutatásunk szempontjából releváns programokat. Itt elsősorban műfaji, szerkezeti szempontokat vettünk alapul. További választási kritériumként szolgált, hogy a vizsgált programok különböző évekből származzanak, melyek tükrözik a társadalmi és a kulturális változásokat. Meghatároztuk elemzésünk szempontjait; ezek szerinti kvalitatív kutatásunk során a dokumentumelemzés és a tartomelemzés módszereit alkalmaztuk.

EREDMÉNYEK

GYERMEK – ÉS IFJÚSÁGI MŰSOROK A (CSEH)SZLOVÁK RÁDÍÓ MAGYAR ADÁSÁBAN

A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásában a fentiekben említett, 1949-es újra indulás után gyermek- és ifjúsági műsorok is kezdődtek, és szerves részévé váltak az adásoknak. Ezeket a Szlovák Rádió Archívumában található dokumentumok alapján térképeztük fel. Kutatásunkban azokkal a programokkal foglalkozunk, melyeket a Magyar Adásban rendszeres időközönként közvetítettek. Az eddigi kutatások és a rendelkezésre álló források alapján ezek a következők¹⁸:

1953: *Pionírhíradó*

1960: *Iskolások műsora*

1963: *Szlovák nyelvtanórák iskolásoknak*

1965: *Pionírhíradó – Pionírvisszhang*

1967: *Reflektor – ifjúsági magazinműsor*

1968: *Fiatalokról fiataloknak*

1971: *Fiatalok a mikrofon előtt*

1971: *Kontaktus*

1977: *Ifjúsági magazin*

1977: *Vasárnapi randevű*

1983: *Ritmus – fiataloknak*

1985: *Fiatalok stúdiója*

1991: *Utam Bartókhoz*

1994: *Vasárnapi randevű*¹⁹

1996: *Radezvujs*

1998 után: *X generáció, Y generáció, Gyereksír, Kölyökvilág, Kamaszrádió*

A fentiekben felsorolt programok az alábbi csoportokba sorolhatók:

a/ oktató – nevelő célzatú programok (pl. Iskolások műsora, később Kölyökvilág, Kamaszrádió),

b/ zenés – szórakoztató programok (pl. Vasárnapi randevű, Ritmus, Fiatalok stúdiója, Ifjúsági magazin), c/ publicisztikai jellegű műsorok – beszélgetések, interjúk, riportok (pl. Pionírhíradó, Kontaktus, Reflektor, Fiatalokról fiataloknak, Fiatalok a mikrofon előtt), d/ klasszikus zenei – művelődés (pl. Utam Bartókhoz).

Az egyes műsorok jellemzői azonban átfedést mutatnak, például a Kontaktus című programban a publicisztika mellett zenei elemek is voltak.

Ezek a programokon felül a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásában az 1950-es évek elejétől heti rendszerességgel hangzottak el mesék az óvodások számára. Ezek közvetítésének időpontja többségében vasárnap reggel volt.

ELEMZÉSEK

A gyermekképp alakulását konkrét adások tartalmi elemzésével vizsgáljuk. A programok forgatókönyveit időpont és műsортípus alapján válogattuk, elemeztük.

A tartomelemzés szempontjai:

- Témaválasztás
- A műsorok pedagógiai célja
- A narrátor és a szereplők személye
- A narrátor (pedagógus) típusa: demokratikus, autokrata
- Tanulói aktivitás
- A kommunikáció hangneme és formája (monológ, dialógus)
- Nevelés színtere

PUBLICISZTIKA

1955. június 1. – *Fiatalok műsora*

A forgatókönyv magyar és szlovák nyelven rögzítette ugyanazt a szöveget. Két, pályaválasztás előtt álló fiatal közt folyt a párbeszéd, egy fiú és egy lány voltak a szereplők. A dramatizált formájú szöveg a falu és a város előnyeit, illetve hátrányait taglalta. A párbeszédből kirajzolódott a vidéki és a fővárosi lét szembenállása. A két településtípus egyben az értelmiségi lét és a természetközelség szimbóluma is volt. A párbeszéd hangneme felnőtt. Mindketten olyan érveket sorakoztattak fel, melyek alátámasztották az egyik vagy másik lehetőséget a jövőben való élet számára. A közös vonás azonban a fejlődés kérdése volt: pl. falun bevezették a villanyt, a fővárosban van kulturális- és sportélet stb. Az adás hangsúlyozottan a szocialista embereszményt tükrözte: a fiatalok elkötelezettség a fejlődés, a haladás iránt. Saját életüket ennek rendelték alá, s hittek a szép jövőben.

1989. január 7. – *Fiatalok a mikrofon előtt*

A műsor az 1989-es rendszerváltást megelőző időszakban készült. Az adás az akkor 10 éves ekeli Tátika néptáncegyüttes bemutatására vállalkozott. A forgatókönyv szerint a műsorban megszólaltak a táncsoport vezetője, táncosok, elhangzottak népzenei betétek is, viszonylag nagy mennyiségben – bonchidai és vasvári verbunk, illetve a Bertóké címet viselő ismert verbunk is. A műsor szerkesztője az elhangzott riportok és interjúk alapján értékelte a csoport és táncosai jelentőségét: helyes útként, nővumként fogalmazta meg tevékenységüket. Jelentősnek nevezte a magyar népi kultúra ápolásában betöltött szerepüket. A szakmai sikereken túl (mint például az országos népművészeti fesztivál fődíja) a kitartás, a szorgalom, elkötelezettség és hozzáértés értékeit sorolta fel. A műsor szép példája az értékek közvetítésének,

¹⁸ Az évszámok az első adás évét jelentik.

¹⁹ Ebben az évben a Fiatalok stúdiója című műsort újra a Vasárnapi randevű váltotta fel.

mintaadásnak, a nemzeti identitás példamutatással való formálásának. A nevelés helyszíne a közösség, a kortársakból álló csoport.

1998. április 12. – Kamaszrádió

Az adás húsvét vasárnapján hangzott el. Bemutatta a rozsnyói általános iskola színjátszó szakkörének munkáját, illetve a pozsonyi református gyülekezet vasárnapi iskolájának tevékenységét. Az egyértelműen publicisztika műfajába tartozó adásban elsősorban a kommunikációs környezetben és a témaválasztásban figyelhetjük meg a változást. Ez a korábbi évtizedekben tiltott, keresztény valláshoz kapcsolódó téma a műsorban már nem jelentett tabut. A beszélgetések, interjúk hangsúlyosan voltak rögzítve, felvételről sugározták. A gyermekek véleménye és élményei kerültek a középpontba, a gyermekközpontú szemlélet vált hangsúlyossá. A narrátor a gyermeki véleményeket csupán rögzítette, kérdéseivel irányította, de nem véleményezte. Ez jelentős elmozdulás a korábbi szerkesztői (pedagógiai) álláspontokhoz képest.

ISKOLARÁDIÓS ADÁSOK

1968. május 16. – Iskolások műsora

A program az Őfelsége, az agy címet viselte. A program egy képzeletbeli bírósági tárgyaláson elhangzottakat rögzítette dramatizált formában. A kiinduló helyzet meglehetősen abszurd, humoros. Ebből kiindulva játékos formában magyarázták el a hallgatóknak az agy, a koponya, és általában az emberi szervezet felépítését, működését, fontosságát, védelmének jelentőségét. Szemléletes példákon illusztrálták az agyműködés bonyolult folyamatát, az érzékelés, észlelés és gondolkodás neurológiai magyarázatát. A hangnem itt is felnőtt volt, gyermekeket nem szerepeltettek. Az ironia valószínűleg inkább az idősebb korosztály számára volt érhető. Az ismeretterjesztés szándéka érhető tetten, az elhangzott párbeszéd stílusa legtöbbször tudományos-ismeretterjesztő.

Az adás második részében egy pionírok által alkotott focicsapatot mutattak be. A nevelés színtere itt a sporthoz kötődő kortárs közösség, továbbá a szocialista rendszer által működtetett formális, a kommunista ideológiát tükröző ifjúsági szövetség. Ebben a kontextusban nyilvánvalóan az ideológiai hatás és elvárás domborodott ki.

Az Iskolák műsorának ez az adása szemléletében a gyermekek természettudományos érdeklődésére alapozott. Formailag a szórakoztatva nevelés, oktatás szándéka nyilvánult meg benne, suta módon azonban mindezt az ironikus, életszerűtlen játékos kiinduló helyzettel tudták megoldani. A szovjet mintájú nevelési célok között a modern pedagógiai és lélektani szempontok nagyon háttérbe szorultak.

1980. november 4. – Iskolások műsora

Barátságos, közvetlen hangnemben, gyermekek szerepeltetésével valósult meg egy honismereti program. Szepességi városokba történő képzeletbeli kirándulásról szólt az adás. A dramatizált program egyfajta életkép volt. A gyermekek a vonatozás közben és után személyesen ismerkedtek meg az említett városokkal, szemléletesen szóltak a látottakról. Színek, formák, épületek, természeti szépségek jelentek meg. A gyermekek szerepeltetése gyermekközpontú szemléletre utal. A kor ideológiája csupán néhány kifejezésben nyilvánult meg (pl. tanító elvtárs). Az oktatás- nevelés helyszíne a természet, a haza, a hazai városok. A részleges cselekedtetés lehetőségét is

tapasztalhattuk: az utazás, városnézés során a gyermekek aktív befolyásolói voltak az eseményeknek. Az irányító azonban végig a narrátor (tanító elvtárs) volt.

A műsor második részében a Nagy Októberi Szocialista Forradalomra emlékeztek irodalmi művekkel, dramatizált visszaemlékezéssel.

1989. június 6. – Iskolások műsora

A program a nemzetközi gyermeknap apropóján készült. Az irodalmi összeállítás és az összekötő szövegek a gyermekekről és a békéről szóltak, illetve annak örömről, hogy a háború már több évtizede lezárult. A tegező forma, a közvetlen hangnem demokratikus szellemű műsort eredményezett, melyben az oktatás, ismeretterjesztés szándéka háttérbe szorult a nevelői szándék mögött. Ugyanakkor a korábban elemzett, 1968-as Iskolások műsora adásával szemben 1989-ben már egyértelműen központi motívummá vált a gyermekközpontú szemlélet.

Kedves, szeretetteljes hangnem jellemezte az adást. A szovjet mintájú ideológia, a *föld békéje*, a *népek közti egyetértés* az akkori társadalmi rendszer kedvelt szölamai voltak. Az internacionalizmus eszméje oktatási, nevelési célként jelent meg a korabeli iskolákban, így ebbe a sorba illeszthető ez az adás is.

1990. november 21. – Iskolások műsora

A műsor Téli ünnepkör címet viselte. Az adásban gyermekeket szerepeltettek, a narrátor tanári szerepkörben irányította kommunikációt. Weöres Sándor megzenésített költeményéből indultak ki, melyet Halász Judit előadásában hallgattak meg. A gyermek szereplők kíváncsiságot, érdeklődést tanúsítottak, a narrátor pedig a jeles napokról, hagyományokról, ezek összetartó erejéről beszélt nekik. A gyermekszereplők (tanulók) egymás között humorral, viccelődve értelmezték az elhangzottakat, megőrizve a téma iránti tiszteletet. A program egy részében a tanulói cselekedtetés jelent meg, az információk keresése szakirodalomból (pontos útmutatással). A gyermekek sokat kérdeztek, kíváncsiként nyilvánultak meg. A párbeszédet többször szakították meg zenei felvételekkel: népdalok, betlehemesek, egyházi karácsonyi énekek hangzottak el.

A műsor röviddel a rendszerváltás után hangzott el. Magyar népszokások, hiedelmek, keresztény ünnepek szolgálták a témát. Gyermekközpontú szemlélet uralta, demokratikus hangvétel, játékos, vidám, egyben meghitt dialógus jelent meg benne.

SZÓRAKOZTATÓ MŰSOROK

1973. január 6. – Kontaktus

A Kontaktus kíváncságműsor volt. Ebben az adásban 12 zeneszám hangzott el, ezek között voltak magyar, szlovák és angol nyelvű slágerek. A slágerek közti „szórakoztató” hírek elsősorban a Szocialista Ifjúsági Szövetségről szóltak. A hallgató fiatalokat, bár tegezték, felnőttként kezelték – a szocialista jövő építőjeként tekintettek rájuk. Az ideológiai nyomás egyértelmű. Könnyedebb hangnem mutatkozott azonban a műsor záró részében, ahol hallgatói levelekre válaszoltak. A fiatalokkal kapcsolatban személyesség nem lelhető fel. Feltűnő a nyelvhasználat: az akkori előírásoknak megfelelően a magyar nyelvi kontextusban is szlovákul használták a helységneveket.

Pedagógiai értelemben ez a műsor a fennálló társadalmi rendszert szolgálta, a jövő kommunista dolgozóit

igyekeztek nevelni. A megválasztott zeneszámok is ehhez járultak hozzá

1990. december 13. – *Fiatalok stúdiója*

Ebben az adásban 15 zeneszám szólt, vezető magyar, szlovák és angol slágerek. A műsorban azonban a zene mellett interjúk és riportok is elhangzottak. A műsor hangneme könnyed, bizalmaskodó volt, több szleng kifejezéssel tarkítva. Tükrözött a rendszerváltás felfokozott hangulatát, a szabadság érzetét. Ebben a programban a fiatalok partnerek, társak, akik immár nem a jövő alakítói voltak a program alapján, hanem a szórakoztatás alanyai. Azonban megpendítettek olyan témákat is, melyek már akkor társadalmi problémaként merültek fel: elidegenedés, elektronikus eszközök túlzott használata.

1996. március 10. – *Randevú*

A program célja egyértelműen a szórakoztatás volt. Ebben elsősorban az elhangzott zeneszámok szolgáltak eszközként. Másrészt a zenei hírek és újdonságok mellett számos olyan beszélgetés hangzott el a műsorban, melyek a magyar közösségről szóltak, magyarországi kapcsolatokat erősítettek. Partneri, könnyed hangvétel, de mégis mértéktartás jellemezte a kísérő szövegeket. Nincs tudatos nevelői szándék a forgatókönyvek alapján, pedagógiai szempontból közvetett hatás fedezhető fel: a zeneszámok és a beszélgetések a magyarsághoz való tartozást erősítették. A magyar közösségben szocializálódó fiatal ember a műsorok célközönsége, nyíltan volt vállalható az identitás formálása, hiszen a rendszerváltás után ez már nem volt tiltott.

Utam Bartókhoz – Középiskolások zenei vetélkedője

Az Utam Bartókhoz című rádióműsor a Bartók Béla Zenei Találkozó elnevezésű rendezvénysorozathoz kötődött, melynek szervezője a Szlovákiai Magyar Zenebarátok Társasága volt. A rendezvénysorozatra 1991 és 2006 között öt alkalommal került sor Komáromban, Losoncon, Rimaszombatban és Ipolyságon kétszer. A középiskolások zenei vetélkedője a Zenei Találkozó szerves része volt. Célt tűzte ki a fiatalok zenei műveltségének növelését, a mai Szlovákia területéhez kötődő zenei nagyságok életművének megismertetését, a zenei megszerettetését. Az Utam Bartókhoz vetélkedő főszervezője Csehi Ágota volt, aki abban az időben a nyitrai Konstantin Egyetem oktatója volt. A rádióműsor kapcsolódott a programsorozathoz. Minden alkalommal közvetítették a versenyhez kapcsolódó segédanyagokat, zenei felvételeket, komolyzenei műveket. A rádiós ismeretterjesztés része volt a vetélkedő elméleti részéhez tartozó felkészülési anyag sugárzása is. A versenyek után a kapcsolódó rádióműsor interjúkat, beszámolókat, riportokat tartalmazott, melyben visszaidézték, értékelték a vetélkedőn elhangzottakat (Csehi, 2010). Maga a vetélkedő és a hozzá kapcsolódó rádióműsor a kreativitás fejlesztését, a zeneértést szolgálta. A feladatokban fontos szerepet kapott a színpadi jelenlét, a fellépés, egyes művek interpretálása is. Nem kevésbé fontos hozzáadéka volt a műsornak az alkotók (pl. Bartók, Kodály) felvidéki vonatkozásainak, kötődéseinek megismertetése a hallgatókkal²⁰.

A gyermekképzés vizsgálatának szempontjából kiemelhetjük, hogy a műsorban, vetélkedőben fellelhető

zenei nevelés és személyiségfejlesztés demokratikus, partneri viszonyt feltételezett.

DISZKUSSZIÓ

Az egyes műsorok elemzéséből több gyermekképzés narratíva is leszögezhető. Leginkább a modern gyermekkutatások által megfogalmazott, szocializálódó gyermek modelljét tudjuk kutatásunk során azonosítani. A társadalmi, történelmi, politikai hatások a következők voltak:

- 1948 – szocialista hatalomátvétel Csehszlovákiában
- 1968 – 1972 – társadalmi reformmozgalmak és normalizáció
- 1989 – rendszerváltás
- Globalizáció
- Kulturális sokszínűség
- Információs forradalom
- Mediális tér átalakulása

Ezen kulturális és társadalmi tényezők befolyása jól nyomon követhető a műsorok tartalmi, szerkezeti felépítésében – az évek során kialakult változásokkal együtt. Forgatókönyvek mindössze az 1950 – 1998-ra vonatkozó időszakból állnak rendelkezésre. Ezekből egyértelműen kiderül a kor kommunista ideológiájának nyomása az 1989-es rendszerváltás évéig. Ehhez kapcsolódik a kirajzolódó gyermekképzés is. Ahogy az a szovjet mintájú gyermekfelfogásra jellemző, elsősorban az ismeretterjesztés, valamint a szocialista embereszmény mintájára való formálás volt a műsorok fő jellemzője. Az ismeretterjesztés során azonban változatos, sokrétű, modern ismereteket igyekeztek átadni. Nem meglepő módon az 1950-től 1998-ig terjedő időszakban ezek intenzitása különböző volt. Míg a szocializmus korai éveiben erős ideológiai nyomás, a fentebb sorolt társadalmi hatások és befolyások uralták a szövegeket, addig a rendszerváltás éve környékén már a gyermek, a fiatal került előtérbe. A gyermekekre 1989 előtt úgy tekintettek, mint a jövő letéteményesére, a jövő társadalmának építőjére. E kor szellemének megfelelően korszerű tudást, természettudományos világnézetet továbbítottak. A nevelés normatívnak tekinthető; a felnőttek normáihoz való közelítés volt a kitűzött cél. A programokban a felnőtt és a gyermeki világ határai jól elkülöníthetők, de megelőlegezték a társadalmi szerepvállalás jövőbeni feladatkörét. Ezzel szemben a műsorok kommunikációja nem minden esetben illeszkedett ehhez a modellhez, inkább újfent a szovjet típusú modellt kell megfigyelnünk. A nyelvezet gyakran volt felnőttek, nem vette figyelembe a gyermekek gondolkodását, kifejezőmódját, lehetőségeit.

A rendszerváltás a kirajzolódó gyermekképzésben is tetten érhető. A jövő társadalmának építője helyett a kíváncsi, szeretettel érdeklődő gyermek állt a műsorok középpontjában. Viszont még mindig az oktatás és az ismeretterjesztés volt ezek fókuszában. A gyermeki lélek világa, egyéb különböző pedagógiai szempontok tudatos jelenlétéről ekkor sem beszélhetünk. A programok szerkesztésében nagyobb mértékben jelent meg a cselekvő, aktív gyermek. A műsorok alkotóival készített interjúk alapján tudjuk,

20 Kiss Beáta – Csehi Ágota, Komárom, 2024. 09. 03.

hogy gyakran szerepeltettek élő adásban gyermekeket, vagy a felvételeket a rádió stúdiójában előre rögzítették²¹.

A szórakoztató, ifjúsági műsorok körében még erőteljesebben rajzolódott ki a politikai változás. Míg az 1950-es és 60-as években a kommunizmus ifjú építőiként tekintettek rájuk e műsorokban, addig az 1980-as évektől fokozatosan enyhült ez a látásmód. A rendszerváltás környékén és után már elsősorban szlovákiai magyar, illetve kisebbségi sorban élő magyar fiatalokként tekinthetünk e műsorok alanyaira, szereplőire vagy célközönségére.

A nemzeti identitás formálása is fokozatosan alakult. A szocializmus éveiben kettősség figyelhető meg: ösztönözték a rendszer és a társadalom iránti lojalitást, másrészt a magyar nemzeti öntudat formálása is megtörtént. Ez azonban indirekt, közvetett módon, olykor tudatosan, olykor szinte véletlenül. Ezek eszköze olyan témák válogatása volt, melyek kapcsolódtak a szlovákiai magyar kultúrához, történelemhez, irodalomhoz. Az ifjúsági műsorokban igyekeztek olyan zenét is válogatni, melyek ehhez az értékrendhez kapcsolódtak²². Az 1990-es években egyre erőteljesebben jelent meg a globalizálódó világ képe, melybe a szlovákiai magyar fiatal is illeszkedett.

KONKLÚZIÓ

A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása 1953 – 1958 között sugárzott gyermek - és ifjúsági műsoraiban kirajzolódó gyermekkép elsősorban a szovjet érdekszférába tartozó állam világlátását tükrözte. A Nyugat-Európában uralkodó gyermekképek kevésbé érvényesültek. Csehszlovákiában az 1989-es rendszerváltás hozta el a szemléletbeli változást is. A gyermekkép a szovjet embereszmény eltűnésével átalakult, a gyermekközpontú szemlélet vált uralkodóvá. Ezután azonban a kommersz, a fogyasztói társadalom által uralt rádiózás kialakulásával az értékes gyermek – és ifjúsági műsorok fokozatosan meg is szűntek. Ugyanakkor a magyar nyelvű adásnak lehetett szerepe a szlovákiai magyar gyermekek és fiatalok identitásának alakításában, formálásában, elsősorban a kisebbségi kultúra közvetítése segítségével.

Kutatásunk eredményeivel a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásáról, mint kisebbségi adóról kialakított képünk, illetve neveléstörténeti ismereteink bővültek. Kutatásunk az egyes programok, műsorok további szempontok szerinti pedagógiai elemzésével folytatható.

IRODALOMJEGYZÉK

Bakk, M. (2005). Politikai identitás és nemzeti identitás. *Kellék*, 26, 33–41. <https://www.prophilosophia.ro/assets/files/kellek-26/bakk-mikl%C3%B3s.pdf> [2025.01.10]

Csehi, Á. (2010). *20 éves a Szlovákiai Magyar Zenebarátok Társasága*. Csemadok Országos Tanácsa.

Dancs, K. (2018). A nemzeti szimbólumok és a nemzeti identitás ismeretjellegű elemei. *Történelemtanítás*, 9, 3–4. www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/dancs-katinka-a-nemzetisimbolumok-es-a-nemzeti-identitas-ismeretjellegu-elemei-i-09-03-06/ [2025.01.10.]

Delmár, G. (2001). Maďarské vysielanie. In *Príspevky k dejinám rozhlasu* (pp.49-59) Slovenský rozhlas.

Delmár, G. (2003). Ez történt 75 év alatt. In *Protic, J. & Molnár, L. Szlovák Rádió – 75 éves a magyar adás* (pp.7-21). Szlovák Rádió.

Draxler, V. (2006). Národnostné vysielanie. In *Príspevky k dejinám rozhlasu*, (pp. 87-97). Odbor mediálneho výskumu, Slovenský rozhlas.

Golnhöfer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekek: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.

Géczi, J. (2006). *A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956-1964*. Köznevelés. *Magyar Pedagógia*, 106(2), (147–168)

<https://epa.oszk.hu/00000/00011/00149/pdf/2010-07-08.pdf> [2024.04.24.]

Gombos, M. (2006). Gyermekkor-narratíva. *Magiszter*, 4(3-4), https://epa.oszk.hu/03900/03976/00047/pdf/EPA03976_magiszter_2006_0304_075-083.pdf [2024.11.24.]

Hollósi, H. (2008). Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben. *Iskolakultúra Online*, 2, 92–103 https://misc.bibl.u-szeged.hu/45530/1/iol_2008_001_092-103.pdf [2024.11.24.]

Miklósi, P. (1989). Hangok az éterben. *A Hét*, 34(8), 4–5. https://library.hungaricana.hu/hu/view/Ahet_1989_1/?pg=171&layout=s [2024.02.12.]

Mihály, O. (1974). *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*. Akadémiai kiadó.

Nóvik, A. (2000). Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 367 – 376

<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/184/183> [2024.01.10.]

Pukánszky, B. (2018). *Gyermekkép és nevelés. Felfogások a gyermekekről és a nevelésről a pedagógia történetében*. Selye János Egyetem.

Szóbeli közlés:

Kiss Beáta - Lovász Judith, 2024. február 5., online

Kiss Beáta - Bárdos Ágnes, 2024. február 9., online

Kiss Beáta - Csehi Ágota, 2024. 09. 03. Komárom

Levéltári források

A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásának műsorborítói (forgatókönyvei) Szlovák Rádió Archívuma, Pozsony (1953 – 1998)

21 Kiss Beáta – Lovász Judith, interjú, 2024. február 5., online

22 Kiss Beáta - Bárdos Ágnes, 2024. február 9., online

Szerzők elérhetősége

Name	E-mail	ORCID
Berta Tünde	bertat@ujs.sk	
Ekmekcioglu Lilla	samu.lilla.re@gmail.com	0009-0000-0449-3680
Jeszenszki Kornélia	126210@student.ujs.sk	
Kiss Beáta	kissb@ujs.sk	0009-0005-2189-890X
Koltay Tibor	koltay.tibor@uni-eszterhazy.hu	0000-0003-0548-7527
Madarász Róbert	robert@madarasz.biz	0009-0004-3870-9813
Németh Krisztina	krisztinanemeth29@gmail.com	0009-0009-3276-5407
Pásztor Anett	anett.pasztor@gmail.com	0009-0009-1942-6785
Ribní František	ribnifran@student.elte.hu	0009-0004-7974-0235
Rozgonyi Emőke	em.rozgonyi@gmail.com	
Szántó Zsuzsanna	115087@student.ujs.sk	
Szegi Cyntia	126605@student.ujs.sk	0009-0009-5008-8825
Tóth Péter	tothp@ujs.sk	0000-0002-5886-144X
Tóth Tünde	toth.tunde@vbk.bme.hu	0009-0008-8417-1101

KIADÓ INTÉZMÉNY:

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Műszaki Pedagógia Tanszék

SZERKESZTŐK:

Tóth Péter
Berzsenyi Emese
Hegyesi Dóra

KAPCSOLAT

toth.peter@gtk.bme.hu

ISBN 978-963-421-988-0