

### **tanulmány**

**Kálmán László – Tóth Edit**  
Óvodapedagógusok, tanítók és szülők  
vélekedései az iskolakészültségről 3

**Imre Nóra – Török Balázs –  
Révész László**  
A házi feladat szerepe a tanulási  
környezet alakításában. A Komplex  
Alapprogram fejlesztési tapasztalatai 25

**Varga Aranka – Vitéz Kitti –  
Széll Krisztián**  
Diverzitás és inklúzió jellemzői  
a Pécsi Tudományegyetemen – egy  
helyzetfelmérő kutatás tükrében 45

### **szemle**

**Jakab György**  
Nem múltó történelmünk.  
Az iskolai történelemoktatási kánon  
ellentmondásos alapmintázata (1. rész) 63

**Blatt Péterné**  
A személyiség fejlesztésének  
lehetőségei a sport által 81

**Kovács Edina**  
A szociális kompetencia fejlesztése  
drámapedagógiai eszközökkel 91

**Muzsalyiné Molnár Henrietta**  
A történetmesélés mint pedagógiai  
eszköz a természettudományos  
oktatásban 101

### **kritika**

**Szabó Dóra**  
Hallgatói haladási utak és rizikó-  
faktorai – helyzetkép a felsőoktatásról.  
Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina:  
Előrehaladási és lemorzsolódási  
kockázat a felsőoktatásban 113

**A szám tanulmányainak  
angol nyelvű összefoglalója 116**



Kálmán László<sup>1</sup> – Tóth Edit<sup>2</sup><sup>1</sup> SZTE-JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszék<sup>2</sup> MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

## Óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedései az iskolakészültségről

*Az óvoda-iskola átmenet jelentősen befolyásolja a gyermekek hosszú távú iskolai előmenetelét. Az iskolakezdés sikerességéhez szükség van az óvodapedagógusok, tanítók és szülők összehangolt munkájára, amelyet befolyásol az, hogyan gondolkodnak az érintettek a gyermekek iskolakészültségéről. A nemzetközi szakirodalom felhívja a figyelmet a probléma fontosságára (Cappelloni, 2011; Hair és mtsai, 2006; Lin és mtsai, 2003), hazánkban ugyanakkor korábban alig vizsgálták azt (ld. Gyurcsik, 2020). Munkánk fókuszában tehát a pedagógusok és szülők iskolakészültséggel kapcsolatos vélekedéseinek vizsgálata áll. Kutatásunkkal – három kérdőív kidolgozásával és kismintás adatfelvételünkkel – az első lépéseket tettük meg a hazai és a nemzetközi szakirodalomban megjelölt, az iskolakészültség-mérőeszközökkel vizsgált készségek, képességek széles köréről való gondolkodás vizsgálatához. Arra mutatunk rá, mennyire tekintik fontosnak a pedagógusok és a szülők a különböző készségek, képességek adott szintjét a sikeres iskolakezdéshez, mely területeken különböznek meglátásaik.*

### Bevezetés

A szakemberek egyre inkább felismerik a kisgyermekkor meghatározó szerepét, valamint a megfelelő alapok és a sikeres iskolakezdés kapcsolatát (Csikos és Csapó, 2011). Az óvodai évek kiemelt szerepet töltenek be a prevencióban, a fejlesztésben és az iskolára való felkészítésben (Herczog, 2008; Hódi és Tóth, 2016; Józsa, 2016; Nagy és mtsai, 2004). Az óvoda-iskola átmenet kritikus periódus a gyermekek életében, intézményes nevelésében, amely hosszú távon meghatározza iskolai eredményességüket (Gill és mtsai, 2006; Kis, 2012; Kozákné, 2011; Markovits, 2012; Pintér, 2007; Szabó, 1979; Török és Hódi, 2015; Zombori, 1998).

Az átmenet sikerességét számos tényező befolyásolja. Meghatározó az, hogyan vélekednek az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők az iskolaérettségről, milyen készségeket, képességeket, s azok milyen szintjét tartják szükségesnek a sikeres iskolakezdéshez (Kende és Illés, 2007; Pianta és Kraft-Sayre, 1999). Az erről való pedagógusi

gondolkodás nem függetleníthető attól, milyen mérőeszközöket használnak az óvodában, illetve az iskolában az iskolakészültség megállapítására. Az, hogy egy intézményben milyen mérőeszköz(öke)t alkalmaznak, hatással lehet arra, hogy a pedagógusok és a szülők hogyan értelmezik az iskolakészültséget, s ez befolyásolhatja a fejlesztés irányát.

A pedagógusok a fontosnak tartott készségek, képességek fejlesztésére és a fejlettség szintjének vizsgálatára nagyobb hangsúlyt fektetnek oktató-nevelő munkájuk során. A sikeres iskolakezdéshez éppen ezért fontos, hogy az óvodapedagógusok és tanítók elvárásai közelítsenek egymáshoz, hiszen ez segítheti a két intézményben a pedagógiai munka összehangolását. Annak ellenére, hogy a szakirodalom rámutat, a sikeres iskolakezdés szempontjából a pedagógusok iskolakészültségről alkotott nézeteinek megismerése szükségszerű (ld. Hair és mtsai, 2006; Lin és mtsai, 2003), viszonylag kevés empirikus adat áll rendelkezésünkre a témával kapcsolatban (Cappelloni, 2011).

A sikeres iskolakezdéshez szükséges képességek megítélése terén jelentős különbségek mutatkoznak, ha csak abból indulunk, hogy az egyes, használatban lévő mérőeszközök milyen készségek meglétét vizsgálják. A konszenzus hiánya megmutatkozik abban is, hogy az iskolakészültség vizsgálatára számos mérőeszközt használnak a hazai intézményekben (ld. Apró, 2013).

Az óvoda-iskola átmenet kérdéseivel több hazai kutatás is foglalkozott. Kutatás tárgyát képezte a Magyarországon használatban lévő iskolaérettség-mérések összehasonlító elemzése (ld. Apró, 2013; Gerebenné és Vidákovich, 1989), melyek középpontjában a felmérő tesztek (tartalmi átfedés, megbízhatóság, korreláció), illetve a felhasználók mérőeszközökkel kapcsolatos vélekedése áll (ld. Apró, 2013; Kende és Illés, 2007; Szabó, 2005). Kende és Illés (2007) kutatása a rugalmas beiskolázás kérdéskörét elemzi. Ennek keretében többek között vizsgálták pedagógusok megkérdezésével az óvoda-iskola átmenet intézményi támogatásának sikerességét, az óvoda és az iskola közötti együttműködés jellemzőit, illetve a gyerekek iskolaérettségét meghatározó tényezők rangsorát/fontosságai sorrendjét. Vizsgálat tárgyát képezte továbbá az iskolakezdés nehézségeinek, az óvodapedagógusok által fontosnak tartott készségek és a tanítók által fontosnak tartott készségek összehangja (Szabó, 2005). Gyurcsik feltáró jellegű pilot kutatásán (2020) kívül arról nem készült hazai vizsgálat, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők hogyan vélekednek az iskolakészültséget feltételező különböző képességek fontosságáról, s hogy mely területeken különböznek a csoportok válaszai. Kismintás kutatásunkkal a probléma hazai vizsgálatának első lépéseit tesszük meg.

## Elméleti áttekintés

### *Iskolaérettség, iskolára való felkészültség, alkalmasság?*

Számos nemzetközi kutatás (pl. Hair és mtsai, 2006; Lin és mtsai, 2003) mutat rá az iskolakészültség értelmezésének heterogenitására. Ugyanakkor egyre nagyobb igény mutatkozik mind a kutatók, mind a pedagógusok és a szülők részéről is a konszenzuseresésre (Sahin és mtsai, 2013). A hazai szakirodalomban találkozhatunk a fogalom megnevezésbeli (iskolaérettség, iskolakészültség, alkalmasság) és tartalmi (szükséges/ elvárt képességek) különbségeivel.

A hazai köznyelvben, de szakmai körökben is elterjedt az 'iskolaérettség' kifejezés használata. A *Magyar Pedagógiai Lexikon* (1977) szócikke alapján az iskolaérettség egy meghatározott fejlettségi szint, amely a beiskolázást, az iskolai követelmények teljesítését a gyermeki személyiség károsodása nélkül biztosítja, alapvető összetevői a szociális és az intellektuális érettség. Nagy (1980, 1986) úgy véli, hogy az iskolaérettség helyett célszerűbb lenne a részletesebb és összetettebb jelentéssel bíró 'iskolára való

felkészültség' kifejezést használni, mikor a személyiség komplex vizsgálatát végezzük az iskolára való magatartásbeli és tudásbeli felkészültség szempontjából. Ez áll legközelebb az angolban is használatos *school readiness* kifejezéshez. Nagy Józsefhez hasonlóan Szabó (1979) is ezt a megközelítést támogatja, mikor azt hangsúlyozza, hogy az iskolaérettség a gyermeki személyiség harmonikus fejlődésének eredménye, tehát az egész személyiség iskolaérettségére, megfelelő fejlettségére van szükség ahhoz, hogy az iskolai munka eredményes legyen (Szabó, 1979). Mérei és V. Binét (1981) az 'iskolaérettség' helyett az 'alkalmasság' kifejezés használatát javasolja, vizsgálatokor azt próbálja meg feltárni a szakember, hogy a gyermek „képes lesz-e megfelelni bizonyos alkalmazkodási szabályoknak”, ehhez a helyzetfelismerés, feladattudat, kitartás, teljesítmény igénye, testi fejlettség, különböző értelmi képességek szükségesegek (Mérei és V. Binet, 1981. 167).

Számos kutató (ld. Commodari, 2013; Doherty, 1997; Hair és mtsai, 2006) az iskolakészültség meghatározásaként vagy meghatározása mellett felsorolást, csoportosítást ad, részletezi azokat az elemeket, amelyek a sikeres iskolakezdésben szerepet játszhatnak. Például Commodari (2013) szerint az iskolakészültség a tanulásban meghatározó szerepet játszó (1) kognitív, (2) szociális, (3) motoros és (4) viselkedési készségek, képességek készlete. Azok a gyermekek, akik hatékony szociális készségekkel, testileg fejletten és egészségesen, életkoruknak megfelelő motoros készségekkel, szilárd nyelvi és kognitív alappal, valamint a frusztráció és a stressz eltűrésére képesen lépnek be az iskolába, nagy valószínűséggel sikeresen alkalmazkodnak majd az iskola elvárásaihoz (Commodari, 2013). Wesley és Buysse (2003) szerint, ha meg kell nevezni tényezőket, amelyek fontosak az eredményes iskolakezdés szempontjából, akkor azok a (1) fizikai és (2) mentális egészség, a (3) hatékony kommunikációs készségek és a (4) tanulás iránti pozitív attitűd (Wesley és Buysse, 2003). A kilencvenes években az Egyesült Államokban a National Education Goals Panel keretein belül Kagan, Moore és Bredekamp (1995) által megalkotott modellre, a korai fejlesztés multidimenzionális modelljére számos későbbi vizsgálat épít (ld. Lin és mtsai, 2003; Cappelloni, 2011; Piotrowski és mtsai, 2000). A modell szerint a sikeres iskolakezdést öt, egymással szorosan összefüggő tényezőterület határozza meg: (1) a fizikai jólét és a motoros fejlettség, (2) a szocio-emocionális fejlettség, (3) a tanulással kapcsolatos attitűd, (4) a nyelvi fejlettség, valamint (5) a kognitív fejlettség és az általános tudás (Kagan és mtsai, 1995). Cappelloni (2011) ebből kiindulva dolgozta ki modelljét, amelyben ezt az öt területet bővítette hétre azért, hogy a szocio-emocionális dimenziót szétbontotta, a nyelvi fejlettség területet kiegészítette a kommunikációval, valamint modelljébe beépített egy, az írás-olvasást megalapozó elemi készségeket tartalmazó dimenziót (Cappelloni, 2011).

#### *Az iskolakészültség szempontjából fontosnak tartott készségek, képességek köre*

Számos empirikus vizsgálatot (ld. Cappelloni, 2010; Dockett és Perry, 2002; Gill és mtsai, 2006; Hains és mtsai, 1989; Heaviside és Farris, 1993; Lin és mtsai, 2003; Piotrowski és mtsai, 2000; West és mtsai, 1993) találunk, amelyben a pedagógusoknak a kutatók által meghatározott iskolakészültséget befolyásoló készségeket, képességeket kell rangsorolniuk, értékelniük azok fontossága szerint. Az iskolakészültséggel kapcsolatos tényezők fontosságának vizsgálatával foglalkozók közül néhány jelentősen citált – a bennük megjelenő kategóriarendszer miatt meghatározó – kutatást mutatunk be.

Hains és munkatársai (1989) létrehoztak egy száznál több tételből álló kérdőívet óvodapedagógusok és iskolaelőkészítő osztályokban tanítók számára az iskolakészültséggel kapcsolatos készségekről, képességekről való vélekedéseik feltárására. A kérdőív tételeket háromfokú skálán (nem fontos, némileg fontos, nagyon fontos) értékelték a pedagógusok. A kérdőív tételeket kilenc csoportba sorolták. Az első csoportba az (1) alapvető kognitív (pl. a számolás, következtetés, sorbarendezés, relációk) és finommotoros

(pl. helyes ceruzatartás, olló- és ragasztóhasználat) tényezőket sorolták. A nyelvi készségeket két csoportba osztották, megkülönböztették (2) a beszédértésre vonatkozókat és a (3) a nyelvhasználatra, beszédproduktumra irányulókat (pl. érthető beszéd, szókincs). (4) A következő csoportba az önállóság elemeit sorolták (pl. öltözködés, tisztálkodás, név, saját laccím ismerete). (5) Külön kategóriába kerültek az önálló feladatvégzéssel kapcsolatos készségek (pl. szükség esetén segítség kérése). A további négy kategória szocio-emocionális elemeket tartalmaz. A (6) pedagógusi utasítások teljesítésével, (7) a tevékenységek közötti zökkenőmentes váltással, (8) a szociális interakcióval (pl. nyitottság, sportszerűség, társakkal/felnőttel való megfelelő viselkedés), valamint (9) az osztályteremben/csoportszobában tanúsított magatartással (pl. szabálykövetés, együttműködés, türelem, megfelelő frusztrációtűrő képességek) kapcsolatos tényezők mind külön csoportot alkottak (Hains és mtsai, 1989).

A részletesség jellemezte Piotrowski és munkatársai (2000) kategóriarendszerét is. Vizsgálatukban előre megadott, az iskolakészültséget befolyásoló tényezőket kellett fontosságuk szerint négyfokozatú Likert-skálán (nem túl fontos; valamennyire fontos; fontos, de nem elengedhetetlen; teljes mértékben szükséges) értékelni a New York állambéli óvodákban és iskolaelőkészítő osztályokban tanító pedagógusoknak, valamint az intézményekbe járó gyermekek szüleinek. Csoportosításukban tizenegy nagyobb, az iskolakészültséget befolyásoló területet jelöltek meg, amelyet két részre osztottak: Az egyik részhez az általános/alapvető iskolakészültséget befolyásoló területek kerültek, míg a másik részhez kapcsolódó területek az osztályteremben, csoportszobában lezajló folyamatokra irányultak. Az első nagy csoportba a szerzők olyan elemeket soroltak, mint a (1) fizikai egészség, (2) a társakkal való kapcsolattartás, (3) a megfelelő kommunikáció, (4) az érzelmi érettség, (5) az önállóság, (6) az érdeklődés minősége, valamint (7) a motoros készségek, képességek. A másik nagy csoportba (8) a pedagógusnak való megfelelés egyes elemei, (9) az osztálytermi rutinok elfogadása, valamint egy (10) alapvető ismereteket (pl. testrészek, színek ismerete, objektumok sorba rendezése, tízig való számolás) tartalmazó és egy (11) alaposabb, bővebb ismereteket (pl. laccím ismerete, időkonceptió, ollóhasználat, ötvenig való számolás) tartalmazó terület került (Piotrowski és mtsai, 2000).

Lin és munkatársai (2003) kutatásában tizenhárom készségről, képességről kellett eldönteni több mint háromezer, az Egyesült Államok iskola-előkészítő osztályaiban tanító pedagógusnak, hogy az adott készség az iskolakészültséget tekintve hol helyezkedik el a „nem fontos”-tól a „létfontosságúig” terjedő skálán: (1) szabálykövetés, (2) együttműködés, (3) empátia, (4) figyelem, (5) kommunikáció/anyanyelvi ismeretek, (6) ceruza és ecset használata, (7) feladattartás, (8) színek és alakzatok ismerete, (9) problémamegoldó képesség, (10) legalább húszig történő számlálás, (11) ábécé betűinek ismerete, (12) szükségletek, gondolatok kifejezése, (13) társakhoz való viszony (Lin és mtsai, 2003).

Dockett és Perry (2002) kutatásában nyílt végű kérdések segítségével térképezte fel a pedagógusok és a szülők nézeteit az iskolakészültséget befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban. A válaszokat faktoranalízis segítségével nyolc kategóriába sorolták. Az első csoport az (1) iskolába lépéshez szükséges tudás egyes elemeit (pl. gondolkodás, alapvető fogalmak ismerete) tartalmazza. A következő kategória az (2) intézménnyel kapcsolatos beállítódásra fókuszál, beleértve a társakkal, pedagógussal való kapcsolatot és az iskola mint szervezet elvárásaihoz való alkalmazkodást. Külön-külön csoportot képeznek (3) a gyermek iskola és a tanulás iránti attitűdjei, érzelmei, (4) az önellátással és felelősségvállalással kapcsolatos készségek, (5) a szabályok betartása és az iskola elvárásainak teljesítése, valamint (6) a gyermek fizikai jellemzői. A következő csoportban (7) a családi háttér tényezői szerepelnek, kiemelten hangsúlyozva a család működését s az iskolával való kapcsolatát. A besorolásnál helyet kapott a (8) tanulási környezet, beleértve az intézmény jellemzőit, ahol a gyermek tanul (Dockett és Perry, 2002).

Kevés olyan hazai vizsgálatot (Csonka, 2005; Pálfi, 2004) találunk, amely az iskolaérettséggel kapcsolatos tényezők csoportjait mutatja be. Csonka (2005) az óvoda-iskola átmenet területén belül foglalkozott az iskolaérettséget befolyásoló tényezőkkel, azonban kutatásának módszertanáról cikkében nem tudunk meg részleteket (Csonka, 2005). Pálfi (2004) óvodapedagógusokat és tanítókat nyílt végű kérdés formájában kérdezett az iskolaérettség meghatározásáról, azonban a teljes lista hiányában itt is kizárólag a pedagógusok által legfontosabbnak tartott készségek, képességek jelennek meg (Pálfi, 2004).

Kende és Illés (2007) vizsgálatában a tanítóknak tizennégy iskolaérettséget befolyásoló belső és külső tényezőről kellett megállapítani, hogy közülük melyeket tartják fontosnak/kevésbé fontosnak: (1) pszichés érettség, (2) szociális érettség, (3) iskolára való felkészítettség, (4) részképességek szintje, (5) feladattudat, (6) motiváltság, (7) értelmi képesség, (8) nyelvi készség, (9) a szülők iskolázottsága, (10) a gyermek kulturális háttere, (11) a gyermek anyanyelve, (12) a családi szocializáció sajátosságai, (13) az óvoda hozzáállása, (14) az iskolában jellemző iskolakezdés időpontja (Kende és Illés, 2007).

Ahogy az iskolakészültség definícióját, úgy az azt jellemző készségek, képességek körét, azok csoportosítását illetően is diverz képpel találkozhatunk a szakirodalomban. A készségek, képességek listáján található elemek száma kutatásonként nagyon eltérő (pl. Gill és mtsai, 2006 12 tételt sorolnak, míg Hains és mtsai, 1989 125-öt). Számos kutatásban jelennek meg ugyanazok a tényezők más-más szempontok szerint más-más kategóriába sorolva. Például az „odafigyelés a pedagógusra” Piotrowski és munkatársai (2000) tanulmányában a „pedagógus iránti engedelmesség” elnevezésű csoportban jelenik meg, míg Lin és munkatársai tanulmányában (2003) ugyanez egy tágabb elnevezésű kategóriában, a „szociális készségeikben” kap helyet. A kutatások és eredményeik közlése eltér abban is, hogy az egyes készségek körét listázzák vagy kategorizálják, hogy utóbbi esetben hány kategóriát, azok milyen hierarchiáját alakítják ki. Ezeken túl eltérések mutatkoznak a kutatásokban az alapján is, hogy mely területek fontosságának megítésére kérdeznék rá a vizsgálatokban. A kutatásokban megjelölt területek körét vizsgálva megállapítható, hogy a szociális elemek jelennek meg leggyakrabban, majd a kognitív képességek. A motoros és az érzelmi-akarati tényezők azonban jóval ritkábban jelennek meg, helyettük sokkal inkább a gyermek fizikai állapotára és önellátásának szintjére kérdeznék rá.

#### *Az iskolaérettség szempontjából fontosnak tartott tényezők – nemzetközi vizsgálatok tapasztalatai*

Több nemzetközi kutatás is foglalkozott már az iskolaérettséget meghatározó tényezőkkel kapcsolatos pedagógusi és szülői vélekedésekkel. Az 1. táblázatban ezen három csoport által a leginkább és a legkevésbé fontosnak tartott területeket foglaltuk össze. Az eredmények áttekintésénél figyelembe kell vennünk, hogy az itt bemutatott tanulmányok hazánktól eltérő oktatási rendszerekben készültek, tehát jelen táblázatban az óvodapedagógusok alatt a 3-5 éves gyermekekkel foglalkozó pedagógusokat (*preschool teacher*), míg az iskolaelőkészítő osztályokban tanítók alatt a 6-7 éves gyermekekkel foglalkozó pedagógusokat (*kindergarten teacher*) értjük.

A nemzetközi vizsgálatok eredményei színes képet mutatnak. Általánosságban megállapítható, hogy az óvodapedagógusok és az iskolaelőkészítő osztályokban tanítók nézete az iskolaérettséget befolyásoló legfontosabbnak ítélt készségekről, képességekről jellemzően megegyezik, eltérés főként a fontosság sorrendjében található. Az 1. táblázatból jól kirajzolódik, hogy a pedagógusok az iskolaérettség szempontjából legfontosabbnak a fizikai jólléten/testi egészségen túl a szocio-emocionális területtel kapcsolatos készségeket, képességeket tartják (pl. kapcsolattartás, kommunikáció-szükségeit, mondanóját bátran ki tudja fejezni, figyelem, instrukciók követése, együttműködés, nyitottság,

önkontroll, érdeklődés, tanulás iránti vágy). A kutatásokban a kognitív terület egyes elemeit (pl. testrészek, színek, lakcím ismerete) fontosként, de nem létfontosságúként jelölték meg a pedagógusok. A legkevésbé fontosnak tartott elemek közé részben azok a készségek, képességek kerültek, amelyek megléte még nem várható el a gyermektől az iskola előtti időszakban (pl. betűk ismerete, egyszerűbb szavak és történetek elolvasása, legalább 50-ig való számlálás). A finommotorikával kapcsolatos elemek (pl. ceruza és ecset használat, vonalvezetés) többször is a listák hátsó felében jelennek meg.

A kutatások áttekintése során kirajzolódott az a tendencia, miszerint a szülők több tényezőnek nagyobb fontosságot tulajdonítottak, mint a pedagógusok, azonban a szülők iskolai végzettségének növekedésével az elvárások csökkentek. Míg a pedagógusok válaszaiban a legfontosabb készségekkel, képességekkel kapcsolatban érezhető a szocio-emocionális elemek dominanciája, addig a szülők vélekedéseiben szociális, kognitív és motoros elemeket is találunk. A három vizsgált csoport közül a szülők voltak leginkább hajlamosak fontosnak találni olyan készségeket (pl. saját név leírása, ábécé betűinek ismerete), melynek kialakítása majd csak az iskola feladata lesz.

*A nemzetközi vizsgálatok eredményei színes képet mutatnak.*

*Általánosságban megállapítható, hogy az óvodapedagógusok és az iskolaelőkészítő osztályokban tanítók nézete az iskolaérettséget befolyásoló legfontosabbnak ítélt készségekről, képességekről jellemzően meg egyezik, eltérés főként a fontosság sorrendjében található. Az 1. táblázatból jól kirajzolódik, hogy a pedagógusok az iskolaérettség szempontjából legfontosabbnak a fizikai jóllétet/testi egészségen túl a szocio-emocionális területtel kapcsolatos készségeket, képességeket tartják (pl. kapcsolattartás, kommunikáció-szükségleteit, mondandóját bátran ki tudja fejezni, figyelem, instrukciók követése, együttműködés, nyitottság, önkontroll, érdeklődés, tanulás iránti vágy). A kutatásokban a kognitív terület egyes elemeit (pl. testrészek, színek, lakcím ismerete) fontosként, de nem létfontosságúként jelölték meg a pedagógusok. A legkevésbé fontosnak tartott elemek közé részben azok a készségek, képességek kerültek, amelyek megléte még nem várható el a gyermektől az iskola előtti időszakban (pl. betűk ismerete, egyszerűbb szavak és történetek elolvasása, legalább 50-ig való számlálás).*



1. táblázat: Nemzetközi kutatások eredményei az iskolakészültség szempontjából fontosnak/nem fontosnak tartott tényezőikkel kapcsolatban

szerzők	megjelenés éve	minta (Fő)	nagyon fontosnak tartott		legkevésbé fontosnak tartott	
			óvodapedagógus	iskolaelőkészítőben tanító pedagógus	óvodapedagógus	iskolaelőkészítőben tanító pedagógus
Piotrowski, Borsko & Matthews	2000	Óvodapedagógus: N = 52 Iskolaelőkészítőben tanító: N = 57 Szülő: N = 355	fizikai jólét (kipihentesség és jól tápláltság), jó önkontroll, örömteli tanulás, villával való evés	fizikai jólét (kipihentesség és jól tápláltság), figyelem, pedagógussal való együttműködés, alapvető testrészek ismerete, önkontroll	feladatok időben történő befejezése, egymással rimelő szavak felismerése, egyszerűbb szavak/történetek elolvasása, legalább 50-ig való számlálás, vonalon belüli színezés és írás	legalább 50-ig történő számlálás, vonalon belüli vonalvezetés, fejfő feladatok iránti érdeklődés, egyszerűbb történetek elolvasása
Hains, Fowler, Schwartz & Rosenkoetter	1989	Óvodapedagógus: N = 21; Iskolaelőkészítőben tanító: N = 28	szociális interakció, kommunikáció, instrukciók követése	n.a.	önálló munkavégzés, tevékenységek közötti probléma nélküli váltás, pedagógussal való együttműködés	n.a.
West, Hausken & Collins	1993	Iskolaelőkészítőben tanító: N = 1416; Szülő: N = 4344	n.a.	szükségletek és gondolatok kifejezése, társakkal való kapcsolat, új tevékenységek iránti érdeklődés, együttműködés és nyitottság	n.a.	legalább húszig való számlálás, ábécé betűinek ismerete, megfelelő ceruza- és esetet használat
Dockett & Perry	2002	Iskolaelőkészítőben tanító: N = 280; Szülő: N = 298	n.a.	intézményi környezethez való alkalmazkodás, iskolával kapcsolatos attitűdök és érzelmek	n.a.	iskolai szabályok betartása, a család iskolával történő kapcsolattartása, iskolakezdeshez szükséges tudás (ismeretek, fogalmak), fizikai adottságok (egészség, életkori fejlettség)
Heaviside & Farris	1993	Iskolaelőkészítőben tanító: N = 1339	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

szerzők	megjelenés éve	minta (Fő)	nagyvonalú fontosságú tartott			legkevésbé fontosságú tartott		
			óvodapedagógus	iskolaéletésztanban tanító pedagógus	szülő	óvodapedagógus	iskolaéletésztanban tanító pedagógus	szülő
Cappelloni	2011	Iskolaéletésztanban tanító: N = 653	n.a.	önállóság, pedagógussal való együttműködés, szinlektől való gond nélküli elválasztás, társakkal való együttműködés	n.a.	n.a.	legkevesebb 20-ig való számlálás; betűhangok felismerése, a hallott történet vázának megállapítása, ismert szavak elolvasása, időbeli koncepcióval kapcsolatos szavak megértése	n.a.
Lin, Lawrence & Correll	2003	Iskolaéletésztanban tanító: N = 3305	n.a.	szükségletek és gondolatok kifejezése, együttműködés a pedagógussal, nyitottság, társak elfogadása	n.a.	n.a.	ceniza- és ecsettartás, szín- és formák megnevezése, ábécé betűinek ismerete; legkevesebb húszig való számlálás	n.a.
O'Donnell & Mulligan	2008	Szülő N = 2633	n.a.	n.a.	ismeretlen személyek számára is érthető beszéd, megfelelő cenzúratartás, legkevesebb húszig való számlálás	n.a.	n.a.	ábécé betűinek felismerése, könyvből való olvasás

## A kutatás célja, kérdései

Kutatásunk elsődleges célja óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedéseinek vizsgálata az iskolakészültség meghatározó (kognitív, szociális, affektív, motoros) készségek, képességek fontosságáról. Ezek számbavételéhez több, a problémakört vizsgáló kérdőívet (l. Heaviside és Farris, 1993; Piotrowski és mtsai 2000), illetve hazai és nemzetközi iskolakészültség-mérést (pl. DIFER, Sindelar) tekintettünk át.

Számos nemzetközi vizsgálat mutatott rá arra, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők eltérően vélekednek arról, milyen képességek, készségek, és azok milyen fejlettségi szintje szükséges a sikeres iskolakezdéshez (ld. Cappelloni, 2010; Dockett és Perry, 2002; West és mtsai, 1993). Az eredmények kutatásonként, iskolarendszerenként eltérőek. Az egyes kutatásokon belül az óvodapedagógusok és a tanítók nézete az iskolakészültséget befolyásoló legfontosabb készségekről, képességekről jellemzően megegyezik, eltérés inkább a fontosság sorrendjében található.

Éppen ezért kutatási célként fogalmaztuk meg annak feltárását, hogy a három vizsgált csoport képviselői (1) mely képességeket és azok milyen fejlettségi szintjét tartják fontosnak az iskolakészültség szempontjából; (2) milyen különbségek mutathatók ki a három csoport nézetei között a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségekkel és azok fejlettségi szintjével kapcsolatban hazai kontextusban. Hazánkban számos mérőeszköz (ld. Kelemen, 2001; Nagy és mtsai, 2004; Porkolábné, 1996) áll rendelkezésre az iskolaérettség vizsgálatára, ezek alkalmazásának jellemzőiről legutóbb Apró (2013) végzett felmérést óvodapedagógusok körében. (3) Kutatásunk lehetőséget biztosít a leggyakrabban használt mérőeszközök azonosítására és az ezekkel való elégedettség vizsgálatára mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók körében.

Célul tűztük ki továbbá (4) hogy feltárjuk, a tanítók és az óvodapedagógusok az iskolaába lépő gyerekek mekkora arányát tekintik iskolaérettnek, s mely területeken tapasztalják a legnagyobb elmaradást.

Az óvoda-iskola átmenet eredményességéhez hozzájárulhat az óvodapedagógusok és a leendő tanítók közötti kommunikáció (Pianta és Kraft-Sayre, 1999). Éppen ezért rákérdeztünk arra, hogy jelen van-e az (5) óvodapedagógusok és a tanítók közötti kommunikáció az iskolát megkezdő gyerekekről.

## Módszerek

### *Minta*

A vizsgálatban Szeged és vonzáskörzetébe tartozó települések véletlenszerűen kiválasztott intézményeiből (18 óvoda és 38 általános iskola) 105 óvodapedagógus (nő: 105 fő; átlagéletkor: 44,1 év; gyakornok: 11 fő, pedagógus I.: 72 fő, pedagógus II.: 19 fő), továbbá 98, első évfolyamosokat rendszeresen tanító pedagógus (nő: 90 fő; átlagéletkor: 45,2 év; gyakornok: 8, pedagógus I.: 71, pedagógus II.: 15 fő), és a kérdőívet kitöltött óvodapedagógusok csoportjába járó gyermekek szülei közül 130 fő (nő: 107 fő; átlagéletkor: 34,7 év) vett részt.

A kérdőívet az óvodapedagógusok és a szülők papíron, a tanítók elektronikus felületen töltötték ki, az intézmények vezetőinek jóváhagyásával 2016 május-júniusában. A kérdőívek kitöltése hozzávetőlegesen 10–15 percet vett igénybe. A válaszadás önkéntes és anonim volt.

### Mérőeszközök

Kutatásunkban óvopedagógusok, tanítók és szülők iskolaérettségről vallott nézeteit vizsgáltuk három kérdőív segítségével. Mindhárom kérdőívben 56 közös kérdőív-tétel vonatkozott a szakirodalom alapján sikeres iskolakezdéshez szükséges kognitív, mozgásos és nem kognitív tényezők elvárt szintjének vizsgálatára.

Állítások vonatkoztak az iskolakészültség kognitív tényezőire: a korai számolási készségek, a beszédhanghallás, betű-, szófelismerés, korai írás, a relációszókincs, a feladat-tartás fejlettségére. A megfogalmazott állítások olyan készségek, képességek meglétének szükségességére kérdeznak rá, amelyek a DIFER-ben is szerepelnek, kivéve a betűk és szavak felismerésére, írására vonatkozó állítások (Cappelloni, 2011; Hains és mtsai, 1989). Vizsgáltuk még a motorikus készségekkel – finommozgás, nagymozgás – kapcsolatos vélekedéseket. A nagymozgással kapcsolatos állítások reflektálnak a Porkolábné (1997) és Kelemen (2001) mérőeszközeiben megjelenő képességekre.

Rákérdeztünk továbbá a tanulás iránti érdeklődés (Piotrwoski és mtsai, 2000; Cappelloni, 2011; West és mtsai, 1993 kérdőívei), a társakhoz való viszonyulás (Cappelloni, 2011; Piotrwoski és mtsai, 2000; West és mtsai, 1993 kérdőívei, a 33., 34., 35. tételek reflektálnak a DIFER-ben szereplő készségekre), a hétköznapi életben való boldogulás (Hains és mtsai, 1989; Piotrwoski és mtsai, 2000, a 38. és 39. tételek reflektálnak Porkolábné, 1997 mérőeszközében szereplő készségekre) néhány elemére. A válaszadók ötfokú Likert-skálán értékelték (1 = egyáltalán nem tartom fontosnak, 5 = nagyon fontosnak tartom), mennyire tartják fontosnak az állításokban megfogalmazott (kognitív és nem kognitív) tényezők adott szintjét a sikeres iskolakezdéshez. A pedagógusok – óvodapedagógusok és tanítók – kérdőíveiben további tételek szerepeltek egyes, az iskolaérettséget vizsgáló eszközökkel kapcsolatban. Például milyen gyakran használják azokat, s mennyire tartják alkalmas eszköznek az iskolakészültség vizsgálatára. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy megítélésük szerint mekkora azoknak a gyermekeknek az aránya, akik nem tekinthetők iskolaérettnek, mikor megkezdik tanulmányaikat, továbbá mely területeken tapasztalják a leginkább az elmaradást. A háttérkérdéseket tartalmazó kérdőív-részben a három csoportra vonatkozó demográfiai adatokra kérdeztünk rá (pl. életkor, végzettség, pályán eltöltött évek száma, életpálya-modell szerinti fokozat).

#### *A kérdőív struktúrája*

A faktoranalízis eredményei alapján a kérdőív megbízható ( $KMO = 0,883$ , Bartlett-teszt  $\chi^2 = 5571,901$ ,  $df = 820$ ,  $sig = 0,000$ ; megmagyarázott variancia = 62,93%); a feltáró faktoranalízis kilenc faktort azonosított (2. táblázat). A korai számolási készség és betű-, szófelismerés, korai írás tételei egy faktorba kerültek, elemzéseink során az áttekinthetőség érdekében ezeket külön csoportként kezeljük. Elemzéseink során az iskolakészültség különböző kognitív tényezőit, így a korai számolási készség (6 item), beszédhang-hallás és fonológiai tudatosság (4 item), betű-, szófelismerés, korai írás (4 item), relációszókincs (6 item) faktorokat azonosítottuk, a finommozgás (3 item), a nagymozgás (2 item), valamint további négy faktort, amelyeket tanulás iránti érdeklődésnek (3 item), viselkedésnek (4 item), feladattartásnak (4 item), hétköznapi életben való boldogulásnak (4 item) neveztünk el.

2. táblázat. A kérdőív struktúrája

Vizsgált területek	Itemek száma	Cronbach-alfa	
Kognitív	Korai számolási készségek	6	0,84
	Beszédhang-hallás	4	0,72
	Betű-, szófelismerés, korai írás	4	0,84
	Relációszőkincs	6	0,79
Mozgásos tevékenységek	Finommozgás	3	0,60
	Nagymozgás	2	0,61
Szocio-emocionális	Tanulás, tudás vágya	3	0,62
	Viselkedés	4	0,70
	Feladattartás	4	0,68
Hétköznapi életben való boldogulás	4	0,66	
Összesen	40	0,91	

### Az iskolaérettséggel kapcsolatos állításokkal való egyetértés és a három csoport válaszai közötti különbségek

Eredményeink szerint a korai számolási készségek közül mindhárom csoport számára leginkább a számképek felismerése és a húszas számkörben való műveletvégzés készségei fontosak; a számlálás képessége százas számkörben növekvő, illetve csökkenő sorrendben pedig általában inkább nem fontos a pedagógusok szerint. A válaszadó tanítók 45,0%-a egyáltalán nem tekinti fontosnak a húsz felett a számkörök átlépésének tudását, az óvodapedagógusok mindössze 8,7%-a, a szülők 6,9%-a vélekedett ugyanígy. A válaszadó tanítók elvárásai a korai számolási készségekkel kapcsolatban rendre alacsonyabbak – kivéve a számolvasás területét –, mint a vizsgálatban részt vevő óvodapedagógusok és a szülők elvárásai (3. táblázat).

A válaszok alapján (3. táblázat) a tanítók 55,2%-a, az óvodapedagógusok 49,3%-a egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben tartja fontosnak, hogy a gyerekek képesek legyenek a hangok és a betűk összekapcsolására. A tanítók 62,8%-a, az óvodapedagógusok 57,4%-a szerint egyáltalán nem szükséges, hogy az iskolába lépő gyermek ismerje a betűket, közel ekkora arányuk (tanítók: 65,3%, óvodapedagógusok: 64,5%) szerint egyáltalán nem, vagy kis mértékben fontos, hogy számokat, betűket le tudjon írni. A tanítók 78,6%-a, az óvodapedagógusok 76%-a vélte úgy, hogy nem vagy inkább nem fontos, hogy a gyermek iskolakezdekéskor már el tudjon olvasni néhány szót. A pedagógusok vélekedésétől jelentősen eltér a szülőké – az arányok esetükben rendre 25,6%, 33,1%, 40,3%, illetve 58,5%.

Az adatok alapján (3. táblázat) nincs különbség a három válaszadó csoport között abban, hogy mennyire tekintik fontosnak, hogy a gyermek megkülönböztesse a beszédhangokat (az óvodapedagógusok 88,4%-a, a tanítók 78,6%-a, a szülők 81,4%-a nagyon fontosnak, illetve fontosnak tartja). A pedagógusok számára hasonlóan fontos, hogy a szavak kezdő hangjait megfelelően azonosítsa az iskolába lépő gyermek (az óvodapedagógusok 88,4%-a, a tanítók 75,5%-a nagyon fontosnak, illetve fontosnak tekinti), a szülők 51,2%-a gondolja ugyanígy. A beszédhangok időtartamának megkülönböztetését az előbbi kettőnél kevésbé tekintik fontosnak (fontos vagy nagyon fontos: óvodapedagógus = 58,4%, tanító = 45,9%, szülő = 51,1%).

A relációszókincssel kapcsolatos állítások (3. táblázat) esetében mindhárom csoportban magas az átlagos egyetértés mértéke; az óvodapedagógusok elvárásai minden esetben magasabbak, mint a tanítóké. Az óvodapedagógusok 99,0%-a, a tanítók 91,0%-a, a szülők 92%-a tartja fontosnak vagy nagyon fontosnak a mennyiségi viszonyok felismerését, szinte azonos a válaszadási mintázat a „Felismeri a hasonlósági viszonyokat.” állítás esetében (óvodapedagógus: 100%, tanító: 89,8%, szülő: 91,5%). Az óvodapedagógusok szinte mindegyike fontosnak vagy nagyon fontosnak tartja a térbeli viszonyok (pl. alatt, felett, között) felismerését (98,1%), az objektumok adott szempontok szerinti sorba rendezését (99,0%); 97,1%-uk az időbeli viszonyok, 96,2%-uk az ellentétpárok felismerését. A másik két csoportban az arányok némiképp alacsonyabbak, 85–90% közötti a tanítók és 82–94% a szülők körében.

3. táblázat. Kognitív területekkel kapcsolatos állításokkal való általános egyetértés mértéke és a csoportok közötti különbségek

N°	állítás	óvodapedagógus		tanító		szülő		F	p	K.m.cs.
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
Korai számolási készségek										
1.	Felismeri a számképeket tízes számkörben.	4,21	1,02	3,85	1,15	4,20	0,94	4,19	0,02	$t < \acute{o}, sz$
2.	Húszas számkörben tárgyakkal (pl. pálcikák) műveleteket tud elvégezni (ki-, hozzászámlálás, elvétel, bontás, csoportosítás).	4,05	0,97	2,88	1,28	3,70	1,13	28,59	0,00	$t < sz < \acute{o}$
3.	Húsz felett a számkörök átlépésére képes (pl. 29, 30, 31).	3,14	1,03	1,98	1,09	3,43	1,10	54,36	0,00	$t < \acute{o}, sz$
4.	Számolvasásra képes.	3,11	1,27	2,77	1,27	3,63	1,13	14,44	0,00	$t, \acute{o} < sz$
5.	Százas számkörben pozitív egész számokat egymás után tudja sorolni növekvő sorrendben.	2,50	1,22	2,04	1,11	3,14	1,13	26,07	0,00	$t < \acute{o} < sz$
6.	Százas számkörben pozitív egész számokat egymás után tudja sorolni csökkenő sorrendben.	2,33	1,22	1,68	0,92	2,72	1,16	24,53	0,00	$t < \acute{o} < sz$
Betű-, szófelismerés, korai írás										
7.	Társít hangokat a betűkhöz.	2,62	1,30	2,43	1,32	3,20	1,22	11,59	0,00	$t, \acute{o} < sz$
8.	Felismer néhányat az ábécé betűi közül (legalább 3-4-et).	2,25	1,10	2,10	1,09	3,05	1,25	22,58	0,00	$t, \acute{o} < sz$

N°	állítás	óvodapedagógus		tanító		szülő		F	p	K.m.cs.
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
9.	Le tud írni néhány számot és betűt, még ha fordítva is írja azokat.	2,01	1,11	2,04	1,15	2,93	1,37	21,39	0,00	ó, t < sz
10.	Már el tud olvasni / felismer szövegből néhány egyszerűbb szót.	1,74	1,01	1,79	0,97	2,36	1,18	12,61	0,00	ó, t < sz
Beszédhang-hallás										
11.	Megkülönbözteti a beszédhangokat (pl. ó-ú, sz-s)	4,33	0,83	4,19	0,94	4,08	0,75	2,55	0,08	n.s.
12.	Megfelelően hallja a kezdő hangokat a szavakban.	4,24	0,83	4,09	0,94	4,12	0,84	0,88	0,42	n.s.
13.	Felismeri a hibás kiejtést.	3,97	0,90	3,50	1,08	3,65	0,83	6,88	0,00	t, sz < ó
14.	Felismeri és megkülönbözteti a beszédhangok időtartamát. (rövid-hosszú).	3,53	1,10	3,27	1,22	3,47	0,88	1,76	0,17	n.s.
Relációszőkincs										
15.	Felismeri a mennyiségi viszonyokat.	4,78	0,44	4,45	0,66	4,38	0,66	13,60	0,00	sz, t < ó
16.	Felismeri a hasonlósági viszonyokat (pl. ugyanolyan magas).	4,64	0,48	4,36	0,69	4,43	0,67	5,89	0,00	t, sz < ó
17.	Felismeri az ellentétpárokat: (pl. kicsi-nagy, hideg-meleg).	4,66	0,55	4,24	0,73	4,47	0,64	10,43	0,00	t < sz < ó
18.	Sorba tudja rendezni az objektumokat különböző szempontok (pl. szín és méret) alapján.	4,58	0,55	4,27	0,74	4,15	0,73	11,94	0,00	sz, t < ó
19.	Felismeri a térbeli viszonyokat.	4,50	0,54	4,45	0,71	4,22	0,66	6,45	0,00	sz < t, ó
20.	Felismeri az időbeli helyzeteket (pl. délután, idős, tavasz).	4,40	0,55	4,18	0,79	4,26	0,69	2,78	0,06	t < ó

Megjegyzés: k.m.cs. = különbséget mutató csoportok, sz = szülő, t = tanító, ó = óvodapedagógus.

A nagymozgások közül mindhárom csoportban a járás, futás megfelelő szintje (tempó, ritmus, összerendezettség) fontos vagy nagyon fontos (óvodapedagógus: 98,3%, tanító: 98,3%, szülő: 91,4%) az iskolaérettség szempontjából. Kevésbé tekintik elengedhetetlennek ( $t=$ ,  $p<0,01$ ) az ugrás, dobás optimális szintjének elérését (nagyon fontos vagy fontos: óvodapedagógus: 84,7%, tanító: 68,2%, szülő: 72,9%).

Az átlagos egyetértés mértéke alapján (4. táblázat) mindhárom vizsgált csoport számára alapvető a helyes ceruzafogás megléte elvárásnak tekinthető. Színezésnél a vonalhatárok tartása az óvodapedagógusok meglátása szerint fontos vagy nagyon fontos (99,0%), a tanítók (81,6%) és szülők (85,3%) esetében alacsonyabb, de jelentős. A tanítók négyötöde szerint fontos, illetve nagyon fontos, hogy gyermek képes legyen az alakzatok különböző szempontok (forma/tartalom, méret, elhelyezés) szerinti másolására, a tanítóknak jelentősen kisebb aránya, 58,2%-a várja el ugyanezt.

4. táblázat. Mozgásfejlődéssel kapcsolatos állításokkal való általános egyetértés és a különbséget mutató csoportok

N°	állítás	óvodapedagógus		tanító		szülő		F	p	k.m.cs.
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
Nagymozgás										
21.	Korának megfelelően jár, fut.	4,59	0,51	4,52	0,75	4,55	0,72	0,29	0,75	n.s.
22.	Korának megfelelően dob és ugrik.	4,08	0,97	3,70	1,01	4,13	0,68	7,00	0,01	t < sz, ó
Finommozgás										
23.	Korának megfelelően használja a ceruzát.	4,78	0,42	4,57	0,69	4,48	0,64	7,41	0,00	sz, t < ó
24.	A megadott vonalon belüli színezésre, vonalvezetésre, nyomkövetésre képes.	4,55	0,52	4,21	0,79	4,23	0,71	8,00	0,00	t, sz < ó
25.	Megfelelően másolja le az alakzatokat (forma, méret és elhelyezés szerint).	4,00	0,72	3,65	0,94	3,80	0,77	4,66	0,01	t < ó

Megjegyzés: k.m.cs. = különbséget mutató csoportok, sz = szülő, t = tanító, ó = óvodapedagógus.

Eredményeink rámutatnak arra, hogy a tanulás, tudás vágya, az érdeklődés, lelkesedés a gyermeket körülvevő világ megismerése iránt az iskolakészültség egyik fontos feltétele/eleme a pedagógusok és a szülők meglátása szerint (5. táblázat). A tanítók 98-100%-a jelölte, hogy fontosnak vagy nagyon fontosnak tartja az állításokban megfogalmazottakat, de a tanítók 91,8-98,0%-a és a szülők 92,3-94,5%-a vélekedett ugyanígy.

Az agresszív viselkedéstől való tartózkodás a válaszadó csoportok közül a legnagyobb arányban a tanítók számára nagyon fontos (65,3%), az óvodapedagógusok fele, ugyanakkor a szülők 43,4%-a vélekedett ugyanígy. Hasonlóak az arányok a társak tiszteletével kapcsolatos állítás esetében is (Nagyon fontosnak tartja: tanító: 68%, óvodapedagógus: 55%, szülő: 42,3%).

Az iskolakészültség szempontjából a kitartás, a figyelem, a szabályok ismerete és azok alkalmazása az óvodai tevékenységek során az óvodapedagógusok 98-99%-a számára fontos, illetve nagyon fontos tényezők, a tanítók 92-95%-a vélekedik ugyanígy (5. táblázat). Kevésbé tekintik fontosnak, hogy iskolakezdekőkor a gyermek képes legyen követni



a számára nehéz, kihívást jelentő feladatokat (óvodapedagógus: 69,4%, tanító: 69,4%, szülő: 78,5%).

Számos iskolakészültség-vizsgálat tárgya a gyermekek önmagukról, környezetükről való alapvető ismerete és az önellátás. Kérdőívünkben a gyermek saját nevének, címének, szülei és testvérei nevének ismeretének szükségességére kérdeztük rá – egy tételben –, az önellátás esetében az öltözködés, étkezés, tisztálkodás önállóan való elvégzésének szükségességére. Az óvodapedagógusok meglátása szerint (1. állítás: 87,0%; 2. állítás: 98,0%) mindkettő nagyon fontos, hozzájuk képest a tanítók (1. állítás: 51%; 2. állítás: 77,6%) és a szülők (1. állítás: 87,0%; 2. állítás: 98,0%) alacsonyabb aránya látja ugyanígy (5. táblázat).

5. táblázat. Nem kognitív faktorok és a hétköznapi életben való boldogulás faktoraival való általános egyetértés és a csoportok közötti különbségek

N°	állítás	óvodapedagógus		tanító		szülő		F	p	k.m.cs.
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
Tanulás, tudás vágya										
26.	Lelkes és kíváncsi az új tevékenységeknél (pl. új dalos játék tanulása).	4,57	0,50	4,48	0,68	4,28	0,60	7,65	0,01	sz < ó, t
27.	Érdeklődik a körülötte lévő világ iránt.	4,65	0,55	4,61	0,53	4,51	0,66	1,679	0,19	n.s.
28.	Vágyik a tanulásra/új ismeretekre, szeret tanulni/új ismereteket szerezni.	4,62	0,53	4,66	0,52	4,41	0,67	5,96	0,03	sz < ó, t
Viselkedés										
29.	Tartózkodik az agresszív viselkedéstől, elutasítja társai rendbontó viselkedését.	4,44	0,62	4,58	0,63	4,28	0,76	5,38	0,05	sz < t
30.	Tisztelet társait.	4,55	0,50	4,60	0,53	4,29	0,73	7,83	0,01	sz < ó, t
31.	A játékok és feladatok során társait nem zavarja.	4,59	0,51	4,59	0,55	4,46	0,61	2,21	0,11	n. s.
32.	A pedagógus figyelmére törekszik, követi instrukcióit.	4,58	0,52	4,61	0,57	4,45	0,59	2,79	0,06	n.s.
Feladattartás										
33.	Az óvodai tevékenységek során a szabályokat ismeri és alkalmazza.	4,72	0,47	4,63	0,58	4,58	0,57	1,99	0,14	n.s.
34.	Megfelelő figyelemmel rendelkezik (pl. nyugodtan végig tudja ülni a tevékenységet).	4,66	0,51	4,55	0,68	4,32	0,65	9,35	0,00	sz < t, ó
35.	Kitartó.	4,44	0,55	4,35	0,61	4,29	0,68	1,56	0,21	n.s.

N°	állítás	óvodapedagógus		tanító		szülő		F	p	k.m.cs.
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
36.	Követi végig a számára nehéz, kihívást jelentő feladatokat.	4,07	0,63	3,81	0,76	3,98	0,72	3,66	0,03	t < ó
Hétköznapi életben való boldogulás										
37.	Tudja saját nevét, lakcímét, szülei és testvérei nevét. 11	4,87	0,37	4,27	0,89	4,65	0,62	21,91	0,00	t < sz < ó
38.	Önkiszolgálás (pl. öltözködés, étkezés, tisztálkodás).	4,98	0,14	4,72	0,55	4,70	0,52	13,02	0,00	sz, t < ó
39.	Főbb testrészekkel tisztában van (tudja a nevüket, meg tudja mutatni helyüket). 50	4,86	0,38	4,67	0,55	4,61	0,55	7,20	0,01	sz, t < ó
40.	Ismeri és alkalmazza a balról jobbra és a fentről lefelé haladás szabályát. 54	4,50	0,59	4,40	0,85	4,21	0,70	5,09	0,07	sz < ó

Megjegyzés: k.m.cs. = különbséget mutató csoportok, sz = szülő, t = tanító, ó = óvodapedagógus, n.s. = nem szignifikáns.

Eredményeink rámutatnak egyrészt arra, hogy az óvodapedagógusok elvárásai az írás-olvasás összevont változó kivételével általában magasabbak, mint a tanítóké, ez utóbbi esetében ugyanolyan alacsonyok az elvárásaik (6. táblázat). Ez a terület nem jelenik meg a hazai iskolakészültség-mérőeszközökben, nyilvánvalóan ezért nem várják el ezen képességek meglétét. Továbbá eredményeink szerint a szülők elvárásai a korai számolási készségek, a finommotorika és az írás-olvasás vonatkozásában magasabbak, mint a pedagógusoké. Valójában ezek azok a területek, amelyek leginkább kézzel foghatók, megragadhatók, az eredmények látványosak (a szülők számára). Mindhárom csoportban a relációszőkincs és a feladattartás területe a legfontosabb, a tanítók körében a finommozgás és a nagymozgás hasonló fontosságúnak tekinthető ( $p > 0,05$ ). Ezeket követi a beszédhanghallás, kevésbé tekintik fontosnak a korai számlálási készségek meglétét, s legkevésbé fontos az írás-olvasás területe mindhárom részmintában ( $p < 0,01$ ).

*Eredményeink rámutatnak egyrészt arra, hogy az óvodapedagógusok elvárásai az írás-olvasás összevont változó kivételével általában magasabbak, mint a tanítóké, ez utóbbi esetében ugyanolyan alacsonyok az elvárásaik (6. táblázat). Ez a terület nem jelenik meg a hazai iskolakészültség-mérőeszközökben, nyilvánvalóan ezért nem várják el ezen képességek meglétét. Továbbá eredményeink szerint a szülők elvárásai a korai számolási készségek, a finommotorika és az írás-olvasás vonatkozásában magasabbak, mint a pedagógusoké.*

6. táblázat. A három csoport válaszaiban megjelenő különbségek az egyes faktorok mentén

	óvó- pedagógus		tanító		szülő		F	Szign.	Különbséget mutató csoportok
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
Korai számolási készségek	3,21	0,77	2,53	0,88	3,46	0,78	38,34	0,00	t < ó < sz
Finommozgás	4,44	0,39	4,15	0,61	4,17	0,53	10,85	0,00	t < ó < sz
Írás-olvasás	2,13	0,91	2,09	0,93	2,88	1,00	25,41	0,00	ó, t < sz
Beszédhanghallás	4,01	0,69	3,76	0,75	3,84	0,59	3,76	0,02	t < ó
Relációszókincs	4,60	0,34	4,32	0,51	4,32	0,45	13,80	0,00	sz, t < ó
Feladattartás	4,48	0,34	4,33	0,51	4,30	0,46	5,23	0,01	sz, t < ó
Nagymozgás	4,36	0,48	4,11	0,76	4,32	0,74	3,92	0,02	t, sz < ó
Tanulás, tudás vágya	4,60	0,39	4,58	0,44	4,40	0,48	7,82	0,00	sz < t, ó
Viselkedés	4,50	0,39	4,57	0,52	4,31	0,49	9,87	0,00	sz < t, ó
Hétköznapi boldogulás	4,80	0,22	4,51	0,54	4,55	0,41	16,28	0,00	t, sz < ó

Megjegyzés: sz = szülő, t = tanító, ó = óvodapedagógus.

### Pedagógusok vélekedései diákjaik iskolakészültségéről

Kérdés vonatkozott arra mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók kérdőívében, hogy meglátásuk szerint óvodai csoportjukban, illetve az osztályaikban a gyerekek hány százaléka fejezte be úgy az óvodát/kezdte meg úgy az iskolát, hogy nem iskolaérett (7. táblázat). A válaszadó óvodapedagógusok közel 60%-a, a tanítók pedig negyede szerint a gyerekek több mint 30%-a nem volt iskolaérettnek tekinthető első osztályba lépéskor. A tanítók közel felének megítélése szerint az osztályukba járó gyerekek 21–30%-a nem iskolaérett. Ez az arány elég jelentősnek mondható.

7. táblázat. Nem iskolaérettnek ítélt gyerekek aránya a pedagógusok csoportjaiban /osztályaiban

Skála	Óvodapedagógus (%)	Tanító (%)
0–5%	2,9	5,1
6–10%	0	4,1
11–15%	1	2
16–20%	4	14,3
21–25%	13,9	17,3
26–30%	18,8	32,7
30%-nál több	59,4	24,5

A pedagógusokat tovább kérdeztük arról, mely területek fejlődésében tapasztalják a legnagyobb problémát az iskolába lépő gyerekeknél. A kategóriák nem fogják át az iskolakészültség szempontjából fontos területeket, ennek ellenére eredményeink jól mutatják, hogy a válaszadó pedagógusok leginkább problémás területeknek az iskolába lépő gyerekek szociális fejlettségét, figyelmét, emlékezetét tartják (8. táblázat). A tanítók a gyerekek szociális fejlődését inkább tartják problémásnak, mint az óvodapedagógusok. A gyerekek mozgás-, érzelmi fejlődését a pedagógusok kis hányada tekinti problémásnak.

8. táblázat. Problémásnak ítélt területek a gyermekek fejlődésében számításba

	Óvodapedagógus (%)	Tanító (%)
Szociális fejlődés	33,0	52,2
Érzelmi fejlődés	8,2	14,9
Mozgásos fejlődés	6,2	7,5
Gondolkodás	13,4	22,4
Figyelem/feladattartás	67,0	58,0

Megjegyzés: Több pedagógus nemcsak egy, hanem több választ is megjelölt. Azon pedagógusok válaszait, akik 3-5 választ megjelöltek, nem vettük számításba az elemzések során.

Az óvodapedagógusok választ adtak arra, hogy a csoportjukba járó gyerekekről, iskolakészültségük állapotáról szoktak-e konzultálni leendő tanítóikkal (illetve fordítva). A válaszadó óvodapedagógusok közel fele nem, vagy csak néhányról, 37,0%-uk pedig a gyerekek nagy részéről konzultál leendő tanítójukkal (9. táblázat).

9. táblázat. Konzultáció a gyermekek iskolakészültségéről

	Gyakoriság (fő)	Gyakoriság (%)
A gyermekek nagy részéről nem konzultáltak	49	48,5
A gyermekek közel feléről konzultáltak	15	14,9
A gyermekek nagy részéről konzultáltak	37	36,6
Összesen	101	100

### *Iskolakészültség-mérőeszközök elfogadottsága, használata*

A pedagógusok a rendelkezésükre álló eszközök közül leginkább a DIFER-t tartják alkalmas eszköznek az iskolakészültség megállapítására (10. táblázat). Az óvodapedagógusok egy meghatározó része, 17,3%-a a személyiségfejlődési naplót, 8,2%-uk a Sindelar-tesztet tekinti legmegbízhatóbb eszköznek. A válaszadó tanítók között többen a Sindelar-tesztet és hasonló arányban a Porkolábné-féle vizsgálat eredményeit tekintik az iskolakészültség legmegbízhatóbb indikátorának. Eredményünk rámutat arra, hogy a pedagógusok legnagyobb aránya a DIFER-t tekinti a leginkább alkalmas eszköznek az iskolakészültség megállapítására, az óvodapedagógusok közel 40%-a, a tanítók 30%-a viszont más eszközt tart megbízhatósnak.

10. táblázat. Az iskolaérettség vizsgálatára leginkább alkalmasnak tartott eszközök

Sorrend	Óvodapedagógus	Gyakoriság (%)	Tanító	Gyakoriság (%)
1.	DIFER	61,2	DIFER	72,5
2.	Személyiségfejlődési napló	17,3	Sindelar-teszt	8,8
3.	Sindelar-teszt	8,2	Porkolábné-féle vizsgálat	7,7

A vizsgálatban részt vett óvodapedagógusok válaszai alapján az óvodákban a DIFER a legszélesebb körben használt eszköz az iskolakészültség vizsgálatára, 88,0%-uk

csoportjaiban alkalmazzák, 30,0%-uk csoportjaiban használják fel a személyiségfejlesztési naplót döntéseikhez, 17,5% az MSST-t, és 8,7% a Sindelar-féle tesztet. További mérőeszközök csak néhány pedagógus válaszaiban szerepelt (pl. Porkolábné-féle vizsgálat, Kelemen Lajos féle-vizsgálat, óvoda által kidolgozott mérőeszközök).

## Összegzés

Az óvoda-iskola átmenet és az iskolában töltött első évek hatása a tanulók iskolai előmenetelésre egyre nagyobb figyelmet kap mind a kutatás, mind a gyakorlat világában (ld. Duncan és mtsai, 2007; Józsa és mtsai, 2019; Tymms és mtsai, 2009). Különösen kutatott terület az iskolára való felkészültség vizsgálata, ezen belül is az iskolakészültség online mérésének lehetőségei (ld. Csapó és mtsai, 2015; Kiss és mtsai, 2016), a kisgyermekkorú fejlesztés és azok hosszú távú hatása miatt (ld. Csapó és mtsai, 2019; Hódi és Tóth, 2016). A sikeres óvoda-iskola átmenethez szükség van az óvodapedagógusok, tanítók és szülők összehangolt munkájára. Ezt a folyamatot többek között befolyásolja az is, hogy ezek az érintettek hogyan gondolkodnak erről az időszakról, ezen belül a gyermekek iskolakészültségéről. A nemzetközi szakirodalom felhívja a figyelmet a téma fontosságára (ld. Cappelloni, 2011; Hair és mtsai, 2006; Lin és mtsai, 2003), hazánkban ugyanakkor Gyurcsik feltáró jellegű, pilot kutatásán (2020) kívül korábban nem vizsgálták a problémát a három stakeholder csoport körében ugyanazon kutatás keretében.

Munkánk fókuszában az óvodapedagógusok, tanítók és szülők iskolakészültséggel kapcsolatos vélekedéseinek vizsgálata áll. Tanulmányunkkal célunk felhívni a figyelmet e kutatási téma jelentőségére, kutatásának fontosságára. Kutatásunkkal – három kérdőív kidolgozásával és kismintás adatfelvételünkkel – az első lépéseket tettük meg a hazai és a nemzetközi szakirodalomban megjelölt, az iskolakészültség-mérőeszközökkel vizsgált készségek, képességek széles köréről való gondolkodás vizsgálatához. Pilot vizsgálatunkkal rá kívántunk mutatni, hogy a különböző, az iskolakészültség szempontjából fontosnak tekintett kognitív készségek (korai számolási készségek, beszédhang-hallás, relációszókincs), különböző motorikus területek (írás-mozgás koordináció, nagymozgások) és nem-kognitív készségek (tanulás vágya, feladattartás, viselkedés, hétköznapi életben való boldogulás) meglétét mennyire tekintik fontosnak a pedagógusok és a szülők, mely területeken különböznek meglátásaik. Továbbá megmutattuk, hogy a pedagógusok milyen mérőeszközöket használnak leggyakrabban, s mennyire tekintik alkalmasnak ezeket az iskolakészültség feltárására, továbbá, hogy milyen gyakorlat jellemzi az óvoda-iskola közötti kommunikációt az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése érdekében.

Eredményeink rámutattak arra, hogy a nemzetközi trendhez hasonlóan a kognitív területeknél fontosabbnak tekintik a pedagógusok és a szülők is a gyerekek szociális és lelki fejlettségét, így a tanulás, tudásszerzés iránti elköteleződésüket, feladattartásukat, az önkiszolgálást. A pedagógusok elvárásai e területeken rendre magasabbak, mint a szülőké. Az óvodapedagógusok rendre magasabbra értékelték a kognitív területek fontosságát (kivéve az írás-olvasás faktort), mint tanító kollégáik. Kutatásunkban nem tapasztaltuk a külföldi eredményekben jól kirajzolódó tendenciát, miszerint a szülők több mindent és azokat is nagyobb mértékben tartják fontosnak, mint a pedagógusok. Ellenben a nemzetközi eredményekkel konvergálnak a szülők iskolásítási törekvései, ugyanis a pedagógusoknál jóval fontosabbnak tartották az olyan készségek meglétét, melyeknek kialakítása majd csak az iskola feladata lesz.

Kismintás kutatásunk rámutatott arra, hogy a két vizsgált pedagóguscsoport közül az óvodapedagógusok ítélték a csoportjukba járó gyerekek nagyobb arányát nem késznek az iskolai munkára: közel 60%-uk szerint kezdi meg úgy az iskolát a tanulók több mint 30%-a, hogy arra még nincs felkészülve. Válaszadóink a gyerekek szociális

fejlettségében, feladattartásában látják a legnagyobb elmaradást. A tanítók közel negyede látja úgy, hogy a gyerekek legalább 30%-a kezdi meg osztályaiban a tanulást úgy, hogy nem kész az iskolai kihívásokra, harmaduk szerint diákjaik 25–30%-a nem kész az iskolára. Ezek az arányok meglehetősen magasak, s mindenképpen elgondolkodtatók.

A vizsgálatunkban részt vevő óvopedagógusok – és intézményeik – leginkább a DIFER-t használják az iskolakészültség vizsgálatára (88,6%), továbbá harminc százalékuk használja fel a személyiségfejlődési napló információit is az iskolakészültség megítéléséhez. Az iskolakészültség feltárására az óvodapedagógusoknak ugyanakkor közel hatvan százaléka tartja leginkább alkalmasnak a leggyakrabban használt mérőeszközt. Ez az arány a tanítóknál közel 73%. Az óvopedagógusok 17,3%-a a személyiségfejlődési naplót tartja leginkább alkalmasnak az iskolakészültség meghatározására.

Pilot kutatásunkat számos területen érdemes továbbgondolni. Egyrészt a mérőeszköz továbbfejlesztésével úgy, hogy az iskolakészültség szempontjából fontos tényezők körét bővítjük. Továbbá kutatásunk felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok egy jelentős köre az iskolába lépő tanulók több mint negyedéről gondolja azt, hogy nem áll készen a sikeres iskolai munkára, s ennek hátterében nem elsősorban a kognitív területeken mutatott elmaradást jelölték meg okként. Érdemes tehát megvizsgálnunk, pontosabban látnunk, mely területeken tapasztalják az elmaradást, milyen okokra vezetik vissza ezeket, hogy konkrét beavatkozások tervezésével a gyermekek iskolai sikerességét támogatni lehessen.

## Irodalom

- Apró Melinda (2013). A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, 23(1), 52–71.
- Cappelloni, N. L. (2011): *Kindergarten Teachers' Perceptions of Kindergarten Readiness*. PhD-értekezés. University of San Francisco. <http://www.californiakindergartenassociation.org/wp-content/uploads/2011/03/Cappelloni-Article1.pdf> Utolsó letöltés: 2015. január 14.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123–133. DOI: [10.1016/j.ecresq.2012.03.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004)
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér & Nagy József (2015). A DIFER tesztek online változatával végzett mérések tapasztalatai. In *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 199–223.
- Csapó, B., Pásztor, A., Hódi, Á., Rausch, A. & Molnár, Gy. (2019). *Impact of Early Literacy and Numeracy on Later Reading and Mathematics Achievements*. EARLI 2019, Aachen, Germany. 16.
- Csikos Csaba & Csapó Benő (2011). A diagnosztikus matematika felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti alapok és gyakorlati kérdések. In Csapó Benő & Szendrei Mária (szerk.), *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 141–168.
- Csonka Csabáné (2005). Az óvoda és az iskola együttműködésének lehetőségei. *Tanító*, 43(6), 7–8.
- Dockett, S. & Perry, B. (2002). Who's Ready for What? Young Children Starting School. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67–89. DOI: [10.2304/ciec.2002.3.1.9](https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.1.9)
- Doherty, G. (1997). *Zero to Six-The Basis for School Readiness*. Human Resources Development.
- Duncan, G., Huston, A. C., Magnuson, K. & Klebanov, P. K. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. DOI: [10.1037/0012-1649.43.6.1428](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428)
- Gerebenné Várbiro Katalin & Vidákovich Tibor (1989). *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó.
- Gill, S., Winters, D. & Friedmann, D. S. (2006). Educators' Views of Pre-Kindergarten and Kindergarten Readiness and Transition Practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213–227. DOI: [10.2304/ciec.2006.7.3.213](https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.213)
- Gyurcsik Anita (2020). Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. *Gyermeknevelés*, 8(3), 189–210. DOI: [10.31074/gyntf.2020.3.189.209](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.189.209)
- Hains, A. H., Fowler, S. A., Schwartz, I. S., Kottwitz, E. & Rosenkoetter, S. (1989). A Comparison of Preschool and Kindergarten Teacher Expectations for School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 75–88. DOI: [10.1016/s0885-2006\(89\)90090-2](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(89)90090-2)
- Hair, E., Halle, T. & Humen, E. T. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, Health, and social outcomes in the first

- grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431–454. DOI: [10.1016/j.ecresq.2006.09.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.005)
- Heavyside, S. & Farris, E. (1993). *Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for school*. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- Herczog Mária (2008). A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In Kertesi Gábor (szerk.), *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal. 33–53.
- Hódi Ágnes & Tóth Edit (2016). A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezddéskor mért elemi alapképességeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*, 26(9), 49–72. DOI: [10.17543/iskkult.2016.9.51](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.9.51)
- Józsa Krisztián (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 60–74. DOI: [10.17543/iskkult.2016.4.59](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.4.59)
- Józsa Krisztián, Barrett, C. K., Józsa Gabriella & Morgan A. G. (2019). FOCUS teszt: új, számítógép-alapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés*, 7(2–3), 111–124. DOI: [10.31074/201923111124](https://doi.org/10.31074/201923111124)
- Kagan, S. L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Report of the National Education Goals Panel. U.S. Government Printing Office.
- Kelemen Lajos (2001). *Képességmérés az óvodában*. Poliforma Kft.
- Kende Anna & Illés Anikó (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 17–41.
- Kis Ilona (2012). Program az iskolába lépés nehézségeinek oldására (I.). *Tanító*, 50(1), 19–20.
- Kiss Renáta, Hódi Ágnes, Tóth Edit & B. Németh Mária (2016). Egy magyar nyelvű online fonológiai tudatosság teszt reliabilitásának és validitásának vizsgálata. In Zsolnai Anikó & Kasik László (szerk.), *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet*. SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Bizottság.
- Kozákné Szentgyörgyi Ilona (2011). Tanévkezdés az első osztályban. *Tanító*, 69(7), 6–8.
- Lin, H.-L., Lawrence, F. R. & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225–237. DOI: [10.1016/s0885-2006\(03\)00028-0](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(03)00028-0)
- Markovits Judit (2012). Szülőknek az iskolaérettségről. *Tanító*, 50(4), 18–19.
- Mérei Ferenc & Binét Ágnes (1981). *Gyermeklélektan*. Gondolat Könyvkiadó.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor & Fazekasné Fenyvesi Margit (2004). *Az elemi alapképességek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Nagy József (1980). *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy József (1986). *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4-7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó.
- O'Donnell, K. & Mulligan, G. (2008). *Parents' Reports of the School Readiness of Young Children from the National Household Education Surveys Program of 2007*. National Center for Education Statistics.
- Pálfi Sándor (2004). Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban I. *Óvodai nevelés*, 57(2), 40–43.
- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (1999). Transitioning to Kindergarten: Parents' observations about their children transitions to kindergarten. *National Association for the Education of Young Children*, 54(3), 47–52.
- Pintér Katalin (2007). Az óvoda-iskola közötti átmenetet segítő program. *Tanító*, 45(1), 10–12.
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M. & Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537–558. DOI: [10.1016/s0885-2006\(01\)00072-2](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(01)00072-2)
- Porkolábné Balogh Katalin (1997). *Kudarccal az iskolában*. Komplex óvodai prevenció program. Volán Humán.
- Sahin, I. T., Sak, R. & Tuncer, N. (2013). A Comparison of Preschool and First Grade Teachers' views about School Readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1708–1713.
- Szabó Mária (2005). Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(3), 80–97.
- Szabó Pál (1979). *A kisiskolás*. Kossuth Könyvkiadó.
- Török Tímea & Hódi Ágnes (2015). A fonológiai tudatosság fejlődése és szövegértéssel való kapcsolata az általános iskola első négy évfolyamán a szocioökonómiai státusz tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(4), 807–826. DOI: [10.1556/0016.2015.70.4.6](https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.4.6)
- Tymms, P., Jones P., Albone S. & Henderson, B. (2009). The first seven years at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 67–80. DOI: [10.1007/s11092-008-9066-7](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9066-7)
- Wesley, P. W. & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351–375. DOI: [10.1016/s0885-2006\(03\)00044-9](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(03)00044-9)
- West, J., Hausken, E. G. & Collins, M. (1993). *Readiness for Kindergarten: Parents and Teachers beliefs*. National Center for Education Statistics.
- Zombori Judit (1998). Bevezetés az iskolai életbe. *Tanító*, 36(7), 17–21.

### Absztrakt

Az óvoda-iskola átmenet jelentősen befolyásolja a gyermekek hosszú távú iskolai teljesítményét. Az iskolakezdés sikerességéhez szükség van az óvodapedagógusok, tanítók és szülők összehangolt munkájára, amelyet befolyásol az, hogyan gondolkodnak az érintettek a gyermekek iskolakészültségéről. A nemzetközi szakirodalom felhívja a figyelmet a probléma fontosságára (Cappelloni, 2011; Hair és mtsai, 2006; Lin és mtsai, 2003), hazánkban ugyanakkor korábban alig vizsgálták azt (ld. Gyurcsik, 2020).

Munkánk fókuszában tehát a pedagógusok és szülők iskolakészültséggel kapcsolatos vélekedéseinek vizsgálata áll. Kutatásunkkal – három kérdőív kidolgozásával és kismintás adatfelvételünkkel – az első lépéseket tettük meg a hazai és a nemzetközi szakirodalomban megjelölt, az iskolakészültség-mérőeszközökkel vizsgált készségek, képességek széles köréről való gondolkodás vizsgálatához. Arra mutatunk rá, mennyire tekintik fontosnak a pedagógusok és a szülők a különböző készségek, képességek adott szintjét a sikeres iskolakezdéshez, mely területeken különböznek meglátásaik.

A nemzetközi trendhez hasonlóan a vizsgálatunkban részt vevő pedagógusok és szülők is a kognitív területeknél fontosabbnak tekintik a gyerekek szociális és lelki fejlettségét, így a tanulás, tudásszerzés iránti elköteleződésüket, feladattartásukat, az önkiszolgálást. A két vizsgált pedagóguscsoport közül az óvodapedagógusok ítélték a csoportjukba járó gyerekek nagyobb arányát nem késznek az iskolai munkára, ők a gyerekek szociális fejlettségében, feladattartásában látják a legnagyobb elmaradást.



**Imre Nóra – Török Balázs – Révész László**

Eszterházy Károly Egyetem

# A házi feladat szerepe a tanulási környezet alakításában

## *A Komplex Alapprogram fejlesztési tapasztalatai*

*Tanulmányunk egyrészt bemutatja, hogy az iskolai házi feladat témakörével foglalkozó nemzetközi szakirodalom milyen koncepciók mentén vizsgálja a házi feladat szerepét az tanulói eredményesség növelése, illetve az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Másrészt felvázoljuk, hogy a házi feladat kérdésköre hogyan jelenik meg a tanórán kívüli tanulás összefüggésében, valamint az otthon és az iskola viszonyrendszerében. A házi feladat iskolai tanulási környezetbe illesztését elsősorban az oktatási intézmények délutáni időszervezésének figyelembevétele, az ismeretek elmélyítését célzó tanórán kívüli feladatadás gyakorlata, valamint az otthoni tanulási környezet szerepe alapján tekintettük át. A Komplex Alapprogramban részt vevő általános iskolákban a házi feladat szerepére irányuló kutatásunk lehetővé tette, hogy feltárjuk az intézményvezetők, a pedagógusok és a szülők véleményét a házi feladat jelentőségéről, szerepéről, szankcionálásáról. Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a Komplex Alapprogram házi feladat eltörlésére irányuló javaslata elindította és/vagy felerősítette a közös gondolkodást a házi feladat adásának gyakorlatáról. Kutatási szempontból érdekes helyzet adódott, ugyanis az intézmények olyan pedagógiai ajánlásokkal találkoztak, melyek követése vagy éppen korrekciója érdekében meg kellett erősíteniük, vagy esetenként ki kellett dolgozniuk szakmai álláspontjukat. Tanulmányunkban többek között bemutatjuk az intézmények eltérő reakcióit a pedagógiai módszertani fejlesztési program házi feladat adást érintő ajánlásaira.*

### Bevezetés

**A** házi feladat tanulási környezetbe integrálása a hazai szakirodalomban periférikus tématerületnek látszik. A házi feladat szerepével foglalkozó elemzések többnyire olyan mindennapos, bevált pedagógiai gyakorlatnak tekintik, amelynek nincsenek érdemi kapcsolódási pontjai más tématerületek, szakpolitikai megfontolások, vagy akár tudományok elemzések irányában. A témát érintő hazai szakirodalom felveti a házi feladatra fordított idő és a tanulói eredményesség kapcsolatát, de többnyire nem

foglalkozik a házi feladat szerepével a tanórán kívüli tanulás kontextusában (Falus, 1998; Mihály, 2003; Imre és mtsai, 2015b; Márton, 2019). Az angol nyelven elérhető szakirodalomban több olyan tudományos elemzést találunk, melyek a házi feladatban a tanulmányi eredményesség növelésének egyik eszközét látják (Cooper és mtsai, 2001b; Cooper és mtsai, 2006a; Eilam, 2001). A témakör tágabb összefüggéseit vizsgáló kutatók a házi feladat szerepét az esélyegyenlőtlenség kontextusában vizsgálják, felhívva a figyelmet arra, hogy a különböző társadalmi háttérű tanulók eltérő erőforrásokkal rendelkeznek az otthoni tanulástámogatás tekintetében (Epstein és Voorhis, 2001; Bempechat és mtsai, 2011a), vagy hogy az alapfokú oktatásban az esélyek kiegyenlítése miként lehetséges a délutáni időszáv kihasználása révén (Cosden és mtsai, 2004b; Cummings és mtsai, 2007; Cummings és mtsai, 2011). Ezenfelül az elmúlt évtizedben a nemzetközi szakmai diskurzusban előtérbe került a tanulási környezet minősége (OECD, 2010; Lippman, 2010; OECD, 2017b) és a tanulói jóllét kérdése (OECD, 2016–2017, 2017a) a tanulói eredményesség összefüggésében.

Tanulmányunkban egyrészt oktatásszociológiai nézőpontból közelítünk a házi feladat témaköréhez, másrészt az országos jelentőségű Komplex Alaprogram megvalósítása során adódott tapasztalatok alapján vizsgáljuk meg a házi feladat pedagógiai gyakorlatba integrálásának kérdéskörét. A későbbiekben felvázoljuk azokat a rendszerszintű tényezőket, melyek meghatározzák a házi feladat oktatási integrációját, emellett bemutatjuk, hogy a házi feladat tématerület mely alapelvek mentén került be az angolszász szakpolitikai diskurzusokba. A tanulmány vázolja, hogy az atlanti oktatási rendszerek típusába sorolható országokban (Kozma, 2006) milyen törekvések figyelhetők meg – a házi feladathoz kapcsolódva – az eredményesség növelése, illetve az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Emellett bemutatjuk, hogy a házi feladat mint a tanórán kívüli tanulás egyik fontos formája hogyan jelenik meg a tanulók délutáni időszájában, milyen kapcsolódási pontok érzékelhetők az iskola és az otthon viszonyrendszerében. Ezenfelül említést teszünk a házi feladat lehetséges hasznosulásáról, előnyeiről és hátrányairól.

A házi feladat oktatási szerepe érinti az iskolák délutáni időszájban kialakított tevékenységsszervezését (pl. napközi, tanulószoba) és az otthoni tanulástámogatás eltérő lehetőségeit is. Elemzésünk során bemutatjuk azokat az intézményi szintű megoldásokat, melyeket a Komplex Alaprogram kipróbálási szakaszában részt vevő intézmények valósítottak meg a program ajánlására reagálva.<sup>1</sup> Az intézményvezetői és a pedagógusi visszajelzések mellett beszámolunk azokról a szülői véleményekről és tapasztalatokról, melyek a házi feladat kérdéskörét érintik.

Tanulmányunk célja kettős: egyrészt bemutatja a házi feladat rendszerszintű kontextusát, másrészt egy konkrét pedagógiai-fejlesztési program vonatkozásában tárja fel a házi feladathoz kapcsolódó intézményvezetői, pedagógusi és szülői attitűdöket, nézeteket és tapasztalatokat. Ez utóbbi témakör hasznos lehet mindazon fejlesztési programok megvalósítói számára, akik a pedagógusok gyakorlatát olyan rutinizált területen kívánják alakítani, mint a házi feladat szokásrendje.

### **Tanulói eredményesség, a tanulói jóllét és a tanulási környezet minőségének összefüggése a házi feladat kontextusában**

Az elmúlt évtizedekben – elsősorban az angolszász országokban – oktatáskutatók és szakpolitikusok, intézményvezetők, pedagógusok és szülők vitáztak a házi feladat hasznosságáról, előnyeiről és hátrányairól. Több kutatás számolt be az ezzel kapcsolatos eredményekről, a házi feladat iskolai teljesítményre gyakorolt hatásáról (Cooper és Valentine, 2001; Cooper és mtsai, 2001b; Cooper és mtsai, 2006a; Bempechat, 2004b; Hoover-Dempsey és mtsai, 2001; Bempechat és mtsai, 2011b). Az Egyesült Államok

oktatáspolitikája az ezredforduló éveiben tette szakmai diskurzus tárgyává a házi feladattal kapcsolatos szakpolitikákat, gyakorlatokat. Többek között azért, mert ekkor került előtérbe az esélyegyenlőség és az eredményesség kérdése, illetve e két oktatáspolitikai cél közötti kapcsolat. Az oktatás minőségének előmozdítására tett stratégiai lépések egyik fő célja éppen az volt, hogy a tanulói eredményességet növeljék (No Child Left Behind, 2002), s ennek érdekében bevonják a szülőket a tanulásszervezésbe, akár éppen a házi feladat elkészítésének támogatásán keresztül (Folkard, 2007).

A házi feladattal<sup>2</sup> kapcsolatos amerikai vizsgálatok egyik fő célja az volt, hogy a mindennapos pedagógiai gyakorlat irányítóit és a szakpolitikai döntéshozókat informálják a tanulók házi feladatot érintő optimális terhelési szintjéről, figyelembe véve a tanulmányi teljesítmények növelésének célkitűzését. Egy másik kutatási cél az volt, hogy segítsék a szülőknek megtalálni a megfelelő arányokat a házi feladat elkészítése és a harmonikus családi élet vezetése között (Cooper és mtsai, 2006a. 3.). A vizsgálatok eredményeként kimutatták, hogy az általános iskolákban a házi feladatok és a teszteredmények között kismértékű a korreláció, de a középiskolák esetében a két változó közötti kapcsolat pozitív és erősebb az előbbinél (Cooper és mtsai, 2001a). A kutatók többféle magyarázatot találtak a jelenség okainak feltárására. Az egyik, hogy a fiatalabb korosztály az iskolában valószínűleg hosszabb idő alatt végzi el a kiadott feladatokat, mivel a figyelmének fenntartása és fókuszálása korlátozottabb. Másrészt az általános iskolai tanulók tanulási készségei, tanulásmódszertani tudása alacsonyabb szinten áll, és az időbeosztásuk is bizonytalanabb. S végül kevésbé képesek figyelmen kívül hagyni a külső környezet befolyásait, ezért kevésbé hatékony náluk az otthoni tanulás (Cooper és mtsai, 2001b. 182.; Cooper és Valentine, 2001). Ezt követően egy szintetizáló munka (metaanalízis) eredményeként a házi feladat témakörében vizsgálódó kutatócsoport alátámasztotta a korábbi kutatási eredmények megállapításait, miszerint a házi feladat elkészítése pozitív összefüggést mutat az eredményességgel (Cooper és mtsai, 2006b. 48.). A felmérések a 7-12. évfolyamos diákok esetében mutattak ki szorosabb összefüggést. Ezenfelül a kutatók jelezték, hogy

*A matematika kompetenciát fókuszba helyező 2012-es PISA vizsgálat adatai szerint iskolai szinten összefüggések mutathatók ki a tanulók – iskolában és iskolán kívül – tanulással eltöltött időtartama és a tanulói teljesítmények között. Az oktatási rendszer szintjén azonban ezek nem egyértelműek, mivel az országok nagyon eltérően kezelik a tanórán kívüli tanulásra eltöltött idő hosszát és annak eltöltésének módját (OECD, 2013–2014. 45.). Az adatok szerint a kedvező szocio-ökonómiai háttérű tanulókat beiskolázó intézményekbe járó diákok hetente két órával többet töltenek házi feladat készítésével, mint a kedvezőtlen társadalmi, gazdasági helyzetű tanulókat nagyarányban beiskolázó oktatási intézményekbe járó tanulók. A 2012-es PISA vizsgálat azt az összefüggést is kimutatta, hogy akik több időt töltöttek el a házi feladat készítésével, jobban teljesítettek még akkor is, ha a diák szocio-ökonómiai helyzetét és demográfiai háttérét, valamint az iskola egyes változóit kivették az elemzésből.*

olyan longitudinális vizsgálatok szükségesek, melyek a tanulók kohorszát követik, és a házi feladat elvégzésével kapcsolatos tevékenység minőségét mélyrehatóbban elemzik (Cooper és mtsai, 2006b. 54.).

A tanulói teljesítményeket mérő nemzetközi összehasonlító felmérések szintén vizsgálták a tanórán kívüli tanulásra fordított idő mennyiségét az eredményességgel összefüggésben (OECD, 2013). A matematika kompetenciát fókuszba helyező 2012-es PISA vizsgálat adatai szerint iskolai szinten összefüggések mutathatók ki a tanulók – iskolában és iskolán kívül – tanulással eltöltött időtartama és a tanulói teljesítmények között. Az oktatási rendszer szintjén azonban ezek nem egyértelműek, mivel az országok nagyon eltérően kezelik a tanórán kívüli tanulásra eltöltött idő hosszát és annak eltöltésének módját (OECD, 2013–2014. 45.). Az adatok szerint a kedvező szocio-ökonomiai háttérű tanulókat beiskolázó intézményekbe járó diákok hetente két órával többet töltenek házi feladat készítésével, mint a kedvezőtlen társadalmi, gazdasági helyzetű tanulókat nagyarányban beiskolázó oktatási intézményekbe járó tanulók. A 2012-es PISA vizsgálat azt az összefüggést is kimutatta, hogy akik több időt töltöttek el a házi feladat készítésével, jobban teljesítettek még akkor is, ha a diák szocio-ökonomiai helyzetét és demográfiai háttérét, valamint az iskola egyes változóit kivették az elemzésből. Az adatok mögött azonban azt is látni kell, hogy a különböző oktatási rendszerek, az egyes iskolák, sőt az egyes tanárok is nagyon eltérő gyakorlatot folytatnak a házi feladat kiadásával kapcsolatban.<sup>3</sup>

A tanulásra fordított idő és az eredményesség kérdésköre mellett a 2015-ös PISA nemzetközi felmérés a diákok iskolai közérzetét, jóllétét is vizsgálta. A tanulók tanulmányi teljesítményén túlmenően egy további dimenzió – az életminőség – vált elemzési szemponttá. A PISA 2015-ös adatfelvétele négy fő területen vizsgálta a 15 éves diákok jóllétét: (1) iskolai teljesítmény, (2) társakkal és a tanárokkal való kapcsolat, (3) otthoni élet, (4) az iskolán kívüli időtöltés formái (OECD, 2016–2017. 19.). A PISA vizsgálat kiindulópontja az volt, hogy ami az iskolában történik, az meghatározó fontosságú a tanulók jólléte szempontjából.<sup>4</sup> A felmérés lehetőséget nyújtott a tanulmányi teljesítmény és a tanulói jóllét összefüggéseinek elemzésére. Az eredmények szerint gyenge negatív összefüggés van a természettudományos teszteken mért átlagos teljesítmény és a 15 éves tanulók étellel való elégedettsége között. Másféppen fogalmazva: az alacsony szintű teljesítményt mutató OECD-országok diákjai általában magasabb szintű elégedettségéről számolnak be, mint a jól teljesítő országok diákjai. De vannak kivételek: pl. Finnországban, Hollandiában és Svájcban a tanulók átlag feletti teljesítményt nyújtanak a természettudományban, és nagyobb valószínűséggel számoltak be arról, hogy elégedettek az életükkel (OECD, 2016–2017. 73.).<sup>5</sup>

A felmérés további eredményei szerint az iskolában vagy azon kívül töltött tanulmányi idő és az étellel való elégedettség között nincs összefüggés. A tanulásra fordított több idő tehát nem jár alacsonyabb jóllét-szinttel. Összességében az látható, hogy nincs erős összefüggés a tanulmányi teljesítmény, a tanulásra fordított idő és a tanulók életminősége között. Tehát nem állítható, hogy a tanulási idő és ezzel együtt a házi feladatra fordított idő növelésével vagy csökkentésével önmagában befolyásolható lenne a tanulók közérzete. Mindezek mellett továbbra is élénk szakmai diskurzusok tárgya a tanuló közérzetének, lelki egészségének megőrzése, az élményközpontú oktatás és nevelés fontossága, és mindezekkel összefüggésben az iskolai és otthoni tanulási környezet minőségének kérdése. Feltehetően ezek a témafókuszok nem a tanulmányi eredményesség középpontba állítása révén alakulnak ki, hanem a modern társadalmakat jellemző fokozott individualizáció révén. A tanulók elvárása, hogy minél inkább egyedileg foglalkozzanak velük, tanulásukat a készség szintjüknek megfelelően vezérelve.

Egyes kutatások szerint a tanulási környezet minősége meghatározó a tanuló motivációjának és tanulmányi teljesítményének alakulásában (Lippman, 2010). Az OECD

PISA vizsgálat alátámasztotta azt a közismert tézist, miszerint azok a diákok, akik nyugodt, csendes helyen tanulhatnak otthon, magasabb eredményeket értek el, szemben azokkal a tanulókkal, akiknél ez nem biztosított (OECD, 2016–2017. 178.). A tanulás fizikai környezete olyan feltételeket biztosíthat, amelyek javíthatják vagy éppen rontják a diákok tanulásának eredményességét. Megjegyzendő, hogy a tanulás helyhez kötöttségét – a tanulási tér fogalmát – az információs és kommunikációs technológiák (IKT) használata átalakíthatja (OECD, 2017b. 8.). Az IKT alkalmazásából eredő változások azonban nem egyértelműek. Vannak kutatási eredmények arra vonatkozóan, hogy a digitális technológiával készített házi feladatnál csökken a figyelem, a koncentráció (Flecha és mtsai, 2020. 45.). A COVID által előidézett járványhelyzetben is megfigyelhető volt, hogy az alapfokú oktatás digitális közvetítő médiumokra adaptálása egyes tanulók számára előnyöket, mások számára hátrányokat rejtett magában. A digitalizációval és a médiumok szerepének erősödésével összefüggésben néhány kutató azt javasolja, hogy a hatékony tanulás érdekében a szülők olyan tanulási környezetet hozzanak létre, ahol nem terelődik el könnyen a gyermek figyelme. A tanárok pedig részesítsék előnyben a releváns, minőségi szempontokat a házi feladat-adás során, szemben a mennyiségi tényezőkkel (Xu, 2015).

### *A házi feladat – előnyök, hátrányok*

A vizsgálatok szerint a házi feladat – az eredményességgel való összefüggésén túl – a tanórán kívüli időben is tanulásra ösztönzi a tanulót, fejleszti tanulási szokásait és készségeit. Emellett elősegítheti az önszabályozó képesség, az önfegyelm kialakulását, amely összekapcsolódik a feladat elvégzéséhez fűződő köteleességérzettel, felelősségtudattal, a rendelkezésre álló idő egyéni beosztásával (Cooper és mtsai, 2006a. 6.). Ezek a személyes készségek, jellemzők nemcsak a tanulmányi előmenetelhez szükségesek, hanem segíthetik a felnőttkori – az élethosszig tartó – tanulás megalapozását is, de az élet más, nem tanuláshoz kötődő területein is nélkülözhetetlenek. Mindezekén túl a házi feladat a szülők egy részénél növelheti a gyerek tanulásában való részvételi hajlandóságot, a pedagógus és a szülő közötti együttműködés gyakoriságát, és közvetetten a tanuló iskolai elkötelezettségére is kedvező hatással lehet. A tanuló túlterhelése esetén a házi feladatnak kedvezőtlen hatása lehet, amely megnyilvánulhat a tanulás iránti csökkent érdeklődésben, érzelmi és fizikai kimerültségben. A házi feladat a tanuló iskolán kívüli környezetében is hozhat kontraproduktív eredményeket, mint például a szülők túlzott nyomásgyakorlása a feladatok helyes megoldása érdekében. Az erős szülői szigor és ellenőrzés negatív hatást gyakorolhat a tanuló tanulási motivációira és iskolai elkötelezettségére (Cooper és mtsai, 2001a).<sup>6</sup> Ha a házi feladatot a tanuló időmérlegének kontextusában vizsgáljuk, arra a következtetésre juthatunk, hogy ami az iskolai előmenetel szempontjából előnyös, az más vonatkozásában hátrányt jelenthet. Lehetséges, hogy a házi feladat a testmozgástól, a személyiségfejlődéshez szükséges saját szabadidős tevékenységektől vonja el a tanulót.

A vizsgálatok hátterében a készségek és kihívások egyensúlyának koncepciója fedezhető fel. A tanulás akkor sikeres – flow-élmény közeli – a diák számára, ha a kihívások (feladatok) a tanuló számára sem nem túl könnyűek, sem nem túl nehezek (Oláh, 1999). A házi feladat-adás gyakorlata tehát az oktatási feladatadás pedagógiájának átfogó koncepciója alá illeszthető. E kutatási terület eredményei azt jelzik, hogy a házi feladat a tanulók jellemzőinek függvényében negatív és pozitív következményekkel is járhat. Ugyanazok a feladatok nagyon eltérő hatásokat válthatnak ki a különböző tanulási stílussal és képességszinttel jellemezhető diákokban (Cooper és mtsai, 2001b). A tanuló előzetes tudása, képességei, motivációi és az otthoni életkörülményei befolyásolják, hogy egyénileg milyen mennyiségű és típusú feladatok nyújtanak számára elegendő kihívást, biztosítják a továbbfejlődési lehetőséget, miközben elkerülhetővé teszik a kiégés

veszélyét. Ezek a tapasztalatok és kutatási eredmények az egyéni feladatadás irányába terelik a pedagógiai gyakorlatot.

A házi feladat irányított egyéni munkaforma, ezért lehetőséget nyújt arra, hogy kialakítsa a tanulóban az önszabályozó tanulás folyamatát, a megküzdési képességet, a felelősségérzetet, az idővel való gazdálkodás képességét, s mindazokat a készségeket, melyek az ebben a tekintetben irányított tanórák alatt kevésbé szerezhetők meg. A házi feladat ösztönözheti a tanulót az önálló tanulásra, újfajta tanulási stratégiák kialakítására, s olyan módon fejleszti a figyelmet, hogy a tanuló képes lesz kizárni a tanulás során fellépő zavaró környezeti tényezőket (Epstein és Voorhis, 2001; Ramdass és Zimmerman, 2011).

Ha a házi feladat hasznosságát próbáljuk megítélni, akkor látható, hogy az iskola által külsőnek tekintett olyan exogén faktorok, mint a tanuló neme, évfolyama, képességei, egyéni motivációi, családi háttere mellett több olyan belső (pedagógiai) tényező is van, mely meghatározza a házi feladat hasznosíthatóságát és jelentőségét a tanuló iskolai életében. A tantervi előírásokhoz való igazodás, az adott taneszközökhöz, tankönyvekhez való illeszkedés, valamint a különböző osztálytermi gyakorlatok és visszajelzések is befolyásolják a házi feladat eseti hasznosulását (Cooper és mtsai, 2006a).

### **Tanórán kívüli tanulás – rendszerszintű kezdeményezések a délutáni időszámban**

A házi feladat egyik kockázati tényezőjeként szokták említeni az alacsony, illetve a kiemelkedően teljesítő tanulók közötti különbségek növekedését. Különösen a társadalomkritikai megközelítést<sup>7</sup> alkalmazó elemzők azzal érvelnek, hogy a házi feladat gyakorlata a tanuló családjának szocio-ökonómiai háttérétől függően hasznosul, azaz erős az összefüggés a tanuló családjának társadalmi státusza és a házi feladat fejlesztő hatása között (Cooper és mtsai, 2006b). A magasabb tanulmányi eredményeket felmutató tanulók mögött sokszor áll kedvező társadalmi, gazdasági helyzetű család, tanulást támogató otthoni környezet és hatékonyabb, szakszerűbb segítségnyújtás az iskolai tanulásban vagy bármely kognitív képesség kibontakoztatásában. És megfordítva, az alacsonyabb tanulmányi eredményeket felmutató tanulók családi háttere a tanulás támogatásában kedvezőtlenebb. A különbségek pedig éppen az otthoni feladatmegoldás – a házi feladat – révén erősödhetnek. A jelenség a tanulók időbeosztásában is tetten érhető: a délutáni időszakot a tanulók egy része „kulcsos” gyerekként tölti, azaz a szülők és az iskola által ellenőrizetlenül, míg más gyerekek éppen túlfoglalkoztatottak, akiknek minden ideje be van osztva különfoglalkozásokkal és otthoni tanulással (Cosden és mtsai, 2004a). Megjegyzendő, hogy a tanuló családi háttéréen túl erős befolyásoló tényezők a gyermek egyéni jellemzői, mint az életkora, a neme, egyéni képességei, motivációi és egyéni igényei. Mindezek alapján látható, hogy a délutáni időszak tanulás szempontjából hatékony eltöltése számos változótól függ.

A tanulói eredményesség növelésére irányuló törekvésekkel párhuzamosan egyre nagyobb hangsúlyt kaptak azok a szakpolitikai elvek, melyek a társadalmi integráció, illetve a méltányosság jegyében igyekeztek konkrét oktatásfejlesztési programokat megvalósítani. Az angolszász államokban számos olyan kezdeményezés valósult meg, melyek célzottan az intézmények gyakorlatának fejlesztésére irányultak. Itt említhetők meg az angol oktatásirányítás azon intézkedései, melyek a tanórákon kívüli – angol kifejezéssel az iskolán kívüli – délutáni időszámbot igyekeztek lefedni. Ennek eredményeként az ezredfordulót követően sorra jöttek létre olyan oktatási intézmények, kiterjesztett vagy teljes szolgáltatást nyújtó iskolák, melyek, felkarolva a kedvezőtlenebb társadalmi és gazdasági családi háttérű gyerekeket, széles körben kínáltak különböző profilú foglalkozásokat a délutáni vagy esti órákban (Patall és mtsai, 2010; Dyson, 2011; Dyson és Kerr, 2014).

Az OECD vizsgálataiból tudjuk, hogy a világ számos országában növekvő jelentősége van az olyan tanórán kívüli ún. extrakurrikuláris foglalkozásoknak, melyek mindenki számára hozzáférhetők, választhatók, és intézményi szinten strukturálják a tanulók délutáni idősváját. Ezeknek a foglalkozásoknak a jellege azonban nagyon változatos képet mutat. Egyes országokban inkább a gyengébb tanulmányi eredményű tanulók felzárkóztatására helyezik a hangsúlyt, máshol nagyobb figyelmet fordítanak a különböző intelligenciatérelüetekhez tartozó képességek kibontakoztatására (pl. zenei, testi-kinesztikus, ld. OECD, 2013–2014). A különbségek arra vezethetők vissza, hogy az egyes országokban eltérő megtérülést feltételeznek az oktatási erőforrások kompenzatórikus és hatékonyság alapú felhasználásában. Ahol az oktatási rendszer összteljesítményének növekedését a kompenzatórikus funkciók erősítésétől remélik, ott a délutáni idősvájban a kompenzációt helyezik előtérbe, míg ahol a hatékonyság növekedést a tehetségesebbek támogatásától várják, ott a programkínálat színesebb, több program érhető el a magas készségszintű tanulóknak.

A délutáni idősvájot érintően többnyire olyan tevékenységekről van szó, mint a sportolás, zenélés vagy egyéb művészeti tevékenységek, melyek elsősorban a nem-kognitív készségeket, például a szociális kompetenciát (pl. szabálykövetés, kitartás, együttműködés másokkal) fejlesztik. Az ebben az idősvájban megszerezhető készségek egyes kutatások szerint nagyobb eredményt hoznak a gyengébben teljesítő, iskolai kudarcokkal küzdő tanulók számára. Ezek a délutáni foglalkozások – az idő és a hely strukturáltsága folytán – pozitív hatást tudnak gyakorolni a részt vevő gyerekek önbecsülésére, iskolai elkötelezettségére és tanulmányi eredményeire (Cosden és mtsai, 2004a). Más tanulmányok ezt a direkt összefüggést nem igazolták, viszont jelezték, hogy a megcélzott tanulóknál a délutáni tanulástámogató foglalkozások megelőzhetik az iskolai teljesítmény romlását (Morrison és mtsai, 2000).

Több felmérés is igazolta, hogy a különböző extrakurrikuláris tevékenységek pozitív közösségi élményeket nyújtanak a tanulóknak, akik ezért szorosabban kapcsolódnak az iskolához. Ebből eredően az iskola iránti elkötelezettségük is erősödik, ami a korai iskolaelhagyás egyik fő védőfaktora (Hammond és mtsai, 2007). Egy európai uniós tanulmány szerint a lemorzsolódó diákok fő jellemzői közé tartoznak a következők: alacsonyabb fokú iskolai aktivitás, kevesebb házifeladat-készítés, több fegyvelmezési probléma, kevesebb erőfeszítés a tanulásban, negatív attitűdök az iskola felé (European Commission, 2010. 25.). Mivel ezeknek a jelenségeknek egy része az iskolák által kezelhető, kontrollálható, ezért is jöttek létre pl. Angliában olyan iskolafejlesztési programok (Full Service Extended Schools, FSES),<sup>8</sup> melyek a délelőtti tanítási időt nemcsak kitágították a délutáni időszakra, hanem minőségileg más jellegű foglalkozásokat, szolgáltatásokat kínáltak a tanulóknak, a családoknak és a helyi közösség tagjainak (Cummings és mtsai, 2007). Ezek a szakpolitikai kezdeményezések a gyakorlatban változó sikerrel jártak, de túlnyomórészt pozitív eredményekről számoltak be a tanulók szociális, érzelmi és viselkedési problémáinak alakulásában, a szülők aktivitásában, az iskolai légkörben (Cummings és mtsai, 2007).

Ami a gyakorlatot illeti, az iskolafejlesztési programok keretében több angolszász államban születtek ún. „házi feladat klubok” („homework clubs”) vagy „iskolaidő utáni házifeladat-programok” („After-School Homework Programs”), melyek előnyeit és esetleges hátrányait azóta részletesen feltárta a szakirodalom (Cosden és mtsai, 2004b). Ezeknek a programoknak a legnagyobb előnye, hogy a házi feladatok megoldásához rendelkezésre áll – iskolai keretek között – a szakmai támogatás. Másodsorban csökkenti az ezzel kapcsolatos teendőket és az ebből adódó feszültségeket az otthon világában. Előnye még, hogy a tanuló látja, érzékeli kortársai erőfeszítéseit, ami megerősíti őt a tanulásban, és egyúttal megalapozhat, kifejleszthet benne új tanulási módszereket, készségeket (Cosden és mtsai, 2004b. 225.).

Az angolszász országokban az iskolaidő utáni ún. „házi feladat-programok”<sup>9</sup> egyik célja, hogy csökkentse a család terhét a házi feladat elkészítésének folyamatában. Ez többnyire azoknál a tanulóknál célravezető, akik kevesebb társadalmi és kulturális erőforrással rendelkeznek (pl. magánszféra szolgáltatásait az alacsony jövedelmi helyzetük miatt nem tudják igénybe venni), vagy a szülő bármilyen oknál fogva nem tud segíteni gyermekének a napi lecke elkészítésében. Másrészt sok szülő, aki nem tud felügyelni gyermekére munkaideje alatt, örül, ha ezt megoldottnak látja az iskolában. Ugyanakkor ennek a modellnek a másik oldala, hogy mivel a tanuló nem szorul rá az otthoni támogatásra, ez elvileg csökkenti a kommunikációs lehetőségeket az iskoláról a szülő és gyermeke között (Cosden és mtsai, 2004b).

### Tanulástámogatás – a szülői bevonódás eltérő lehetőségei

A házi feladat alkalmazásának gyakorlata számos lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulás iskolai és otthoni színtere összekapcsolódhasson egymással. A szülők ezen keresztül beleláthatnak az iskolában zajló folyamatokba, a tankönyveken keresztül a tananyag tartalmi elemeibe, a tanuló felé irányuló elvárásrendszerbe és bizonyos tekintetben az értékelési szempontokba. A gyerekek feladott írásbeli házi feladatokból és szóban elvárt lexikális tudásanyagból az érdeklődő szülő – a saját egyéni értelmezési szűrőjén keresztül – benyomást szerez az iskoláról, az adott tanárról, illetve az általa elvárt – szaktárgyhoz kötött – kritériumrendszerrel. Emellett a tanuló észleli a szülei által képviselt – tanuláshoz és iskolához fűződő – értékrendet, a tanárok felé irányuló attitűdöket, ami visszahat a tanulási folyamatára. Egyes kutatások szerint a szülő érdeklődése, egyes tantárgyhoz, tananyaghoz mutatott kedvező viszonyulása pozitív összefüggést mutat a tanuló motivációival, ami megjelenik több házi feladat készítésében és a jobb tanulmányi eredményekben (Voorhis 2011).

A házi feladat mennyiségi kérdésein túl az elmúlt évtizedekben egyre több vizsgálat foglalkozott a szülők házi feladat-megoldásba való bevonódásának jelentőségével, az iskolai eredményekre gyakorolt hatásaival (Bempechat, 2004a; Walker és mtsai, 2004; Patali és mtsai, 2008; Voorhis, 2011; Ramdass és Zimmerman, 2011). Egy korábbi kutatás adatai szerint a szülői bevonódás, beleértve a házi feladatban való segítségnyújtást, összefüggést mutat a tanulói eredményességgel és az olyan személyes jellemvonásokkal (pl. önszabályozás, tanulmányi kompetenciák érzékelése), amelyek hozzájárulnak a magasabb teljesítményhez (Grolnick és Slowiaczek, 1994). Más vizsgálatok már differenciáltabb eredményre jutottak. Egy amerikai kutatás adatai szerint a középiskolai tanulóknál a különböző típusú támogatások eltérő előjelű összefüggést mutattak az iskolai eredményességgel. Az a szülői támogatás, amely elősegíti a tanuló autonóm munkavégzését, pozitív összefüggést mutatott az eredményességgel, míg a közvetlen, a konkrét feladattal kapcsolatos segítségnyújtás éppen ellenkezőleg, negatív összefüggést jelzett (Cooper és mtsai, 2001a. 197.). Hasonló eredményre jutott a szövegértés kompetenciát felmérő PISA 2009-es nemzetközi vizsgálat, amely megkérdezte a felmérésben részt vevő 15 éves tanulók szüleit arról, hogy milyen gyakorisággal segítenek a házi feladat elkészítésében. Az eredmények azt mutatták, hogy azok a diákok, akiknek rendszeresen segítenek a házi feladat elvégzésében otthon, alacsonyabb olvasási, szövegértési teljesítményt értek el (Borgonovi és Montt, 2012; OECD, 2016–2017). Ezeket az eltérő előjelű összefüggéseket a kutatók azzal magyarázták, hogy valószínűleg nem a szülő többlettámogatása okozza a gyengébb teljesítményt, hanem éppen ellenkezőleg: a szülő direkt beavatkozása a tanulási folyamatba már csak válasz a gyermek alacsonyabb tanulmányi eredményeire. Másrészt azok a tanulók, akik jól teljesítenek az iskolában, nem igénylik az otthoni támogatást.



A szülői hozzáállás a házi feladat elkészítéséhez nagyon változó mintázatot mutat. A bevonódás intenzitását többek között meghatározza a tanuló életkora, melyet alátámasztanak az angol kormányzat által kezdeményezett – rendszeresen lefolytatott – szülői vizsgálatok eredményei is. Eszerint a szülők közel háromnegyede fontosnak tartja a házi feladatot, de ez az attitűd a tanuló évfolyamának emelkedésével csökkenő tendenciát mutat, mint ahogy a házi feladatban való konkrét segítségnyújtást is. Hasonlóan az előbbihez a szülői magabiztoság is csökkenő tendenciát mutat az évfolyamok emelkedésével, de a többség még így is többnyire magabiztosnak tartja magát a házi feladatban való segítségnyújtásban (Mark és mtsai, 2008. 44–46.). Más kutatás adatai szerint az alacsonyabb iskolázottságú szülők alacsonyabb éhatékonyságot mutattak, kevésbé érezték magukat kompetensnek a segítségnyújtásban, mint a magasabb iskolai végzettségűek (Deslandes & Rivard, 2013).

#### **A házi feladat intézménye a Komplex Alaprogram kipróbálási szakaszában**

A 2018/19-es tanévben bevezetett pedagógiai fejlesztési program egyik fő üzenete az élményközpontú nevelés és oktatás. Ezt a célt a program a tanulást támogató, újfajta pedagógiai módszerek eszközrendszerével igyekszik elérni. Ezek közé sorolható a délutáni időszámban kialakított, különböző kompetenciákat fejlesztő alprogrami foglalkozások<sup>10</sup> köre, amely minden tanuló számára elérhető. A Komplex Alaprogram (KAP) azon túl, hogy érdekelt a korai iskolaelhagyás megelőzésében és mérséklésében, több olyan javaslattal él a programban részt vevő nevelési-oktatási intézmények felé, melyek befolyásolják a pedagógusok tanítás-tanulásszervezési módszereit, a délutáni időszámban tartalmi elemeit és a tanulók tanulásra fordított időtartalmának mennyiségét.

Ez utóbbi érinti a házi feladat alkalmazásának gyakorlatát, melynek fenntartását – a hagyományos keretek között – a program nem támogatja.<sup>11</sup> Ezt a javaslatot a program bevezetésének első évét követően módosították, figyelembe véve a tanuló korcsoportját, illetve évfolyamát, de a házi feladat eltörlesztésének javaslatát nem írták felül. A Komplex Alaprogram intézményi megvalósítását

*A matematika kompetenciát fókuszba helyező 2012-es PISA vizsgálat adatai szerint iskolai szinten összefüggések mutathatók ki a tanulók – iskolában és iskolán kívül – tanulással eltöltött időtartama és a tanulói teljesítmények között. Az oktatási rendszer szintjén azonban ezek nem egyértelműek, mivel az országok nagyon eltérően kezelik a tanórán kívüli tanulásra eltöltött idő hosszát és annak eltöltésének módját (OECD, 2013–2014. 45.). Az adatok szerint a kedvező szocio-ökonómiai háttérű tanulókat beiskolázó intézményekbe járó diákok hetente két órával többet töltenek házi feladat készítésével, mint a kedvezőtlen társadalmi, gazdasági helyzetű tanulókat nagyarányban beiskolázó oktatási intézményekbe járó tanulók. A 2012-es PISA vizsgálat azt az összefüggést is kimutatta, hogy akik több időt töltöttek el a házi feladat készítésével, jobban teljesítettek még akkor is, ha a diák szocio-ökonómiai helyzetét és demográfiai háttérét, valamint az iskola egyes változóit kivették az elemzésből.*

támogató Útmutató 2. kiadása tartalmazza mindazokat a változtatásokat, melyeket a program első (kipróbálási) évének tapasztalatai alapján a program vezetése kialakított. Ezek a módosítások azt jelzik, hogy a program érzékenyen reagált az intézményi megvalósítás során fellépő nehézségekre, s törekedett arra, hogy a visszajelzések alapján korrigálja a megvalósítási útmutatókat. A házi feladat témaköre kapcsán az alábbi módosító javaslat született, mely már különbséget tett az alsó és felső tagozatra járó tanulók célcsoportja között:

„Legyen-e házi feladat az alsó tagozatos tanulók számára az Élménysuliban? A rövid válasz, hogy lehetőség szerint ne legyen! A Komplex Alapprogramot bevezető iskolák esetében alsó tagozatban (1–4. évfolyam) nem javasolt a házi feladat feladása, helyette az alprogramok, a Komplex órák és a »Te órád« kiválthatják a házi feladat célját és tartalmát. Felső tagozatban (5–8. évfolyam) lehetőség szerint ne legyen házi feladat, hanem a tananyag függvényében szorgalmi feladat, vagy a tananyag alkalmazását segítő tanulói projekt vagy egyéb feladat.” (Révész és Mizera, 2019. 61.)

A házi feladat alkalmazása helyett tehát azt javasolta a program, hogy a délutáni alprogrami foglalkozások töltsék be az eddigi hagyományos házi feladat<sup>12</sup> megírására szánt foglalkozások funkcióját. A program által bevezetett délutáni foglalkozások (alprogramok, „Te órád”) keretében történjen meg a tanult ismeretek elmélyítése, alkalmazása (Révész és Mizera, 2019. 61.). Az új pedagógiai, fejlesztési program az élményközpontúság elvét szem előtt tartva arra törekszik, hogy a házi feladat klasszikus funkciójának számító bevésődést, rögzítést megtartsa a délelőtti tanórai keretek között. A szorgalmi feladatot ugyanakkor nem törli el, és ezzel a házi feladat kötelező elemét kiveszi a tanítás-tanulásszervezés rendszeréből. Emellett azzal, hogy beemeli a délutáni időszávba az alprogrami foglalkozások széles repertoárját, tanulástámogató környezetet nyújt – többek között – a kedvezőtlen társadalmi háttérű tanulók számára.

#### *A vizsgálat mintája, módszerei*

A házi feladat témakörét a Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában (2018/19-es tanév) vizsgáltuk, melynek során a részt vevő intézmények (68 intézmény) körében több célcsoportra irányuló kvantitatív és kvalitatív adatfelvételre került sor.<sup>13</sup> A tanév végén egyéni, félig strukturált interjúkat készítettünk a mintába<sup>14</sup> került intézmények intézményvezetőivel (n = 50) és a KAP programban részt vevő pedagógusokkal (n = 50). Emellett év közben fókuszcsoporthoz interjúkra (n = 33) került sor a 4. évfolyamos tanulók szüleivel.<sup>15</sup>

Mindhárom célcsoportot arról kérdeztük, hogyan változott a házi feladat-adás gyakorlata a Komplex Alapprogram bevezetésével. Intézményi szinten az iskolavezető nyilatkozott arról, hogy a program javaslatát, miszerint ne legyen házi feladat, beépítették-e a gyakorlatba, s ha igen, hogyan. A programban résztvevő pedagógusoktól azt kérdeztük, hogy a vizsgált tanévben adtak-e házi feladatot a tanulóknak, s ha igen, akkor ezeket milyen keretek között. S végül megkérdeztük a szülőket, hogy kap-e a gyermeke házi feladatot az iskolában, s ha igen, hol oldja meg ezeket. Mindhárom célcsoport visszajelzést nyújtott arról, hogy mit gondol a házi feladat szerepéről, annak mellőzéséről, s a gyakorlat ennek megfelelő átalakulásáról.

## Hazai intézményi tapasztalatok a KAP program ajánlása kapcsán

A Komplex Alapprogram házi feladattal kapcsolatos javaslata eredetileg egységesen érintette a programba belépett oktatási intézmények működését (Révész és Mizera, 2018). A program bevezetésének második évében – a kipróbálási szakasz kutatási eredményeit, szakmai tapasztalatait beépítve – ez a javaslat annyiban változott, hogy különbséget tett az alsó, illetve a felső tagozat tanulásszervezési gyakorlata között. A köznevelési rendszerben a nappali rendszerű iskolai oktatás része a napközis és tanulószobai foglalkozás: az előbbi jellemzően az alsó tagozaton, az utóbbi a felső évfolyamokon működik. A délután 4-ig tartó iskola bevezetésével<sup>16</sup> – a 2013/14-es tanévtől – rendszerint biztosítottá vált a tanulók délutáni tanulása és felügyelete.

A programban részt vevő intézmények meghatározó része napközit tart fenn a délutáni időszámban (78%), kisebb arányban (29%) iskolaotthonos, egész napos iskola<sup>17</sup> formájában valósítja meg az oktatást-nevelést.<sup>18</sup> Mindkét esetben a 1–4 évfolyamra járó tanuló meghatározó része bent marad délután az iskolában, mialatt – a hagyományos gyakorlat szerint – a délelőtti tanórákon kiadott házi feladatokat oldják meg.

A Komplex Alapprogramot a kipróbálási szakaszban 4. évfolyamon vezették be, ahol alapvetően egy már meglévő intézményi struktúrához és gyakorlathoz (pl. napközi, iskolaotthon) kellett illeszteni a házi feladat intézményével kapcsolatos KAP-os állásfoglalást. A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai szerint az intézmények eltérő válaszokat adtak a KAP program által javasolt, a házi feladat eltörlésére vonatkozó koncepcióra. Kutatási szempontból kiemelten érdekes helyzet adódott, ugyanis az intézmények olyan pedagógiai ajánlásokkal találkoztak, amelyek követése vagy éppen korrekciója érdekében meg kellett erősíteniük vagy ki kellett dolgozniuk szakmai álláspontjukat.

A kutatási adatok azt jelzik, hogy az intézmények reakciója jellemzően annak függvényében alakult, hogy az adott iskola milyen délutáni időszámba vonatkozó tanulásszervezési módot (napközi/tanulószoba vagy egész napos iskola) valósított meg. Ahol az intézmény iskolaotthonos, egész napos iskolaként (n = 16) működött, ott a délelőtti-délutáni időszakra elosztott tanórai foglalkozások miatt korábban sem volt házi feladat. A többi vizsgált iskolában (n = 34) pedig a napközi keretében oldották meg a gyerekek a házi feladatokat<sup>1</sup>.

A Komplex Alapprogram bevezetésével nagymértékben átalakult az iskolák délutáni időszámba vonatkozó struktúrája. Az új alprogrami foglalkozások megvalósításával nemcsak a délutáni foglalkozások tartalma változott meg, hanem időben is átalakult a gyerekek délutáni időbeosztása. A legtöbb iskolában a már meglévő szakkörökre épültek rá az alprogrami foglalkozások, de volt, ahol teljes tartalmi újdonságot és élményszerűséget hoztak a KAP-os foglalkozások. A terepmunka tapasztalatai szerint a házi feladat intézménye ebben a délutáni időkeretben nehezen tartható. A Komplex Alapprogram javaslata erre az, hogy a tanórai gyakorlás mellett a délutáni alprogrami foglalkozások során dolgozzák fel – élményszerűen, alkalmazás közben – a tanulók a délelőtti tananyagot. Így a klasszikus házi feladatra jellemző direkt fejlesztésre nincs szükség (Révész és Mizera, 2019. 61.).

<sup>1</sup> A tapasztalatok szerint jellemzően az írásbeli házi feladatok készülnek el, a szóbeli (olvasás, verstanulás stb.) feladatok többnyire otthonra maradnak (Imre és mtsai, 2015a).

## Intézményvezetői és pedagógus visszajelzések

A tanév végén lefolytatott kvalitatív vizsgálat eredményei arra mutatnak rá, hogy a programot bevezető intézmények döntő többségében nem történt változás a házi feladat kiadásának gyakorlatában. A felmérésbe bevont 50 intézményből 16-ban (egész napos iskola) korábban sem volt házi feladat, a többi iskola esetében vagy változatlanul megmaradt a házi feladat gyakorlata (napköziben), vagy egy bizonyos mértékű átrendeződés történt a feladatok kiadásában. A KAP által javasolt teljes váltás, a házi feladat mellőzése hat intézménynél történt meg (1. táblázat). Az interjúk alapján az látható, hogy ebben a hat iskolában intézményvezetői döntésre alakult át a házifeladat-adás gyakorlata. Ugyanakkor nem fedezhető fel olyan intézményi sajátosság (pl. hátrányos helyzetű tanulók aránya), amely közös jellemzőként magyarázná a házi feladat eltörlésének okát (a KAP ajánlást kivéve). Másrészt ezek az iskolák mégis fenntartották a házifeladat-kiadás gyakorlatát, de nem kötelezően, hanem választható módon, szorgalmi feladatként.

„Ez az iskola már a KAP előtt is foglalkozott a házi feladat kérdésével. És már előtte is kértem a kollégákat, akik hajlandóak elfogadni az én vezetésemet, hogy bizonyos másfajta módszerekkel álljanak hozzá, hogy péntek délután ne adjanak hétvégére házi feladatot. És amit a KAP ajánl, azokat én majd próbálom még jobban tudatosítani, meg hát segítség, hogy le is van írva, és ez máshol is így működik.” (intézményvezető)

A kvalitatív vizsgálat eredményei szerint az intézmények többsége (n = 28) megtartotta a házifeladat-adáshoz kapcsolódó korábbi gyakorlatát (1. táblázat). Közülük néhány iskola a program koncepcióját követve a tanév elején eltörölte a házi feladatot, de időközben – a következményeket mérlegelve<sup>20</sup> – visszaállította azt. A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai arra mutatnak rá, hogy az iskolák a délutáni időszámban, az alprogrami foglalkozások mellett mégis kialakítanak egy időszávet (pl. „Te órád”), hogy többé-kevésbé fenntarthatóak az egyéni feladatmegoldásra, gyakorlásra szánt időt.

1. táblázat. A házi feladat intézménye a Komplex Alapprogram bevezetése előtt és után intézményenként (n = 50)

Házi feladat intézménye		Komplex Alapprogram bevezetése előtt	Komplex Alapprogram bevezetése után
		N	N
Házi feladat nincsen	Egész napos iskola iskolaotthon	16	16
	KAP koncepció követése	–	6
Összes		16	22
Házi feladat van	Házi feladat intézménye hagyományos formában	34	10
	Házi feladat csökkentett, módosított formában	–	18
Összes		50	50

Forrás: saját szerkesztés

A Komplex Alapprogram ajánlása nyomán ezeknek az iskoláknak egy része ( $n = 18$ ), átgondolva a program ajánlásait, változtatt a házi feladat-adás gyakorlatán. Ez a változás érintette a házi feladat mennyiségét, időbeli szabályozottságát, szankcionálását. Elmozdult a gyakorlat afelé, hogy a pedagógusok kevesebb házi feladatot adnak fel (hétvégére nem adnak), egyes iskolákban az alprogrami foglalkozásokon részt vevő tanulóknak nem kötelező jelleggel adnak feladatot, s az el nem készült házit nem szankcionálják. Emellett a KAP-os órákon (DFHT, DFHT-KIP), ami a tanórák 20%-át érinti, nem adnak fel házi feladatot. Ugyanakkor a legkritikább esetben találkozunk olyan gyakorlattal, amelyet a KAP koncepció javasol, miszerint az alprogrami foglalkozások teret adnának egyfajta gyakorlásnak. Úgy tűnik, a pedagógusok túlnyomó része nem tudja összekapcsolni az élményszerű tanítást-tanulást a gyakoroltatással. Úgy látják, hogy alsó tagozaton, főként az 1–2. évfolyamon elengedhetetlen az alapkészségek (olvasás, írás, számolás) kialakítása, ami szerintük csak folyamatos, ismételt gyakorlással érhető el.

Az intézményvezetői interjúk alapján elmondható, hogy az iskolák jelentős része törekedett a KAP házi feladattal kapcsolatos koncepciójának a követésére, de a hagyományos gyakorlat mellett felhozott érvek legtöbbször erősebbnek bizonyultak. Mind az iskolavezetők, mind a pedagógusok azokra az alapkompenciákra (írás, olvasás, számolás) hívták fel a figyelmet, melyek csak gyakorlás során válnak készségszintű tudássá. Ezért is indult meg egy olyan folyamat, hogy ezentúl nem házi feladatnak nevezik el az alsó tagozatos tanulóknak kiadott feladatokat, hanem gyakorló feladatnak. Ebben az értelemben csak látszólag történt váltás: a fogalmak a szakmai elvárások érzékelésének megfelelően átalakultak, ami egyfajta adaptációs folyamatot jelez, de a házi feladat eredeti funkciója változatlan formában megmaradt.

A kvalitatív vizsgálat eredményei szerint az iskola házi feladattal kapcsolatos iránymutatása, szakmai dokumentumai (pl. pedagógiai program) meghatározzák a pedagógus konkrét gyakorlatát (pl. a másnapra vagy hétvégére feladott házi feladat mennyiségét), másrészt a szülőkkel való kapcsolódás intenzitását. Az intézményvezető ebben a tekintetben kulcsszereplő, de jellemzően a nevelőtestülettel együtt hoz döntést, ami lehet az is, hogy szabad kezét kap a pedagógus a házi feladat kiadásának gyakorlatában. A tanári autonómia lehetőséget nyújt arra, hogy a pedagógus egyénileg szabályozza, hogyan, milyen formában és mennyiségben ad ki házi feladatot diákjainak.

---

*Az intézményvezetői interjúk alapján elmondható, hogy az iskolák jelentős része törekedett a KAP házi feladattal kapcsolatos koncepciójának a követésére, de a hagyományos gyakorlat mellett felhozott érvek legtöbbször erősebbnek bizonyultak. Mind az iskolavezetők, mind a pedagógusok azokra az alapkompenciákra (írás, olvasás, számolás) hívták fel a figyelmet, melyek csak gyakorlás során válnak készségszintű tudássá. Ezért is indult meg egy olyan folyamat, hogy ezentúl nem házi feladatnak nevezik el az alsó tagozatos tanulóknak kiadott feladatokat, hanem gyakorló feladatnak. Ebben az értelemben csak látszólag történt váltás: a fogalmak a szakmai elvárások érzékelésének megfelelően átalakultak, ami egyfajta adaptációs folyamatot jelez, de a házi feladat eredeti funkciója változatlan formában megmaradt.*

---

„Hát mi változtattunk volna, de a pedagógusok fejében ez nem így működik, hogy akkor mostantól megtiltjuk nekik, hogy ne legyen házi feladat, mert a szülők is, amikor próbálkozás erre történt, jöttek, hogy mi az, hogy nincs házi feladat? Nekik az a fontos, hogy a gyerek a tananyagot tudja, mert ebből fog majd felvételizni, meg ez kell neki a továbbtanuláshoz. És teljesen igazuk van, nehéz beláttatni a szülőkkel azt, hogy azok a [Komplex Alaprogram-os] megerősítő tevékenységek – a készségek, képességek fejlesztése – is az ő gyerekeinek a javát és a többlet tudását fogja majd szolgálni, ehhez még ez kevés idő.” (intézményvezető)

A pedagógus interjúk – hasonlóan az intézményvezetői interjúkhoz – azt mutatják, hogy az új KAP-os programjavaslat elindította vagy felerősítette a közös gondolkodást a házi feladat kiadásának gyakorlatáról, annak előnyeiről és hátrányairól. Köztudott, hogy a pedagógiai folyamat egyik leginkább vitatott jelenségéről van szó. A tanár egyrésztől strukturálja és számon kéri az általa kiadott feladatokat. Ehhez igénybe veszi nemcsak az előzetes tartalmi és módszertani tudását, hanem kapcsolódik azokhoz a taneszközökhöz, amelyek rendelkezésére állnak. Áttételesen generálja és irányítja a tanuló tanulási folyamatát, amely a tanórán kívül valósul meg, akár iskolai keretek között, akár otthon. A házi feladat kiadásával nemcsak a tanulót szólítja meg, hanem az iskolában dolgozó kollégákat (pl. napközis és tanulószobás tanár), a délutáni időszávban az iskola keretein belül tanuló diákközösséget, valamint a tanuló életkorától, képességeitől függően a családot is.

A kvalitatív vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok a házi feladatnak inkább az előnyeit látják, ami a tanórákon átadott új ismeretek elmélyítését szolgálja – követve azt az oktatási célt, hogy a tanuló a tanórán szerzett ismereteket újra áttekinthe és gyakorolja. Az, hogy milyen szinten differenciál ebben a folyamatban a pedagógus, mennyire veszi tekintetbe a tanuló csoportok, az egyes tanulók sajátosságait, már az egyéni szakmai profiljától függ. Jellemző, hogy az alsó tagozaton az alapkompenciák fejlesztését tekintik célnak, míg felső tagozaton az önálló feladatvégzést és a felelősségtudat kialakítását helyezik előtérbe. A házi feladat minőségi (tartalmi) elemei mellett mindig felmerül a mennyiségi szempont, amelyben úgy tűnik, elmozdulás történt. Többen megfogalmazták, hogy csökkentették a kiadott feladatok számát, annak ellenére, hogy a tantervi előírások nem ezt vetítenék előre.

A pedagógusok visszajelzése szerint a Komplex Alaprogramban érintett tanulók örülnek, hogy délután többlet játszhatnak, kevesebb vagy nincs házi feladat (pl. DFHT-KIP-es órákhoz kapcsolódóan). A délutáni időszávba azonban új alprogrami foglalkozások kerültek, így jóval kevesebb idő jut a gyakorló feladatokra, melyeket az intézmények többsége (n = 28) mégis fenntart. A szülői igények, elvárások a program új koncepciójától függetlenül fennmaradtak, azokat az intézmények az új gyakorlatuk kialakításánál figyelembe vették. Az ambiciózus szülők – a továbbtanulás érdekében – elvárják az iskolai gyakoroltatást, és ezzel párhuzamosan rendszeresen foglalkoznak, tanulnak otthon gyermekükkel. Ugyanakkor vannak olyan szülői csoportok, amelyek kevésbé figyelnek gyermekük tanulására, s otthon nincs meg az a tanulástámogató környezet, amely a feltétele lenne a házi feladatok elvégzésének. Az egész napos oktatás, a napközi ugyanakkor biztosítja a délutáni tanulás lehetőségeit, de ismert, hogy sokszor maradnak szóbeli (olykor írásbeli) feladatok is otthonra. S ez már a szülő erőforrásait érinti, hogy mennyi ideje, energiája, affinitása van az esti órákban iskolai feladatok elkészítésére, gyakorlásra.

### Szülői tapasztalatok és visszajelzések a házi feladról

A szülői fókuszcsoporthoz tartozó interjúk tanúsága szerint a szülők nem egységesek a házi feladat kérdésében. A legintenzívebb véleménynyilvánítók csoportjába a magasan kvalifikált, gyermekük taníttatása tekintetében ambiciózus szülők tartoztak. A házi feladat eltörlése vagy helyettesítése vonatkozásában véleményük közös eleme: tartanak attól, hogy gyermekük tanulmányi előrehaladása nem lesz olyan intenzív, ahogy ezt a standard felvételi követelmények megkívánják. A házi feladat eltörlésének híre esetükben ellenvéleményt, iskolakritikát generált, vagy legalábbis feszültséget keltett. Egyes szülők látásmódjának komplexitását jelzi, hogy egyszerre fogalmazták meg aggodalmukat a magas tantervi követelmények és az elmaradó gyakorló (házi) feladatok miatt. A fegyelmet nagyra értékelő, elvárásokat hangoztató szülők a gyermek kudarc- és monotóniatűrését hasznosnak gondolják, és láthatóan idegenkednek a tanulás élményszerűségének túlhangsúlyozását követő pedagógiai gyakorlattól. Ugyanakkor látható az is, hogy a szülők nincsenek az élményközpontú tanulás ellen, mivel minden szülő alapvetően azt szeretné, ha gyermeke az iskolában jól érezné magát.

Mivel a KAP házi feladattal kapcsolatos koncepciója az intézményi adaptációtól függött, ezért különböző intézményi gyakorlatokat generált. Ennek megfelelően a szülői visszajelzések is eltérőek attól függően, hogy a gyermek iskolája, tanára milyen gyakorlatot valósít meg. Ahogy láttuk, a Komplex Alapprogramba belépett iskolák túlnyomó része csupán módosította a házi feladat-adás gyakorlatát, ami a szülői ellenállást mérsékelhette.

A házi feladatot érintő változások egyik jellemző oka, hogy a délutáni időszakra éppen a házi feladat elkészítésére szánt időszakra épültek rá a Komplex Alapprogram alprogrami foglalkozásai. A legtöbb iskolában hibrid idő és tevékenységstruktúra alakult ki: megmaradt – ha módosult formában is – a házi feladat, és megjelentek a KAP-os élményalapú foglalkozások. Ez mind a pedagógusnak, mind a tanulónak nagyobb leterheltséget jelentett, amiről a szülők is beszámoltak.

Azoknál az iskoláknál, ahol eltörölték a házi feladatot, a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkon részt vevő, túlnyomórészt ambiciózus szülők jelezték, hogy az új koncepció szerint

*A legintenzívebb véleménynyilvánítók csoportjába a magasan kvalifikált, gyermekük taníttatása tekintetében ambiciózus szülők tartoztak. A házi feladat eltörlése vagy helyettesítése vonatkozásában véleményük közös eleme: tartanak attól, hogy gyermekük tanulmányi előrehaladása nem lesz olyan intenzív, ahogy ezt a standard felvételi követelmények megkívánják. A házi feladat eltörlésének híre esetükben ellenvéleményt, iskolakritikát generált, vagy legalábbis feszültséget keltett. Egyes szülők látásmódjának komplexitását jelzi, hogy egyszerre fogalmazták meg aggodalmukat a magas tantervi követelmények és az elmaradó gyakorló (házi) feladatok miatt. A fegyelmet nagyra értékelő, elvárásokat hangoztató szülők a gyermek kudarc- és monotóniatűrését hasznosnak gondolják, és láthatóan idegenkednek a tanulás élményszerűségének túlhangsúlyozását követő pedagógiai gyakorlattól.*

az otthoni gyakorlásra fordított idő megnövekedett annak érdekében, hogy könnyebb legyen a felső tagozatra való átállás és a középiskolai felvételi vizsgára való felkészülés. Többségük úgy látja, hogy az alapkészségek (olvasás, írás, számolás) elsajátítására az iskolában nincs elég idő. S mivel nincs kötelezően kiadott házi feladat, ezért nincs meg a délutáni önálló munkavégzés, s így a kötelességtudat kialakítása is nehezebb.

„...a mindennapos az, hogy hazaérünk és minimum fél hatig ott ülünk még az asztalnál és olvasunk és írunk. Ha nem írunk, akkor olvasunk fél hatig, tehát ennek óriási nagy hiánya van [az iskolában].” (Szülő)

„Hát ugye szorgalmi feladatnak meg ajánlott feladatnak van feltüntetve, de hát én mondom otthon a gyerekeknek, hogy a szorgalmi feladat az ugyanolyan, mint a házi feladat, csak másként hívják...” (Szülő)

A délutáni időszámban azok az intézmények, ahol fennmaradt a házi feladat intézménye, szülők többsége elfogadta az ezzel járó változásokat. A szóbeli gyakorlás (pl. verstanulás, olvasás) egy része otthonra marad, de nehezíti a helyzetet, hogy a tapasztalatok szerint a 4. évfolyamos tanulók a foglalkozások után fáradtabban érkeznek haza. Emellett van egy szülői réteg, ahol este nem tudnak vagy nem akarnak foglalkozni a gyermek tanulásiával: ott elmarad a szóbeli gyakorlás, s ezzel a tanuló hátrányos helyzetbe kerülhet, mert a pedagógus többnyire számol a szülők erőforrásaival. A KAP koncepció értelmében ez nem következhet be, mert a házi feladat eltörlésével nem marad otthonra feladat. Meg kell említeni, hogy a programba belépő egész napos iskolák évek óta így működnek, megadva az esélyt azoknak a tanulóknak is, akik kedvezőtlen szocio-ökonomiai családi háttérrel rendelkeznek.

### Összegzés

Az elmúlt közel egy évtized során Magyarországon is egyre jelentősebb szerepet játszik az általános iskolai keretek között megvalósuló délutáni tanulás. Ez egész napos iskolaszervezési formában, vagy napközi és tanulószoba keretében valósul meg, s ez alól csak az a tanuló kaphat felmentést, akinek a szülője kérelmezi ezt. A szakirodalomból az tűnik ki, hogy a különböző délutáni foglalkozásokat azért tartják előnyösnek, mert pozitív közösségi élményeket nyújtanak a tanulóknak, ezáltal iskolai elkötelezettségük erősödhet, amivel a korai iskolaelhagyás jelensége megelőzhető. Ennek jegyében született meg a Komplex Alapprogram koncepciója, mely az élményközpontú oktatást helyezte előtérbe, s ez a délutáni időszávet is érintette. A program szerint az újonnan bevezetett délutáni alprogrami foglalkozások játékos formában fejlesztik a tanulók képességeit. A házi feladat eltörlésének gondolata is ebbe a koncepcióba illeszkedik, melynek megvalósítása eltérő módon ment végbe a programot adaptáló intézményekben. Azt, hogy a házi feladat mellőzése milyen módon és mértékben valósult meg, meghatározta az adott iskola pedagógiai profilja, tanulásszervezési gyakorlata és – mint elemzésünk jelezte – a szülők elvárása, véleménynyilvánítása, aktivitása.

Vizsgálatunk eredményeként megállapítható, hogy alapvetően három kategóriába sorolhatók a Komplex Alapprogramba belépett intézmények a házi feladat kérdésköre szempontjából: (1) nem változtattak a meglévő gyakorlatukon, (2) módosítottak a meglévő gyakorlatukon, de nem törölték el a házi feladat-adás gyakorlatát, (3) a KAP koncepciónak megfelelően kivonták a házi feladat-adást a pedagógiai eszközrendszerükből. A legkisebb mértékű változás az egész napos iskolaként működő intézményeknél (n = 16) figyelhető meg, ahol a tanulási folyamatot korábban is házi feladat nélkül



szervezték. A többi intézmény (n = 34) esetében érzékelhető változás, de ennek mértéke nem teremt alapvetően új pedagógiai gyakorlatot. Kisebbségi mértékű változást tapasztaltunk, ahol igyekeztek megőrizni a házi feladat intézményét, és erre időkeretet tartottak fenn a délutáni időszámban (n = 10). Nagyobb változást figyelhattunk meg azokban az iskolákban, ahol nagyobb hangsúlyt fektettek az Komplex Alapprogram alprogrami foglalkozásaira, de csökkentett mértékben házi feladatot is adtak (n = 18). Ezeknél az iskoláknál figyelhető meg leginkább a tanulók terheinek növekedése. S végül a legnagyobb mértékű változást azoknál az intézményeknél (n = 6) láttuk, ahol, igazodva a Komplex Alapprogram koncepcióhoz, 2018-tól nem adnak házi feladatot.

Összességében az látható, hogy az új pedagógiai fejlesztési programot bevezető iskolák jelentős részében a meglévő struktúrákat (pl. pedagógiai gyakorlat, tanulás-szervezési mód, tartalmi szabályozás kritériumrendszere) nem tudta felülmúlni a Komplex Alapprogram házi feladat eltörlésére vonatkozó javaslata. A pedagógiai módszertani fejlesztési program – mely az élményközpontúságot állította előtérbe – inspirálta vagy esetenként pedagógiai álláspontjuk megerősítésére készítette az intézményeket, ilyen módon hatott az iskolák gyakorlatára. Ahol az iskolák őrizték korábbi hagyományait, a házi feladat gyakoroltató jellege megmaradt, elsősorban az alapkészségek megfelelő szintű elsajátításának szükségességére hivatkozva. Mivel a házi feladat mellőzésére irányuló (eredeti) koncepció nem differenciált a tanulócsoporthoz életkori, képességbeli sajátosságai alapján, illetve mivel a Komplex Alapprogram teret engedett az intézmény-specifikus megoldásoknak, ezért az intézmények maguk alakították ki gyakorlatukat a délutáni időszámban. Többnyire olyan hibrid megoldások alakultak ki, ahol fennmaradt a korábbi gyakorlat, de ezzel egyidőben megjelentek új foglalkozások, új tartalmakkal. Megmaradt az eredményességet szem előtt tartó működési mód (házi feladat), de számos iskolában teret nyert vagy erősödött az élményközpontú tanulás-szervezés. Azzal, hogy a Komplex Alapprogram megkérdőjelezte a házi feladat létjogosultságát, erősítette a témára vonatkozó reflexiókat, inspirálta a pedagógiai gondolkodást erről a kérdéskörrel. Intézményvezetők, pedagógusok, szülők párbeszédet kezdtek a házi feladat formáiról és azok előnyeiről, hátrányairól. Szakmai érveket és ellenérveket hoztak fel a tanárok a házi feladat kiadásának gyakorlata ellen és mellett, s mindezt korcsoportokra (évfolyami bontásban) vonatkoztatva tárgyalták.

A szakmai viták eredményeként születtek meg olyan módosító javaslatok, amelyek érintették a házi feladat fogalmát, mennyiségi és minőségi elemeit. Számos intézményben „gyakorlónak” nevezték el a kiadott feladatokat, melyeket a délutáni időszámban – az iskolában – oldanak meg a gyerekek. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a program koncepciója által javasolt pedagógiai gyakorlatot, miszerint a házi feladat elmélyítő, gyakoroltató funkcióját a délutáni alprogrami foglalkozások váltják ki, nem lehetett maradéktalanul megvalósítani. Az interjú visszajelzésekből az látható, hogy a pedagógusok elkülönítik az alprogrami foglalkozások élményszerű, játékos világát az alapkészségek gyakoroltására szánt időkeret formális, szabálykövető jellegétől. Ez utóbbi követi azt a klasszikus formát, mely évtizedek óta a pedagógiai gyakorlat része. Ezt a Komplex Alapprogram új koncepciója sem tudta teljesen felülmúlni, mégis módosította azt, a házi feladat-adás gyakorlatának átgondolására készítette igazgatókat, pedagógusokat, szülőket. Másfelől a program is reagált az intézmények visszajelzéseire, melynek eredményeként – a kipróbálási szakaszt követően – változtatott a Komplex Alapprogram megvalósítását vezérlő koncepcionális kereteken.

### Támogatás

Ez a tanulmány az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg.

## Irodalom

- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into practice*, 43(3), 189–196. DOI: [10.1207/s15430421tip4303\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_4)
- Bempechat, J., Li, J., Neier, S. M., Gillis, C. A. & Holloway, S. D. (2011). The homework experience. Perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 250–278. DOI: [10.1177/1932202x1102200204](https://doi.org/10.1177/1932202x1102200204)
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012). *Parental involvement in selected PISA countries and economies*. OECD Education Working Papers. DOI: [10.1787/5k990rk0jsjj-en](https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en)
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181–199. DOI: [10.1080/00220970109600655](https://doi.org/10.1080/00220970109600655)
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. DOI: [10.3102/00346543076001001](https://doi.org/10.3102/00346543076001001)
- Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational psychologist*, 36(3), 143–153. DOI: [10.1207/s15326985sep3603\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985sep3603_1)
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into practice*, 43 DOI: [10.1207/s15430421tip4303\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_8)
- Cummings, C., Dyson, A., Muijs, D., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Tiplady, L., Todd, L. & Crowther, D. (2007). *Evaluation of the full service extended schools initiative*. University of Manchester.
- Cummings, C., Dyson, A. & Todd, L. (2011). *Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage?* Taylor & Francis. DOI: [10.4324/9780203828700](https://doi.org/10.4324/9780203828700)
- Deslandes, R. & Rivard, M.-C. (2013). A Pilot Study Aiming to Promote Parents' Understanding of Learning Assessments at the Elementary Level. *School Community Journal*, 23(2), 9–32.
- Dyson, A. (2011). Full service and extended schools, disadvantage, and social justice. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 177–193. DOI: [10.1080/0305764x.2011.572864](https://doi.org/10.1080/0305764x.2011.572864)
- Dyson, A. & Kerr, K. (2014). Out of school time activities and extended services in England: A remarkable experiment? *Journal for educational research online*, 6(3), 76–94.
- Eilam, B. (2001). Primary Strategies for Promoting Homework Performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 691–725. DOI: [10.3102/00028312038003691](https://doi.org/10.3102/00028312038003691)
- Epstein, J. L. & Voorhis, F. L. van (2001). More than minutes. Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181–193. DOI: [10.1207/s15326985sep3603\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985sep3603_4)
- European Commission (Ed.) (2010). *Early School Leaving: Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the European Commission*. Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- Falus Iván (1998). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Flecha, R., Pulido, C., Villarejo, B., Racionero, S., Redondo, G. & Torras, E. (Eds.) (2020). *Effects of the use of digital technology on children's empathy and attention capacity. Analytical report*. NESET: European Union.
- Folkard, A. (2007). *Every Parent Matters*. 6937-DfES-Working with Parents Covers.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237–252. DOI: [10.2307/1131378](https://doi.org/10.2307/1131378)
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs. A technical report*. National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N).
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195–209. DOI: [10.1207/s15326985sep3603\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985sep3603_5)
- Imre Anna, Berényi Eszter & Imre Nóra (2015a). A délután 4-ig tartó iskola bevezetésének első tapasztalatai a terepen. In Anna Imre (Ed.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 157–193.
- Imre Anna, Berényi Eszter & Imre Nóra (2015b). Az iskolai tanulás időkereteinek és határainak kérdései nemzetközi tapasztalatok tükrében. In Anna Imre (Ed.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 37–51.
- Kozma Tamás (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó.
- Lippman, P. C. (2010). *Can the physical environment have an impact on the learning environment?* OECD. DOI: [10.1787/20727925](https://doi.org/10.1787/20727925)

- Márton Eszter (2019). *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. PhD disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. [https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton\\_Eszter\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton_Eszter_disszertacio.pdf) Utolsó letöltés: 2020. 03. 02.
- Mihály Ildikó (2003). Beszéljünk a házi feladról! *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 81–91.
- Morrison, G. M., Storino, M. H., Robertson, L. M., Weissglass, T. & Dondero, A. (2000). The protective function of after-school programming and parent education and support for students at risk for substance abuse. *Evaluation and Program Planning*, 23(3), 365–371. DOI: [10.1016/s0149-7189\(00\)00025-2](https://doi.org/10.1016/s0149-7189(00)00025-2)
- No Child Left Behind (2002). *No Child Left Behind Act*. US Department of Education.
- OECD (2010). *The Nature of Learning*. DOI: [10.1787/9789264086487-en](https://doi.org/10.1787/9789264086487-en)
- OECD (2016-2017). *PISA 2015 results*. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1603211329&id=id&accname=guest&checksum=2810602A58EF7B5E8AE89A351E6F7923> Utolsó megtekintés: 2020. 10. 20. DOI: [10.1787/1996377](https://doi.org/10.1787/1996377)
- OECD (2017a). *Emotional well-being of children and adolescents: recent trends and relevant factors (JT03421343)*. DOI: [10.1787/41576fb2-en](https://doi.org/10.1787/41576fb2-en)
- OECD (2017b). *Group of National Experts on Effective Learning Environments. OECD Framework for a Module on the Physical Learning Environment. Revised Edition*. OECD.
- Oláh Attila (1999). A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 9(6–7), 15–27.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401–436. DOI: [10.3102/0034654310377086](https://doi.org/10.3102/0034654310377086)
- Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A. & Coleman, N. (2008). *Parental Involvement in Children's Education 2007*. Research Report DCSF-RR034. BMRB International Ltd.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework. A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. DOI: [10.3102/0034654308325185](https://doi.org/10.3102/0034654308325185)
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218. DOI: [10.1177/1932202x1102200202](https://doi.org/10.1177/1932202x1102200202)
- Révész László & Mizera Tamás (2018, szerk.). *Útmutató. A Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez*. Eszterházy Károly Egyetem – Liceum Kiadó.
- Révész László & Mizera Tamás (2019, szerk.). *Útmutató. A Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez*. Eszterházy Károly Egyetem – Liceum Kiadó.
- Voorhis, F. L. van (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220–249. DOI: [10.1177/1932202x1102200203](https://doi.org/10.1177/1932202x1102200203)
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R. & Green, C. L. (2004). Parental involvement in homework. A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders. *Harvard Family Research Project*, 15, 1–10.
- Xu, J. (2015). Investigating factors that influence conventional distraction and tech-related distraction in math homework. *Computers & Education*, 81, 304–314. DOI: [10.1016/j.compedu.2014.10.024](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.024)

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> „Házi feladat nem javasolt a Komplex Alapprogramban az alsó tagozaton. Az okok közt szerepel annak elkerülése, hogy a tanulót túlterheljük. A gyermeknek szüksége van a tanítási nap utáni szabadidőre, játékra, a családjával való együttlétre.” (Révész és Mizera, 2018. 60.)
- <sup>2</sup> A házi feladat a tanuló tanárai által kijelölt feladatok, melyeket a pedagógus azzal a szándékkal ad fel, hogy a tanulók elvégezzék azokat iskolaidőn kívül (Cooper és mtsai, 2006b. 1.).
- <sup>3</sup> Az OECD-tagországokban átlagosan 4,9 órát töltöttek a tanulók hetente házi feladat írásával (OECD, 2013–2014. 114.). Hazánk az OECD átlagánál magasabb, 6,2-es értéket mutatott (OECD, 2013–2014. 356.).
- <sup>4</sup> A tanulók jólléte azokra a pszichológiai, kognitív, szociális és fizikai tulajdonságokra utal, amelyekre a boldog és teljes élethez szükségük van (OECD, 2016–2017. 19.).
- <sup>5</sup> Az elemzők szerint valószínűleg a kulturális tényezők magyarázhatják ezeket az összefüggéseket, mivel a diákok jóllétére az iskolai eseményeken felül más tényezők is hatást gyakorolnak.
- <sup>6</sup> Megjegyzendő, hogy a szülői elvárások kulturális kontextusoktól is függenek. Például az ázsiai családokban átlagosnak tekinthető elvárás más kulturális jellemzőkkel leírható társadalmi csoportok esetében túlzott mértékűnek, így kontraproduktívnek bizonyulhatnak.

- <sup>7</sup> A társadalomkritikai megközelítést alkalmazó szociológusok normatív elvárásokat megfogalmazva viszonyulnak a társadalmilag adott valósághoz, és az általuk vallott normáknak megfelelően a társadalom átalakítására törekuszenek. Jelen tanulmány szerzői a társadalomkritikai megközelítést tudományos szempontból előítéletesen tekintik: a kutató a valóságot előzetesen rögzített értékelési eljárások alapján konstruálja, így annak jelenségei nem egyenrangúak számára.
- <sup>8</sup> Full Service Extended Schools, FSES = teljes szolgáltatást nyújtó v. kiterjesztett iskolák.
- <sup>9</sup> Ennek az angolszász intézményi gyakorlatnak a hazai megfelelőjét az általános iskola alsó tagozatán a napközi, felső tagozatán a tanulószoba intézményében találjuk meg.
- <sup>10</sup> Digitális alapú Alprogram, Logikaalapú Alprogram, Művészetalapú Alprogram, Életgyakorlat-alapú Alprogram, Testmozgásalapú Alprogram
- <sup>11</sup> „A Komplex Alprogram szerint működő iskolákban sem írásbeli, sem szóbeli házi feladat adása nem javasolt. Ez nem azt jelenti, hogy elmaradhat a szükséges gyakorlás és rögzítés, hanem azt, hogy a pedagógusnak az iskolai tanórákon kell a tanulókkal ezeket a feladatokat elvégezni. Úgy kell a mindennapokban terveznie és megvalósítania az óráit, hogy legyen elegendő idő a szükséges gyakorlásra és az új ismeretek rögzítésére az órák keretén belül.” (Révész és Mizera, 2019. 62.).
- <sup>12</sup> A házi feladat fogalma alatt a hazai szaknyelvben azokat a pedagógusok által kiadott feladatokat értjük, melyeket szándékuk szerint a tanuló vagy az iskolában, vagy otthon megold.
- <sup>13</sup> A vizsgálat a kipróbálás évében történt, ezért a kutatás eredményei erre az időszakra vonatkoznak.
- <sup>14</sup> A Mérés – Értékelés Munkacsoport az intézményméret, a településtípus és a tanulói összetétel alapján alakította ki az intézményi mintát.
- <sup>15</sup> Az alminta kiválasztásánál többféle szempontot mérlegeltünk: egyrészt a településtípust, az iskola nagyságát, másrészt az évkedző pedagógus adatfelvételtől származó, a szülős az iskola viszonyrendszerére vonatkozó adatokat.
- <sup>16</sup> 2011. évi CXCV törvény 27. § (2): Általános iskolában a nevelés-oktatást a délelőtti és délutáni tanítási időszakban olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább 16 óráig tartanak, továbbá 17 óráig – vagy addig, amíg a tanulók jogszerűen tartózkodnak az intézményben – gondoskodni kell a tanulók felügyeletéről. Az általános iskola e törvény rendelkezéseinek megfelelően egész napos iskolaként is működhet.
- <sup>17</sup> Egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § [4]).
- <sup>18</sup> Az adatok az évről-évi intézményvezetői online kérdőíves adatfelvétel eredményeiből (n = 53) származnak. Egy intézményben megjelenhet mindkét tanulásszervezési forma.
- <sup>19</sup> A tapasztalatok szerint jellemzően az írásbeli házi feladatok készülnek el, a szóbeli (olvasás, verstanulás stb.) feladatok többnyire otthonra maradnak (Imre és mtsai, 2015a).
- <sup>20</sup> Itt mindenekelőtt a tanulmányi eredmények romlását jelezték.

### Absztrakt

Tanulmányunk egyrészt bemutatja, hogy az iskolai házi feladat témakörével foglalkozó nemzetközi szakirodalom milyen koncepciók mentén vizsgálja a házi feladat szerepét az tanulói eredményesség növelése, illetve az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Másrészt felvázoljuk, hogy a házi feladat kérdésköre hogyan jelenik meg a tanórán kívüli tanulás összefüggésében, valamint az otthon és az iskola viszonyrendszerében. A házi feladat iskolai tanulási környezetbe illesztését elsősorban az oktatási intézmények délutáni időszervezésének figyelembevétele, az ismeretek elmélyítését célzó tanórán kívüli feladatadás gyakorlata, valamint az otthoni tanulási környezet szerepe alapján tekintettük át. A Komplex Alprogramban részt vevő általános iskolákban a házi feladat szerepére irányuló kutatásunk lehetővé tette, hogy feltárjuk az intézményvezetőket, a pedagógusokat és a szülők véleményét a házi feladat jelentőségéről, szerepéről, szankcionálásáról. Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a Komplex Alprogram házi feladat eltörlésére irányuló javaslata elindította és/vagy fel erősítette a közös gondolkodást a házi feladat adásának gyakorlatáról. Kutatási szempontból érdekes helyzet adódott, ugyanis az intézmények olyan pedagógiai ajánlásokkal találkoztak, melyek követése vagy éppen korrekciója érdekében meg kellett erősíteniük, vagy esetenként ki kellett dolgozniuk szakmai álláspontjukat. Tanulmányunkban többek között bemutatjuk az intézmények eltérő reakcióit a pedagógiai módszertani fejlesztési program házi feladat adást érintő ajánlásaira.

Varga Aranka – Vitéz Kitti – Széll Krisztián

<sup>1</sup> Pécsi Tudományegyetem

<sup>2</sup> Pécsi Tudományegyetem

<sup>3</sup> ELTE PPK

## Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen – egy helyzetfelmérő kutatás tükrében

*A felsőoktatás fejlesztési céljai között egyre meghatározóbb a hallgatói létszám növelése (hallgatók toborzása), a lemorzsolódás csökkentése, valamint az akadémiai kiválóság támogatása.*

*Ezek a fejlesztési irányok egyértelműen fókuszba helyezik azokat a hallgatói csoportokat, amelyek alulreprezentáltak a hazai felsőoktatásban (hátrányos helyzetűek, roma/cigány hallgatók, külföldiek, fogyatékkal élők stb.). Úgy véljük, hogy egy felsőoktatási intézmény inkluzivitását jelzi, hogy ezek a csoportok milyen mértékben jelennek meg és jutnak előre felsőfokú tanulmányaikban. Helyzetfeltáró kutatásunk célja, hogy idősorosan áttekintsük a Pécsi Tudományegyetem (PTE) hallgatói létszámának alakulását, valamint a hallgatók és képzéseik fő jellemzőit, különös tekintettel az inkluzivitás fókuszában lévő hallgatókra. Elemzésünk a folyamatelvést szem előtt tartva a bemenet (bejutási lehetőségek), a folyamat (az előrehaladás jellemzői) és a kimenet (eredményességi mutatók) jellemzőire fókuszál, s az általános tendenciák megragadására törekszik.*

### Inklúzió és felsőoktatás

Az inklúzió tudományos és szakpolitikai megközelítése az utóbbi évtizedekben szerte a világon folyamatosan és több szempontból módosult, széles körben elterjedt. Látható, hogy a kölcsönös befogadás elvárása egyre nagyobb mértékben jelenik meg, és a folyamatosan és dinamikusan változó társadalmi, intézményi környezetre való sikeres reagálás mikéntjét jelenti, vagyis, hogy milyen módon alkalmazkodik a különbözőségekhez, és hogyan harcol a diszkrimináció, illetve a kirekesztés (*exclusion*) ellen (Williams és mtsai, 2005).

Az inkluzivitásra törekvés – különböző formában és területen – a régmúlta nyúlik vissza. Témánk szempontjából példaként szolgálnak azok az egyetemek, universitasok, melyek befogadó központokként funkcionáltak a középkortól (Kéri, 2015). Elmondható, hogy más társadalmi együttélési stratégiák (pl. asszimiláció, szegregáció stb.) ellenében az inklúzió csak a 20. század végétől vált a demokratikus társadalmak normájává (*social inclusion*), mely felerősítette a befogadó oktatás terjedését is. (Forray és Varga, 2011; Schiffer, 2011). Jellemző az is, hogy folyamatosan bővül az inklúzió szempontjából

fókuszba kerülő személyek, csoportok köre (Varga, 2015). A felsőoktatásban egyre inkább az *Inclusive Excellence* (IE) kifejezés használatos, mely szerint az inkluzív rendszerekben a méltányosság együtt jár a kiválóság növekedésével (Arató és Varga, 2015). Ezt a megállapítást alátámasztják az egyre bővülő felsőoktatási fejlesztések és az azokhoz kapcsolódó kutatások eredményei (Milem és mtsai, 2005; Smith, 2014; Gertz és mtsai, 2018; Jeffries, 2019; Sanger és Gleason, 2020) is.

Az inklúzió oktatási vonatkozásának sokszínűségét jelzi tehát, hogy a felsőoktatási akadémiai kiválóság növelésének egyik eszközeként a diverz tanulási környezet jelenik meg. A tanulók különbözősége (*diversity*) adódhat személyes, öröklött tulajdonságokból, és/vagy társadalmi helyzet, illetve a kulturális környezet hatásaiból. A diverzitás egyéni szinten multidimenziális, vagyis sokféle (kiemelkedő vagy hátrányt okozó) személyes tulajdonság alkot egységet (Dezső, 2015), mely tulajdonságok fejlődését erősen befolyásolja a szociális és a kulturális környezet. A diverzitás értelmezése a nemzetközi szakirodalomban eltérő, a fogalmat a különböző országok kutatói az adott térség felsőoktatásának alulrepräsentált csoportjainak sokszínűségére használják: így például az Egyesült Államokban jellemzően az afroamerikai és latin-amerikai (Harris és Lee, 2019), illetve a fogyatékkal élő hallgatók esetén (Lombardi és mtsai, 2013; Burgstahler, 2015), míg Kanadában (Guo és Jamal, 2007) vagy Nyugat-Európában (Cooper, 2010) a bevándorló családokból származó hallgatókra alkalmazzák. Sok szakirodalom diverzitást alkotó jellemzőként említi a különböző szexuális orientációt, azaz a szexuális kisebbségeket (*sexual minority*) (Magnus és Lundin, 2016; Harris és Lee, 2019), továbbá szinte mindenütt megjelenik a nők reprezentációja az adott intézményekben (Guo és Jamal, 2007; Harris és Lee, 2019). A tudományos vizsgálódások Európa-szerte az alábbi szempontok figyelembevételével különböztetik meg a felsőoktatásban alulrepräsentált diverz csoportokat: (1) nemek közötti eltérések, (2) életkor szerinti különbségek, (3) felnőttek felsőoktatási részvétele, (4) alacsony gazdasági-társadalmi státusz, háttér, (5) szülők alacsony iskolai végzettsége, (6) etnikai, kulturális, vallási vagy nyelvi kisebbséghez való tartozás, (7) bevándorló státusz, (8) fogyatékoság (Széll, 2016).

A felsőoktatással kapcsolatos inklúzió jelentőségében szerepet játszik a felsőoktatás expanziója is, mely olyan tanulói csoportok megjelenését eredményezte a 20. század második felében, akik addig alulrepräsentáltak voltak ezen az iskolafokon – legyen szó a nők, a fogyatékkal élők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek vagy a migránsok csoportjáról (Casey, 2016). Ezen expanziós és diverzifikációs folyamat létrejötté (új hallgatói csoportok, képzési formák, kutatási és szolgáltatási tevékenységek) hazánkban is végbement (Híves és Kozma, 2014; Polónyi, 2014). A magyarországi kutatóműhelyek vizsgálatai ezen csoportok lemorzsolódásának, perzisztenciájának (Pusztai-Szigeti, 2018), rezilienciájának, inklúziójának (Ceglédi, 2018; Varga és mtsai, 2020) hátterét tárták fel, rámutatva az intézményi támogató tényezők fontosságára is. Hazánkban is meghatározó szereppel bír a felsőoktatás nemzetköziesítése, a külföldi hallgatók arányának növekedése, mely alapvetően befolyásolja a felsőoktatási intézmények szervezeti kultúráját és klímáját is (Lannert és Derényi, 2020). Hurtado és munkatársai (2012) a felsőoktatási intézményi klíma vizsgálata kapcsán sorra idézik azokat a kutatásokat, amelyek szerint az alulrepräsentált csoportok bizonyos kritikus tömegére van szükség ahhoz, hogy szervezeti változás menjen végbe (Arató és Varga, 2015; 2018). A sokszínű egyetemi környezet ugyanis sajátos intellektuális atmoszférát teremt. Amellett érvelnek, hogy a kulturális csoportok intézményi arányával párhuzamosan megváltozik a csoportok közötti társas kapcsolattartás minősége is (Chang és mtsai, 2004). A felsőoktatás értékközvetítő funkciója, a kulturális elfogadás attitűdjeinek erősítése, a társadalmi ítéletalkotás képessége akkor fejlődhet, ha a tanulási folyamat aktív információfeldolgozást igényel a hallgatók részéről, s lehetőség van a meglévő és új tudások összeütköztetésére (Chang, 2001).

## Kutatási előzmények

Az elmúlt években a Pécsi Tudományegyetemen zajlott, a Befogadó Egyetem Program bölcsőjének tekinthető komplex kutatás számos konkrét gyakorlati lépést javasolt a PTE inkluzivitásának növelése érdekében (Arató és Varga, 2015; 2018). A nemzetközi szakirodalmakkal, kutatási eredményekkel és trendekkel összhangban az eredmények arra mutattak rá, hogy a méltányosan támogatott hallgatói csoportok sikeres akadémiai tevékenységének támogatása mint egyetemi felelősség és cél az adott felsőoktatási intézmény megítélését és a hallgatók mindenkori jóllétét egyaránt segíti, melyhez nélkülözhetetlenek a konkrét beavatkozási stratégiák (Bailey és Dynarski, 2011; Myres, 2013; Arató és Varga, 2015, 2018). Az intézmények fejlesztésének stratégiáiban így egyaránt helyet kapnak az oktatási tér fejlesztésére (Burgstahler, 2015), az oktatói tevékenységek szélesítésére (May és Bridger, 2010) és a hallgatókat célzó szolgáltatások kiterjesztésére (Burgstahler, 2015) vonatkozó programelemek. Mindez egybecseng azzal a nemzetközi kutatási eredménnyel, mely szerint a helyi, nemzetközi és globális problémák integrálása is szükséges ahhoz, hogy megfelelő, az egyénekhez illeszkedő tanulási és tanítási környezetet teremtsenek, mely a nemzetköziesedő oktatás transzverzális természetére is reflektálni képes (European Universities Association, 2020).

2018-ban ezen elvek mentén elindult a PTE-n a Befogadó Egyetem Programiroda mint ernyőszervezet, mely a kutatócsoport által javasolt stratégiai lépéseket hivatott a gyakorlatban elősegíteni. A kezdeti lépésekhez szükség volt egy helyzetfeltáró kutatásra, melyben a PTE tíz karának felsővezetői számoltak be a látókörükben lévő, befogadás fókuszú programokról és szolgáltatásokról. A kutatás arra mutatott rá, hogy a támogató programok egyetemi kurzusok, mentorprogramok és szakkollégiumok formájában segítik ezen csoportok sikeres előrehaladását (Varga és mtsai, 2019).

A kutatás folytatásának tekinthetők a befogadást segítő programok vezetőivel felvett mélyinterjúk (N = 10). Az interjúelemzés eredményei azt mutatták, hogy a programok

---

*Az eredmények rámutattak, hogy a nagy egyetemi programokon a társadalmi hátrányban levők alulreprezentáltak, azonban a szakkollégiumok és egyéb mikroközösségek nagyobb mértékben képesek a személyes megszólításra, az inkluzív közeg biztosítására. Láthatóvá vált, hogy a kisközösségek egyidejűleg nyújtanak kortárs-támogatást és az akadémiai kiválóság növelését segítő tehetséggondozást, és egyúttal a lemorzsolódás megelőzéséhez is hozzájárulnak. A vizsgálat fontos hozadéka, hogy a hallgatói kör diverzitása pontosabban körvonalazódott, és láthatóvá vált, hogy az egyetemen nagy számmal jelen vannak olyan nehézségekkel küzdő hallgatók, akik nincsenek a támogató programok látókörében, de megszólításuk, bevonásuk kiemelten fontos a sikeres előrehaladásuk érdekében. A vizsgálat arra is felhívja a figyelmet, hogy nem elegendő az intézményfejlesztési stratégia részévé tenni az inkluzív programok fejlesztését, a méltányos szolgáltatásoknak transzparenssé, vonzóvá, személyessé kell válniuk ahhoz, hogy a befogadás célcsoportjait megfelelően elérhessék.*

---

legtöbbször célcsoportjuk azonosítását követően alulról építkező kezdeményezésként és egymástól függetlenül indult el. Jellemző az is, hogy a vizsgált programok elsősorban a támogatott célcsoportból alkotott közösségekben folynak, és nagyon kevés olyan tevékenység száma, melyek a célcsoport aktivitására építve az egyetemi polgárokat mozgósítva (pl. érzékenyítve) hatnak az intézményi környezetre is. A vizsgált programok diaszpóraszerűen működnek, mivel általában nem, vagy csak esetlegesen tudnak egymás létezéséről. Biztató kutatási eredmény, hogy az egyetemi vezetés elköteleződött a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok felé, sokféle támogató program működik, a Karok nyitottak az együttműködés felé, és több esetben szóba került a környezet érzékenyítésének kiterjesztése minden egyetemi polgár számára.

A PTE szervezeti oldalának vizsgálata mellett egy kérdőíves kutatás tárta fel, hogy a PTE diverz hallgatói köre (N = 809) mennyire részese az egyetemi közösségi és tudományos életnek, illetve, hogy mutatnak-e különbséget a társadalmi hátránnyal küzdők a bevonódásban. Az eredmények rámutattak, hogy a nagy egyetemi programokon a társadalmi hátrányban levők alulreprezentáltak, azonban a szakkollégiumok és egyéb mikro-közösségek nagyobb mértékben képesek a személyes megszólításra, az inkluzív közeg biztosítására. Láthatóvá vált, hogy a kisközösségek egyidejűleg nyújtanak kortárs-támogatást és az akadémiai kiválóság növelését segítő tehetséggondozást, és egyúttal a lemorzsolódás megelőzéséhez is hozzájárulnak. A vizsgálat fontos hozadéka, hogy a hallgatói kör diverzitása pontosabban körvonalazódott, és láthatóvá vált, hogy az egyetemen nagy számszámmal jelen vannak olyan nehézségekkel küzdő hallgatók, akik nincsenek a támogató programok látókörében, de megszólításuk, bevonásuk kiemelten fontos a sikeres előrehaladásuk érdekében. A vizsgálat arra is felhívja a figyelmet, hogy nem elegendő az intézményfejlesztési stratégia részévé tenni az inkluzív programok fejlesztését, a méltányos szolgáltatásoknak transzparenssé, vonzóvá, személyessé kell válniuk ahhoz, hogy a befogadás célcsoportjait megfelelően elérhessék. Fontos átgondolni, hogy milyen módon érhető el már a kezdetektől a hallgatók nagyobb mértékű bevonódása, ezzel segítve az erősebb kötődést és az egyetemi polgárrá válást.

## Elemzési keret

### *Kutatási kérdések*

Elemzésünk a hallgatók Neptunban elérhető személyes és képzési adatain alapul, vagyis ezen adatok adta kereteken belül folyamatelvűen, statisztikai adatok mentén vizsgálja a bemenet (bekerülés), a folyamat (előrehaladás és lemorzsolódás) és a kimenet (eredményesség) jellemzőit, módosításait és mutatóit. Ennek értelmében az elemzés helyzetfeltáró, leíró jellegű kutatásként értelmezendő, és azokat az adatokban, tendenciákban látható összefüggéseket tárja fel, melyek a diplomaszerezésre vannak hatással, kiemelt figyelmet fordítva a befogadás fókuszában lévő alulreprezentált csoportokra.

Elemzésünkben a bemenet oldaláról arra keressük a választ, hogy milyen arányban lépnek be a befogadás fókuszában lévő (alulreprezentált hallgatói) csoportok az egyetemre, a különböző karokra<sup>1</sup>, van-e ebben változás az elmúlt évtizedben, továbbá, hogy mi jellemzi ezeket a hallgatói csoportokat és képzéseiket. A folyamat szempontjából arra próbálunk választ adni, hogy milyen utat járnak be az egyes hallgatói csoportok, miként

<sup>1</sup> Általános Jogtudományi Kar (ÁJK), Általános Orvostudományi Kar (ÁOK), Bölcsészlet és Társadalomtudományi Kar (BTK), Egészségtudományi Kar (ETK), Közgazdaságtudományi Kar (KTK), Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar (KPVK), Gyógyszerésztudományi Kar (GYTK), Műszaki és Informatikai Kar (MIK), Művészeti Kar (MK), Természettudományi Kar (TTK)



alakulnak a képzéseik státusza, van-e ebben változás az elmúlt évtizedben. A kimenet kapcsán pedig azt vizsgáljuk, hogy milyen mértékben, időtávon, eredménnyel jutnak el a különböző hallgatói csoportok az egyetemi végzettségig, valamint, hogy milyen az átlagos diplomaszerzési arány, illetve időtáv a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok esetén képzési szintek és karok szerint.

### *Adatok és módszerek*

Az elemzés során fontos csoportképző háttérváltozóként jelent meg az állampolgárság és az előnyben részesítés, vagyis mind a bemenet, mind a folyamat, mind a kimenet kapcsán két hallgatói csoportra (külföldi és előnyben részesített hallgatók) részletesebben is fókuszálunk. Az állampolgárság változóban (1) magyar, (2) magyar és külföldi – a legtöbb esetben valamely környező ország állampolgára: szerb, román, horvát, ukrán – kettős, valamint (3) külföldi állampolgárságot különböztettünk meg. Az előnyben részesített hallgatókat alapvetően öt jól elkülöníthető kategóriába soroltuk: (1) tanulási, pszichés fejlődési zavarral élők, (2) hátrányos helyzetűek, (3) testi/értelmi fogyatékkal élők, (4) gyermeket vállalók és (5) egyéb hátránnyal élők. Ezen felül a folyamat és a kimenet kapcsán fontos háttérváltozó az ösztöndíj és az adott képzés státusza is. Az ösztöndíjakkal kapcsolatos adatbázisban eredetileg hét jogcímtípus volt rögzítve: (1) alaptámogatás, (2) egyéb, a felsőoktatási intézmény térítési és juttatási szabályzatában meghatározott ösztöndíj (pl. Kriszbacher Ösztöndíj), (3) intézményi szakmai, tudományos és közéleti ösztöndíj, (4) nincs megadva, (5) ösztöndíj jogcím (pl. Új Nemzeti Kiválóság Program), (6) rendkívüli szociális ösztöndíj és (7) tanulmányi ösztöndíj. Jól látható, hogy az eredeti kategóriák között nem minden kategória egyértelmű (pl. nincs megadva, ösztöndíj jogcím), mely esetek csaknem az összes eset tizedét teszik ki. A képzés státuszát hét kategóriába soroltuk be: (1) abszolvált, (2) aktív képzés, (3) befejezett képzés, (4) befejezett képzés (nyelvvizsga nélkül) – mely kategóriát utólag, a nyelvvizsga hiányában kiadott oklevelek alapján hoztuk létre, (5) megszünt képzés, (6) passzív képzés és (7) záróvizsgát tett (nyelvvizsga hiányzik).

Vizsgálatunk a 2010 és 2019 között képzéssel rendelkező valamennyi PTE-s hallgatóra (68 602 fő, melyből 18,1% a külföldi hallgató) és a hozzájuk tartozó valamennyi képzésre (83 067 db) kiterjedt. Ez azt is jelenti, hogy vannak hallgatók, akik kettő vagy több évben is belekezdtek valamilyen képzésbe a PTE-n. Mivel az adatbázisban az összes olyan hallgató szerepel, akikhez a vizsgált időszakban képzés vagy képzések köthetőek, ezért az adatbázis nem mintaként kezelendő, hanem olyan adathalmazként, amely a teljes populációt lefedi. A végső adatbázis elkészítésekor az alapvető rendező elv a képzési szintű összekapcsolás volt (azaz egy képzés egy soron jelenik meg). A döntés mögött az átláthatóbb adatbázis-szerkezet és elemzés kialakítása, illetve megvalósítása húzódot meg. Hallgatói szintű éves elemzést kizárólag a bemenet kapcsán a hallgató személyes jellemzői mentén végeztünk, a többi elemzés a képzések szintjén valósult meg. Ennek alapvetően az az oka, hogy a képzések megkezdésének éve szerint vizsgálva nem tapasztalható lényeges különbség a képzést kezdő hallgatói létszám és a képzések száma között (1. táblázat). Ebből következően a képzések alapján feltárt jellegzetességek, tendenciák és az azokból levont következtetések hallgatói szinten is érvényesek.

1. táblázat. A PTE hallgatók és képzéseik száma évenként, 2010–2019

Évek	Hallgatók száma	Képzések száma
2010	9 471	9 675
2011	10 133	10 401
2012	8 304	8 500
2013	7 289	7 471
2014	7 728	7 862
2015	7 237	7 408
2016	7 401	7 594
2017	7 833	8 046
2018	7 675	7 863
2019	8 079	8 247
Összesen	–	83 067

Megjegyzés: A „Hallgatók száma” oszlopban az adott évben képzést kezdő hallgatók szerepelnek. Ha egy hallgató kettő vagy több évben is elkezdett egy-egy képzést a PTE-n, akkor ő minden érintett év sorában szerepel. Ebből adódóan az egyes évek hallgatólétszámai nem összegezhettek.

Mivel az elemzett adatbázis teljes körűnek tekinthető, ezért az elemzés során egyszerű leíró statisztikák (gyakorisági eloszlások, kereszttáblák) segítségével vizsgáltuk az adatok alapján körvonalazható helyzetképet, tendenciákat és a kutatási kérdéseinkre adható válaszokat.

## Eredmények

### Bemenet

#### Általános tendenciák

Az előzőekben közölt 1. táblázatban jól látható, hogy a PTE-n képzést kezdő hallgatók száma a 2010 és 2019 közötti időszak első éveiben volt a legmagasabb, ezt követően viszont 8000 fő alá csökkent, és csak 2019-ben emelkedett újra 8000 fő fölé. Az adott évben a PTE-n képzést kezdő hallgatók között a női hallgatók aránya 58–61% között, a hallgatók átlagéletkora 25–26 év között mozgott a vizsgált periódusban. A vizsgált időszakra általánosságban elmondható, hogy az adott években képzést kezdő hallgatók többsége (25–32%) Baranya megyei állandó lakcímmel rendelkezett, közel ötödük pedig a szomszédos Tolna és Somogy megyéből érkezett. Kiemelendő még a külföldi hallgatók (8–23%), valamint a fővárosi állandó lakcímmel rendelkezők aránya is (6–7%). Amennyiben a hallgatók állandó lakcímének településtípusa szerint vizsgálódunk, látható, hogy a legtöbben megyeszékhelyekről, megyei jogú városokból jönnek az egyetemre (35–40%). Az adatok azt is mutatják, hogy 2010 óta megkétszereződött a képzési idejük alatt kollégiumi elhelyezést igényelők aránya: 2010-ben még csak a képzést kezdő hallgatók 15%-a, 2019-ben már a 30%-a igényelt kollégiumi elhelyezést. A 2010–2013 között képzést kezdő hallgatók csaknem fele részesült valamilyen ösztöndíjban a képzése ideje alatt, ami a vizsgált periódus végére folyamatosan csökkent: 2019-ben 30% alatti az arány. A csökkenő tendencia értelmezéséhez azonban mindenképpen fontos kiemelni,

hogy az ösztöndíj kategória összevontan kezeli a tanulmányi, tudományos, szociális, alaptámogatás és egyéb jogcímen kapott ösztöndíjakat, vagyis az utóbbi években kezdők körében még nem biztos, hogy megjelenik bámféle tanulmányi-tudományos eredményhez köthető ösztöndíj. Nyelvvizsgával a vizsgált időszak elején a képzést kezdők csaknem hattizede, a végén már csak alig több mint fele rendelkezett. Az adatok szerint az is elmondható, hogy alapvetően kevés a hallgatói mobilitásban részt vevő hallgatók aránya a PTE-n (1–5%).

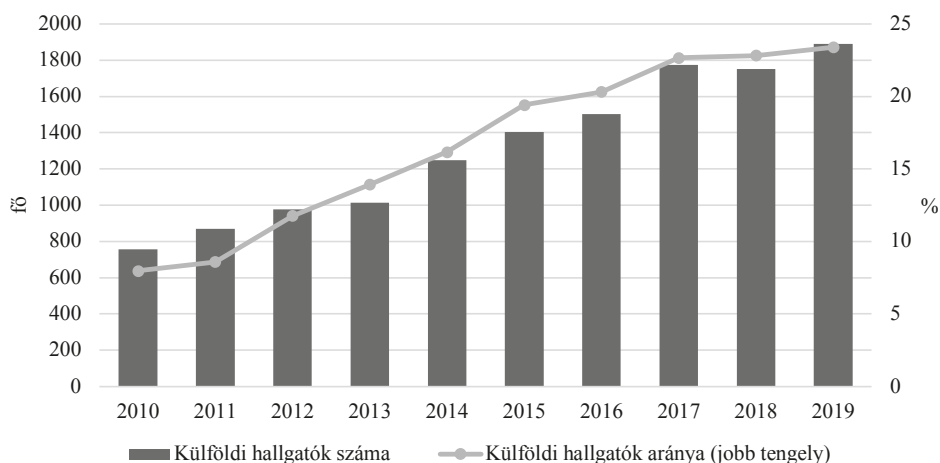
Az egyes években induló képzések legnagyobb arányban (36–45%) főiskolai vagy alapképzések (BA/BSc) voltak. A mesterképzések (MA/MSc) aránya 10% felett alakult a vizsgált időszakban, hozzátevé, hogy 2012-től ez az arány folyamatosan csökkenő tendenciát mutat (2012: 18,2%, 2019: 11,9%). Az egyetemi vagy osztatlan (azaz 5–6 éves) képzések aránya 15 és 20% között változott a vizsgált években. Doktori képzés a vizsgált képzések 4–5%-a, míg a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések, valamint a szakirányú továbbképzések aránya 5–10% között mozgott. A diplomát nem adó képzések (nemzetközi program képzései, előkészítő tanulmányok, részismereti képzések, vendéghallgatók) aránya az egyes években induló képzések kevesebb mint 10%-át teszi ki. A legtöbb képzés (évenként a képzések mintegy ötöde) a BTK-hoz tartozik, de 10% körüli arányt képviselnek az ETK, az MIK, a KTK, az ÁOK, az ÁJK, valamint a TTK képzései is. Az egyes években induló képzések között 2010-ről (63,3%) 2019-re (73,3%) 10 százalékponttal emelkedett a nappali képzések aránya, ami nagymértékben köszönhető a külföldi hallgatók létszámnövekedésének, hiszen a külföldi hallgatók csaknem mindegyike nappali képzéshez köthető. Ugyanígy a külföldi hallgatói létszám növekedésének eredménye, hogy az induló képzések között nagymértékben nőtt az angol nyelvű képzések aránya: 2010-ben a képzések mindössze 4%-a zajlott angol nyelven, 2019-re viszont már több mint egyötöde. A német nyelvű képzések aránya érdemben nem változott, 2–3% között alakult.

A külföldi hallgatók és képzéseik jellemzőinek alakulása 2010 és 2019 között

A külföldi hallgatók száma és aránya 2010 óta folyamatosan és intenzíven növekedett a vizsgált időszakban: a 2019-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók csaknem negyede (23,4%) külföldi állampolgár, miközben ez az arány a 2010-ben és 2011-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók körében még 10% alatt mozgott (1. ábra). Ennek oka a mobilitási programok szélesítésében (külső nemzetköziesítés) illetve a kínált képzések nemzetköziesítésében keresendő (belső nemzetköziesítés) (Knight, 2008; Derényi, 2014). Lannert és Derényi (2020) megkülönböztette még a külső-belső nemzetköziesítésen kívül a mennyiségi-minőségi nemzetköziesítési formákat is. A PTE a jelenlegi 20% feletti külföldi hallgatói jelenléttel már a nemzetköziesítés harmadik fázisába sorolható, ahol nem csupán a mennyiségi, de a minőségi nemzetköziesítési is cél. Ezt jellemzi, hogy szervezeti oldalról

*A külföldi hallgatók száma és aránya 2010 óta folyamatosan és intenzíven növekedett a vizsgált időszakban: a 2019-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók csaknem negyede (23,4%) külföldi állampolgár, miközben ez az arány a 2010-ben és 2011-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók körében még 10% alatt mozgott (1. ábra). Ennek oka a mobilitási programok szélesítésében (külső nemzetköziesítés) illetve a kínált képzések nemzetköziesítésében keresendő (belső nemzetköziesítés) (Knight, 2008; Derényi, 2014).*

már tartalmi, minőségi és kulturális elemekre is figyel az intézmény. Jellemző továbbá a „hallgatócentrikus megközelítés és a nyitottság a másfajta kultúrákra, a valódi kíváncsiság a tapasztalatok iránt és az intézmény értékeinek valós helyértékén való kezelése” (Tempus Közalapítvány, 2018. 25.).



1. ábra. A PTE külföldi hallgatóinak száma és aránya 2010 és 2019 között

A külföldi hallgatók jellemzően 22–23 évesen kezdik meg a tanulmányaikat a PTE-n. A külföldi hallgatók kollégiumi elhelyezés iránti igénye a 2010–2016-os periódusban képzést kezdők között 30% alatt alakult, azonban 2017-től már lényegesen magasabb az arány, a 2018-ban és 2019-ben képzést kezdők már csaknem fele volt kollégista. Egy 2016-ban végzett, 1566 külföldi hallgatót érintő kutatás szerint míg Budapesten leginkább bérelt lakásokban élnek a külföldi hallgatók, addig vidéken ezen hallgatók 61%-a kollégiumban lakik. A Stipendium Hungaricumban részt vevő hallgatók nagyobb arányban laknak kollégiumban, mint az Erasmus hallgatók (Malota, 2016). A Tempus Közalapítvány 2018-as vizsgálata rávilágított arra is, hogy a keleti nyitás jegyében megjelentek azok a hallgatók, akik kevés saját erőforrással rendelkeznek, így a kollégiumi ellátottság fejlesztése a fővárosban és vidéken is elengedhetetlen (Tempus Közalapítvány, 2018).

A külföldi hallgatók körében az is megfigyelhető, hogy évről évre kevesebb a valamilyen okból ösztöndíjat szerző hallgatók aránya (6,1% 2010-ben, míg 1,1% 2019-ben), ami egyrészt köszönhető annak, hogy az elmúlt években képzést kezdők nem feltétlenül ismerik a lehetőségeket, illetve juthatnak hozzá ösztöndíjakhoz. Ugyanakkor az is beszédes adat, hogy ez a csökkenés az évek többségében abszolút számban is csökkenő létszámot jelez. Malota (2016) kutatása alapján is elmondható, hogy a külföldi hallgatók majd 70%-a egyáltalán nem kap egyéb ösztöndíjat mobilitása során, a magyar államtól 11%-uk és egyéb magyar alapítványtól/szervezettől vagy vállalattól pedig 2,7%-uk kap anyagi segítséget tanulmányaihoz.

Az egyetemi vagy osztatlan képzéseken folyamatosan magas a külföldi hallgatók aránya, ezen képzések harmada-negyztizede külföldi hallgatókhoz tartozik. A külföldi hallgatók utóbbi években tapasztalható térnyerése főként az alapképzések (0,6-ről 9,7%-ra), a mesterképzések (1,6-ről 17,9%-ra) és a doktori képzések (4,4-ről 15,5%-ra) esetében érhető tetten. Ez a tendencia érvényes a hazánkban 2013 óta futó Stipendium Hungaricum program esetében is, ahol egyértelműen az alap- és osztatlan képzéseken

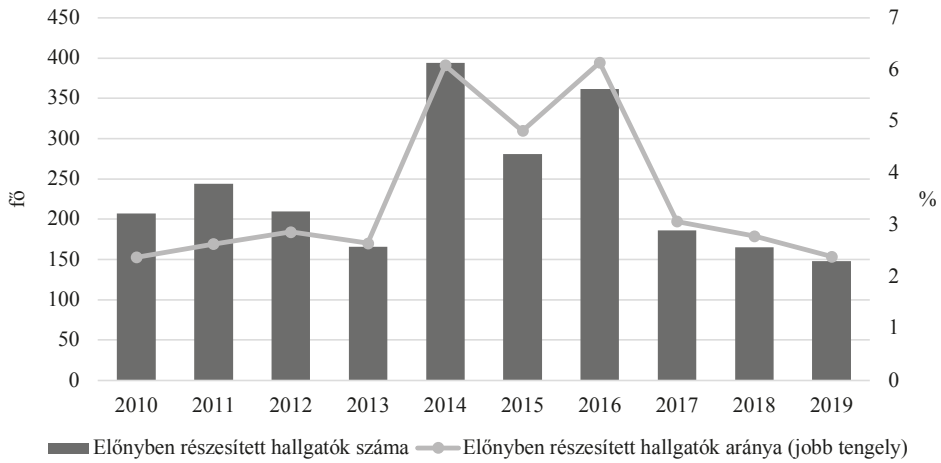
a legmagasabb a külföldi hallgatók részvétele 2015 és 2017 között (Hangyál és Kasza, 2018). A nemzetközi program képzéseit, az előkészítő tanulmányokat, a részismereti képzéseket és a vendéghallgatói képzéseket főként külföldi hallgatók veszik igénybe, így ezeken a képzéseken igen magas, 90% feletti a külföldi hallgatók aránya.

Összességében elmondható, hogy a KPVK, az ÁJK és az ÁOK kivételével mindegyik karon jelentősen emelkedett a külföldi hallgatók képzéseinek aránya. Ugyanakkor lényeges különbség, hogy míg a KPVK-n és az ÁJK-n, mondhatni, tradicionálisan alacsony (5% alatti) ezen képzések aránya, addig az ÁOK-n jelenik meg rendre a legtöbb külföldi hallgató – a karon minden évben a képzések közel hattizede köthető külföldi hallgatóhoz. Magas a külföldi hallgatók aránya a GYTK képzésein is, azzal a különbséggel, hogy ezen a karon az induló képzések száma az ÁOK képzéseinek körülbelül egytizedét teszi ki. Az utóbbi években a BTK, a TTK, az MK, valamint az MIK képzéseinek egyötödét külföldiek veszik igénybe. Ezeken a karokon jellemző a nemzetköziesítéssel kapcsolatos programok és szolgáltatások nyújtása is a külföldi hallgatók egyetemi életbe történő bevonódottságának növelése érdekében (Varga és mtsai, 2019).

A külföldi hallgatók egyértelműen a nappali képzéseken jelennek meg, a levelező képzések aránya elenyésző (0,6–4,1%). A külföldi hallgatók képzéseinek többsége angol nyelvű képzés, hozzáátve, hogy erőteljes az angol nyelvű képzések térnyerése a külföldi hallgatók képzésein belül (2010: 42,8%, 2019: 81,7%). Ezzel párhuzamosan a német, valamint a magyar nyelvű képzések (mely utóbbira minden bizonnyal a külhoni magyarok jártak) részaránya meredeken csökkent az elmúlt években, évtizedben. Az adatokból az is kitűnik, hogy a magyar hallgatók elenyésző aránya jár angol nyelvű képzésekre.

#### *Az előnyben részesített hallgatók és képzéseik jellemzőinek alakulása 2010 és 2019 között*

Mivel előnyben részesítés címén többletpontot magyar állampolgársággal (is) rendelkezők igényelhetnek (legalábbis magyarországi hatóság által kiállított dokumentum szükséges a jogosultság igazolásához), ezért a valamilyen okból előnyben részesítettek arányát (azaz azok arányát, akik előnyben részesítés címén többletpontot kaptak a felvételi eljárás során) célszerű a magyar állampolgársággal (is) rendelkezők körében vizsgálni. Összességében az látható, hogy az előnyben részesített hallgatók aránya 2010 és 2013 között 2–3 százalék között stagnált, ezt követően egy nagyobb emelkedés és némi stagnálás figyelhető meg egészen 2016-ig – amikor is az arány 5–6 százalék között alakult –, majd 2017-ben erőteljes visszaesés és csökkenő tendencia látható (az arány újból 3% alá csökkent) (2. ábra). Ez a tendencia megyei szinten is érvényesült, hozzáátve, hogy a legmagasabb arányok Észak-Magyarország (Heves, Nógrád), Dél-Dunántúl (Tolna, Somogy), Észak-Alföld (Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg) és Dél-Alföld (Békés, Csongrád) egyes megyéiből érkezők körében láthatók. Ugyanez a tendencia településtípus szerint is érvényesül, kiemelve, hogy minél kisebb településről érkezik a hallgató, annál valószínűbb, hogy valamilyen okból előnyben részesül, hozzáátve, hogy az arány a községekből érkezők esetén sem emelkedett 9% fölé a vizsgált időszak egyik évében sem.



2. ábra. A PTE előnyben részesített hallgatóinak száma és aránya 2010 és 2019 között

Az előnyben részesített hallgatók közül a legtöbben valamilyen tanulási-pszichés fejlődési zavar (hiperaktivitás, diszgráfia, diszkalkulia, diszlexia stb.) miatt részesültek előnyben a vizsgált időszakban (átlagosan 36%-uk), melyet a hátrányos helyzet (átlagosan 26%-uk) és a testi/értelmi fogyatékkal élés (átlagosan 24%-uk) követ. A magyarországi felsőoktatásba felvételt nyert hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) hallgatók kapcsán általánosságban elmondható, hogy létszámuk 2008 és 2018 között folyamatosan csökkent, melynek alapvető oka a jogszabályváltozásban keresendő (Hegedűs, 2020; Proity, 2020). A HHH hallgatók aránya viszont a HH/HHH jogcímen belül nőtt, aminek egyik lehetséges oka az utógondozói ellátásban részesülők HHH kategóriába történő átsorolása (Proity, 2020. 477.). A gyermekvállaláshoz kötődően az előnyben részesülők kevesebb mint tizede kapott többletpontokat, míg egyéb hátrány jogcímen (félárva, nagycsaládos) kevesebb mint huszada. Több kategóriába az előnyben részesülők kevesebb mint 5%-a tartozik.

Az előnyben részesített hallgatók átlagéletkora némi emelkedést mutat: a vizsgált időszak első 7 évében még 25 év alatt volt az átlagéletkor, míg az utóbbi három évben már meghaladta a 25 évet. Az előnyben részesített hallgatók között lényegesen magasabb a kollégiumi elhelyezést igénylők aránya, mint azon hallgatók körében, akik nem kaptak ilyen jogcímen többletpontokat: a 2010-ben képzést kezdők esetében még azonos arány (15%) figyelhető meg a kollégisták arányában a két csoporton belül, ugyanakkor a későbbi években az előnyben részesítettek (csaknem) négytizede igényelt kollégiumi elhelyezést a képzési ideje során, míg az előnyben nem részesítettek körülbelül egy-egyede. Kiemelendő, hogy az előnyben részesült hallgatókon belül évről évre nagyobb ingadozás figyelhető meg a kollégiumi elhelyezést igénylők arányában.

Az is elmondható, hogy azon hallgatók körében, akik részesültek valamilyen jogcímen előnyben, magasabb az ösztöndíjban részesülők aránya (az egész időszakban 50% feletti), mint azok körében, akik nem részesültek. Utóbbiak esetében a képzésük ideje alatt ösztöndíjat kapók aránya csökkenő tendenciát mutat (2010: 51%, 2019: 35,9%). Az egy-két éve képzést kezdő előnyben részesített hallgatóknál is megfigyelhető, hogy több mint felük ösztöndíjas, ami minden bizonnyal annak is köszönhető, hogy a kezdeteiktől kapnak valamilyen, tanulmányi eredménytől független szociális ösztöndíjat.

Általánosságban az is látható, hogy az előnyben részesített hallgatók kisebb aránya (50% körüli arányok) rendelkezik valamilyen szintű, illetve típusú nyelvvizsgával, mint

az előnyben nem részesített hallgatók (60% feletti arányok). Ennek is lehet köszönhető, hogy az előnyben részesített hallgatók körében általában alacsonyabb a képzésük ideje alatt mobilitásban részt vevők aránya. A 2018-ban és 2019-ben képzést kezdő előnyben részesített hallgatók között még nem volt olyan hallgató, aki részt vett volna hallgatói mobilitásban, miközben a másik hallgatócsoportban annak ellenére megjelennek ilyen hallgatók, hogy kvázi még nagyon „friss” a képzésük, azaz a képzésük elején járnak. Következésképpen elmondható, hogy az adatok alapján indokolt lenne a valamilyen okból előnyben részesített hallgatók intenzívebb és célzott támogatása, ösztönzése annak érdekében, hogy szélesebb legyen az a hallgatói kör, amely él a mobilitás lehetőségével.

A vizsgált időszakot tekintve a felsőfokú/felsőoktatási szakképzéseken belül a legmagasabb a valamilyen okból előnyben részesített hallgatóhoz tartozó képzések aránya (3–11%), de az átlaghoz képest némiképp magasabbak az arányok a főiskolai vagy alapképzések (2–8%) és a mesterképzések (1–7%) esetében is. 2016-ig az előnyben részesített hallgatók képzéseinek több mint héttizede nappali képzés volt, ezt követően azonban lényegesen lecsökkent a nappali képzések aránya (2019-re 61,6%-ra), mellyel párhuzamosan nőtt a levelezős képzéseké.

A karok szerint vizsgálva kijelenthető, hogy a valamilyen okból előnyben részesített hallgatók a legkevesébe az ÁOK képzésein jelennek meg: a többi karhoz viszonyítva az ÁOK képzéseinek – melyek száma 3–400 körül mozgott a vizsgált időszakban – lényegesen kisebb aránya (átlagosan 1%-a) tartozik előnyben részesített hallgatóhoz. Ezt támasztották alá az ÁOK felsővezetői által kitöltött kérdőív és a szolgáltatás vezetőkkel készített interjúk eredményei is, melyekből kiderült, hogy a kar a befogadás fókuszában lévő csoportok közül hangsúlyosan a külföldi hallgatókra és legkevesébe a fogyatékkal élő és a cigány/roma hallgatókra fókuszál (Varga és mtsai 2019; 2020). Mindebből az feltelezhető, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok is kevésbé választják az ÁOK képzéseit, szemben a többi kar által nyújtott képzésekkel.

### *Folyamat és kimenet*

#### Általános tendenciák

A továbbiakban a vizsgált periódusban megkezdett képzések státuszának alakulását (befejezett, záróvizsgálattal zárult, abszolválta, aktív, passzív, megszűnt képzések), valamint a képzések befejezésének átlagos idejét elemezzük, különös tekintettel a külföldi, illetve az előnyben részesített hallgatók által megkezdett képzésekre. Itt említjük meg, hogy a Neptun adatbázis jelentős adathiányai nem tették lehetővé olyan minőségi vagy eredményességi mutatók elemzését, mint például a tanulmányi átlag vagy a diploma értékelése, mivel ezek az adatok nem kötelezően töltendő adatmezők az adatbázisban.

A 2010–2019-es időszakban indult összes képzés negytedét (40,3%) fejezték be a hallgatók úgy, hogy teljesült a nyelvvizsga követelménye is. A képzések 3,8%-ában úgy szereztek oklevelet, hogy a COVID miatti kormányrendelet<sup>2</sup> megengedte a nyelvvizsga hiányában is az oklevelek kiadását. Záróvizsgálattal a képzések 0,1%-a zárult úgy, hogy még hiányzik a nyelvvizsga, míg az abszolválta aránya kevesebb mint 5%. A képzések csaknem egyötöde (18%) jelenleg is aktív képzés, 2,8%-át azonban passziválták, míg közel egyharmaduk szűnt meg valamilyen okból (2. táblázat). Évek szerinti bontásban – mivel adott évben induló képzéseket vizsgálunk – értelemszerűen a vizsgált periódus végére jelentősen csökken a befejezett, az abszolválta és a megszűnt képzések aránya, és számottevően nő az aktív és a passzív képzéseké.

<sup>2</sup> A Kormány 101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelete a veszélyhelyzet során teendő egyes, a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat érintő intézkedésekről

2. táblázat. A képzések státusz szerinti megoszlása, 2010–2019

	Darab	Százalék
Befejezett képzés nyelvvizsgával	33 488	40,3
Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	3 120	3,8
Záróvizsgát tett (nyelvvizsga hiányzik)	78	0,1
Abszolvált	3 546	4,3
Aktív képzés	14 943	18,0
Passzív képzés	2 328	2,8
Megszűnt képzés	25 564	30,8
<i>Összesen</i>	<i>83 067</i>	<i>100,0</i>

A vizsgált időszak egészét nézve, a főiskolai vagy alapképzések (BA/BSc), valamint az egyetemi vagy osztatlan képzések esetében valamennyi karon jóval alacsonyabb a nyelvvizsga-követelmény teljesítésével befejezett képzések aránya (átlagosan 30,6%, illetve 20,1%), mint a mesterképzések (MA/MSc) vagy a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében (átlagosan 63,9%, illetve 41,7%). A doktori képzések (PhD, DLA) esetében szembeötlő, hogy rendkívül alacsony a vizsgált időszakban megkezdett képzések doktori oklevéllel történő lezárása (átlagosan 1,3%), mellyel párhuzamosan magas a megszűnt képzések (átlagosan 31,1%), valamint az abszolváltak aránya (átlagosan 39,2%) is.

#### Külföldi hallgatók képzéseinek státusza

Vélhetően a magyar és a külföldi hallgatók képzéseinek eltérő specifikumai is hozzájárulnak ahhoz, hogy a 2010–2012-es időszak kivételével – mely időszakban indult képzések valamilyen okból történő megszűnése a külföldi hallgatók esetében lényegesen magasabb, mint a magyar hallgatók esetében – a külföldi hallgatók képzései általánosságban véve magasabb arányban végződnek oklevélszerzéssel, hozzáátéve, hogy a nyelvvizsga nélküli diplomaszerezés jelentősen javítja a magyar hallgatók befejezett képzéseinek együttes arányát. Ugyanakkor a különbség a 2017 és 2019 között kezdett képzések esetében így is megmarad, mely periódusban a magyar hallgatók képzései inkább aktív képzések. Vagyis a külföldi hallgatók képzései között minden bizonnyal nagyobb arányban vannak rövid ciklusú, 1–2 év alatt befejezhető képzések, mint a magyar hallgatók képzései között. (3. táblázat).



3. táblázat. A képzések megoszlása státusz és aszerint, hogy előnyben részesített, előnyben nem részesített vagy külföldi állampolgárságú hallgatóhoz tartoznak (%), 2010–2019

		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Előnyben részesített magyar hallgatók	Befejezett képzés nyelvvizsgával	50,2	48,0	61,2	52,4	43,4	45,3	36,0	40,1	17,1	4,6
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	2,4	5,1	2,3	3,5	7,1	9,8	6,5	4,2	4,1	0,0
	Záróvizsgát tett (nyelvv. hiányzik)	0,0	0,0	0,0	0,6	0,5	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0
	Abszolvált	3,3	2,8	1,4	4,7	4,0	5,2	4,3	5,7	5,3	1,3
	Aktív képzés	0,5	0,0	2,3	1,2	6,8	7,7	19,0	19,3	49,4	74,8
	Passzív képzés	0,0	0,4	0,5	1,8	2,0	1,4	3,3	5,2	4,7	12,6
	Megszűnt képzés	43,5	43,7	32,2	35,9	36,1	30,3	30,6	25,5	19,4	6,6
	<b>Összesen (db)</b>	<b>209</b>	<b>254</b>	<b>214</b>	<b>170</b>	<b>396</b>	<b>287</b>	<b>369</b>	<b>192</b>	<b>170</b>	<b>151</b>
Előnyben nem részesített magyar hallgatók	Befejezett képzés nyelvvizsgával	46,3	49,4	53,7	52,3	50,4	43,8	38,3	26,0	18,8	3,8
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	4,2	4,8	4,8	5,2	5,4	6,6	6,1	5,0	2,3	0,4
	Záróvizsgát tett (nyelvv. hiányzik)	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0
	Abszolvált	5,9	5,5	6,1	6,0	6,9	6,6	5,0	3,2	2,6	0,7
	Aktív képzés	0,1	0,1	1,0	2,3	4,7	9,2	17,5	33,9	49,0	76,8
	Passzív képzés	0,0	0,1	0,6	0,7	1,5	2,5	2,9	4,9	7,5	10,0
	Megszűnt képzés	43,3	39,9	33,7	33,3	30,8	31,2	30,1	26,9	19,8	8,3
	<b>Összesen (db)</b>	<b>8700</b>	<b>9265</b>	<b>7259</b>	<b>6216</b>	<b>6176</b>	<b>5669</b>	<b>5649</b>	<b>5983</b>	<b>5856</b>	<b>6144</b>
Külföldi hallgatók	Befejezett képzés nyelvvizsgával	40,9	41,2	45,2	60,9	57,4	45,6	41,8	42,6	38,5	36,5
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	0,0	0,2	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
	Záróvizsgát tett (nyelvv. hiányzik)	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Abszolvált	1,3	1,2	1,7	0,7	1,5	2,6	1,4	0,4	0,2	0,1
	Aktív képzés	0,3	0,8	2,2	4,1	6,5	14,3	18,4	26,5	40,1	53,3
	Passzív képzés	0,0	0,0	0,6	1,0	0,9	1,1	3,5	4,3	7,1	5,4
	Megszűnt képzés	57,3	56,6	50,2	33,2	33,6	36,2	34,8	26,2	14,0	4,7
	<b>Összesen (db)</b>	<b>766</b>	<b>882</b>	<b>1027</b>	<b>1085</b>	<b>1290</b>	<b>1452</b>	<b>1576</b>	<b>1871</b>	<b>1837</b>	<b>1952</b>

		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Együtt	Befejezett képzés nyelvvizsgálással	46,0	48,7	52,9	53,6	51,2	44,2	38,9	30,2	23,4	11,6
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	3,8	4,4	4,1	4,4	4,6	5,5	4,9	3,9	1,8	0,3
	Záróvizsgát tett (nyelv. hiányzik)	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
	Abszolválta	5,5	5,1	5,4	5,2	5,8	5,8	4,3	2,6	2,1	0,5
	Aktív képzés	0,1	0,2	1,2	2,5	5,1	10,1	17,8	31,9	46,9	71,2
	Passzív képzés	0,0	0,1	0,6	0,8	1,5	2,2	3,1	4,8	7,3	9,0
	Megszűnt képzés	44,4	41,4	35,7	33,3	31,6	32,1	31,1	26,7	18,5	7,4
	<b>Összesen (db)</b>	<b>9675</b>	<b>10 401</b>	<b>8500</b>	<b>7471</b>	<b>7862</b>	<b>7408</b>	<b>7594</b>	<b>8046</b>	<b>7863</b>	<b>8247</b>

A főiskolai vagy alapképzések, a mesterképzések, illetve az egyetemi vagy osztatlan képzések kapcsán is elmondható, hogy a képzések befejezése a külföldi hallgatók esetében kevésbé valószínű, mint a magyar hallgatók esetében. Az előbbieket esetében a befejezett képzések átlagos aránya a vizsgált időszakban sorrendben 19,4%, 50,8%, illetve 13,2%, míg a magyar hallgatók esetén ezek az arányok a következőképpen alakulnak: 31,9%, 64,8%, illetve 24,6%. Ez a nagy eltérés az alapképzések és a mesterképzések esetében a külföldi hallgatók létszámának utóbbi években történő emelkedésének lehet a következménye, hiszen ezekben az esetekben a külföldi hallgatók aktív képzéseinek aránya 25, illetve 16 százalékponttal magasabb, mint a magyar hallgatóké. Az osztatlan képzések esetében azonban az látható, hogy a vizsgált periódusban a külföldi hallgatók képzéseinek fele, míg a magyar hallgatók képzéseinek harmada szűnt meg valamilyen okból. A magyar hallgatók doktori képzéseire képest a külföldi hallgatók doktori képzései nagyobb arányban jutnak el a fokozatszerzésig (2,5 vs 1,2%), és esetükben kisebb a megszűnt képzések aránya is (25,2 vs 31,8%)

Az alapképzéseket a külföldi hallgatók átlagosan kevesebb idő alatt fejezik be (6,4 félév), mint a magyar hallgatók (7,1 félév). Ez a mesterképzések esetén már nem mondható el, hiszen mindkét hallgatói kör átlagosan 4,1 félév alatt fejezi be az ilyen szintű képzéseit, az egyetemi vagy osztatlan képzéseknél (11,3 vs 10,5 félév) és a doktori képzéseknél (4,7 vs 3,7 félév) pedig meg is fordul a tendencia.

#### Előnyben részesített hallgatók képzéseinek státusza

A vizsgált periódusban összességében nem mutatható ki lényeges eltérés az előnyben részesített hallgatók, illetve az előnyben nem részesített hallgatók képzéseinek életútjában. Ez nem jelenti azt, hogy az egyes években megkezdett képzések tekintetében nincsenek különbségek – például 2012-ben 7,5, 2017-ben 14,1 százalékponttal magasabb az előnyben részesített hallgatók nyelvvizsgálással befejezett képzéseinek aránya –, hanem inkább azt, hogy átlagosan hasonlóképpen alakul a két hallgatói csoport képzéseinek státusza (3. táblázat).

A felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében érdemi különbség nem tapasztalható az előnyben részesített, illetve az előnyben nem részesített hallgatók képzéseinek státusz szerinti megoszlásában. Ugyanakkor a főiskolai vagy alapképzések esetében elmondható, hogy valamennyi karon az előnyben részesített hallgatók képzéseinek nagyobb aránya fejeződik be sikeresen, mint ami az előnyben nem részesített hallgatók képzései

esetében tapasztalható. A mesterképzések kapcsán már nem ilyen egyöntetű a kép, sőt, három kar (BTK, MK, TTK) esetében épp ennek fordítottja igaz, s ezen karokon a megszűnt képzések aránya is magasabb az előnyben részesített hallgatók képzései körében. Az egyetemi és osztatlan képzések esetében is inkább az mondható el, hogy az előnyben részesített hallgatók képzéseinek kisebb aránya fejeződik be sikeresen. Doktori képzéseken igen ritka az előnyben részesített hallgató: összesen 43 előnyben részesített hallgatóhoz tartozó képzés jelenik meg a vizsgált időszakban, melyek csaknem negyede már megszűnt képzés.

A felsőfokú/felsőoktatási szakképzések (4,3–4,4 félév), az alapképzések (7,1–7,2 félév) és a mesterképzések (4–4,1 félév) esetében, a képzések elvégzésének átlagos idejében nincs számottevő különbség az előnyben részesített és az előnyben nem részesített hallgatók képzései között. Az egyetemi vagy osztatlan képzések átlagos elvégzési ideje az előnyben részesített hallgatók képzései esetében alacsonyabb (9,6 félév), mint a nem előnyben részesített hallgatói kör képzései között (10,5 félév). A doktori képzések kapcsán már korábban is láthattuk, hogy lényegében nincsenek (az előnyben részesítettek körében egyáltalán nincsenek) sikeresen lezárt képzések a 2010–2019 periódusban indult képzések között.

Korábban láthattuk, hogy az előnyben részesített hallgatók körében magasabb a valamilyen jogcímen ösztöndíjban részesülők aránya, mint azok esetében, akik nem részesültek előnyben, ezért érdemes megvizsgálni, hogy az ösztöndíj kapcsolatba hozható-e a képzések sikeres teljesítésével. Az ösztöndíjas hallgatók képzéseit vizsgálva az a tendencia körvonalazható, hogy a korábban megkezdett képzések nagyobb valószínűséggel zárulnak sikeresen, ha ösztöndíj is társul hozzájuk. A vizsgált évtized egészére elmondható, hogy sokkal kisebb az esélye annak, hogy egy képzés megszűnik, ha ösztöndíjas hallgatóhoz tartozik. Ezek a különbségek igen jelentősek a főiskolai vagy alapképzések, a mesterképzések és a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében. Mindez egyúttal azt is mutatja, hogy a különböző jogcímenek elnyert ösztöndíjak segítik a hallgatók sikeres végzettségét, így ezen támogatások kiemelten fontosak lehetnek

---

*Korábban láthattuk, hogy az előnyben részesített hallgatók körében magasabb a valamilyen jogcímen ösztöndíjban részesülők aránya, mint azok esetében, akik nem részesültek előnyben, ezért érdemes megvizsgálni, hogy az ösztöndíj kapcsolatba hozható-e a képzések sikeres teljesítésével. Az ösztöndíjas hallgatók képzéseit vizsgálva az a tendencia körvonalazható, hogy a korábban megkezdett képzések nagyobb valószínűséggel zárulnak sikeresen, ha ösztöndíj is társul hozzájuk. A vizsgált évtized egészére elmondható, hogy sokkal kisebb az esélye annak, hogy egy képzés megszűnik, ha ösztöndíjas hallgatóhoz tartozik. Ezek a különbségek igen jelentősek a főiskolai vagy alapképzések, a mesterképzések és a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében. Mindez egyúttal azt is mutatja, hogy a különböző jogcímenek elnyert ösztöndíjak segítik a hallgatók sikeres végzettségét, így ezen támogatások kiemelten fontosak lehetnek azoknál a hátrányban levőknél is, akiket az egyetem nem tart számon, de szociális szempontból hasonló jellemzőkkel bírnak, mint a HH hallgatók.*

---

azoknál a hátrányban levőknél is, akiket az egyetem nem tart számon, de szociális szempontból hasonló jellemzőkkel bírnak, mint a HH hallgatók.

## Összegzés

Helyzetfeltáró kutatásunk során az inklúzió folyamatelvű modelljét alkalmazva arra voltunk kíváncsiak, hogy mi jellemzi a külföldi és az előnyben részesített hallgatói csoportokat a bemenet (bejutási lehetőségek), a folyamat (sikeres előrehaladás) és a kimenet (eredményességi mutatók) szempontjából a Pécsi Tudományegyetemen. Elemzésünk a 2010 és 2019 között képzéssel rendelkező hallgatókra (N = 68 602) és képzésekre (N = 83 067) terjedt ki, és a Neptunban elérhető adatokon alapult. Jelen kutatásunk az elemzett adatbázis legszembetűnőbb tendenciáira fókuszált.

Eredményeink idősorosán mutatnak rá a bemenet oldaláról bizonyos hallgatói csoportok visszaszorulására (pl. hátrányos helyzetűek), illetve létszámnövekedésére (külföldiek). Láthatóvá vált a különböző juttatások (ösztöndíjak, kollégiumi elhelyezés) támogató ereje is az előrehaladás során. A diplomaszerezési adatok alapján megállapítható, hogy minél magasabb fokú a képzés, annál hosszabb ideig és annál kevésbé sikeresen teljesítenek a bemenet során előnyben részesített hallgatói csoportok – rámutatva az intézményi inkluzivitás fejlesztésének szükségességére.

Az elemzett adatbázis – minden korlátja ellenére – további lehetőségeket rejt a vizsgált csoportok tanulási életútjának fókuszáltabb nyomon követésére, a fentiekben leírtak mögött meghúzódó okok egy részének feltárására is. Ez jelentősen hozzájárulna ahhoz, hogy jól beazonosíthatóvá váljanak azok a támogató feltételek, képzési pontok és egyetemi szolgáltatások, amelyek hozzájárulhatnak az inkluzívitás érdemi előmozdításához a PTE-n. A folyamat mélyebb megértéséhez további célzott kérdőíves felmérések, illetve kvalitatív mélyfúrások szükségesek az alulreprezentált csoportok kapcsán, s főként az olyan célcsoportok esetében, amelyekre vonatkozóan nem rendelkezünk adatokkal (pl. roma/cigány hallgatók vizsgálata).

A további kutatások és elemzések eredményeként adatokra alapozva tovább körvonalozódhatna, hogy miként változott a PTE hallgatói köre, milyen mértékben jelentek meg a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok. Mélységében láthatóvá válnának előrehaladásuk mutatói, sikeres diplomaszerezésük, lemorzsolódásuk aránya is. Szintén képet kaphatnánk az egyetem befogadás melletti elköteleződésének és felkészültségének mértékéről szervezeti és dolgozói szinten egyaránt. A hiányosságok megfigyelése mellett az oktatási, tanulásszervezési módszerek és a hallgatók természetes tanulási környezetének változásával elérhető, inkluzív, hallgatói eredményességet elősegítő megoldások leírását is eredményezhetnék a további vizsgálódások. Az így feltárt helyzetképre helyi szinten épülhetnek olyan célzott fejlesztések, melyek eredményeképpen hosszú távon jelentősen mélyülhet a hallgatók kötődése az egyetemhez, javulhat az intézmény hatékonysága és eredményessége. A további kutatások és elemzések fontos része lenne, hogy rávilágítsanak olyan jól működő gyakorlatokra, eljárásokra, esetleges képzési jellemzőkre, amelyek a befogadás irányába mutatnak, és kiinduló pontjai lehetnek egy teljes intézményre kiterjedő stratégia megalkotásának és megvalósításának.

## Támogatás

A kutatás EFOP-3.4.3-16-2016-00005, *Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben* című pályázat keretében készült.

## Irodalom

- Arató, F. & Varga, A. (2015, szerk.). *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on the Aspects of Inclusion*. Autonomy and Responsibility Study Volumes IV. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education.
- Arató Ferenc & Varga Aranka (2018). Befogadó Egyetem. In Pusztai Gabriella & Szigei Fruzsina (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 189–206.
- Bailey, M. & Dynarski, S. (2011). *Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion*. National Bureau of Economic Research. DOI: [10.3386/w17633](https://doi.org/10.3386/w17633)
- Burgstahler, S. (2015). *Universal Design of Higher Education: From Principles to Practice*. Second edition. Harvard Education Press.
- Ceglédi Tímea (2018). *Ugródeszknán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem.
- Chang, M. J., Mastin, A. W. & Kim, D. (2004). Cross-racial interaction among undergraduates: Some consequences, causes, and patterns. *Research in Higher Education*, 45, 529–553. DOI: [10.1023/b:rihe.0000032327.45961.33](https://doi.org/10.1023/b:rihe.0000032327.45961.33)
- Chang, M. J. (2001). Is it More than about Getting Along? The Broader Educational Implications of Reducing Students' Racial Biases. *Journal of College Student Development*, 42(2), 93–105.
- Casey, L. (2016). *The Casey Review: A Review into Opportunity and Integration*. London: Department for Communities and Local Government. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/575973/The\\_Casey\\_Review\\_Report.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/575973/The_Casey_Review_Report.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 03. 19.
- Cooper, M. (2010, szerk.). *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on*. European Access Network.
- Derényi András (2014). A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. In Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary. Balassi Intézet. 11–52.
- Dezső Renáta (2015). Plurális intelligencia-konceptiók, tanulasközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In Arató Ferenc & Varga Aranka (szerk.), *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi intézet. 75–88.
- European Universities Association (2020). *Internationalisation in learning and teaching*. Thematic Peer Group Report. European University Association asbl.
- Fórray R. Katalin & Varga Aranka (2011). *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Gertz, S. K., Huang, B. & Cyr, L. (2018, szerk.). *Diversity and Inclusion in Higher Education and Societal Contexts. International and Interdisciplinary Approaches*. Palgrave Macmillan. DOI: [10.1007/978-3-319-70175-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70175-2)
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 27–49. DOI: [10.47678/cjhe.v37i3.529](https://doi.org/10.47678/cjhe.v37i3.529)
- Hangyál Zsófia & Kasza Georgina (2018). Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók helyzete, véleménye, elvárásai. Tempus Közalapítvány.
- Harris, T. N. & Lee, C. N. (2019). Advocate-mentoring: a communicative response to diversity in higher education, *Communication Education*, 68 (1) 103–113. DOI: [10.1080/03634523.2018.1536272](https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1536272)
- Hegedűs Roland (2020). *Kompetenciák – Hátrányok – Térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Híves Tamás & Kozma Tamás (2014). Az expanzió vége? *Educatio*, 23(2), 239–252.
- Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo, W. Ch., Cuellar, M. & Arellano, L. (2012). A Model for Diverse Learning Environments the Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In Smart, J. C. & Paulsen, M. B. (szerk.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27*. Springer Science and Business Media B.V. 41–122. DOI: [10.1007/978-94-007-2950-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6_2)
- Jeffries, R. (szerk.). *Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education*. IGI Global, Information Science Reference. DOI: [10.4018/978-1-5225-5724-1](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5724-1)
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalisation*. Sense Publishers. DOI: [10.1163/9789087905224](https://doi.org/10.1163/9789087905224)
- Kéri Katalin (2015). Befogadás és/vagy kirekesztés a régi egyetemeken. In Arató Ferenc & Varga Aranka (szerk.), *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi intézet. 219–229.
- Lannert, J. & Derényi, A. (2020). Internationalization in Hungarian higher education. Recent developments and factors of reaching better global visibility. *Hungarian Education Research Journal*, 10(4), 346–369 DOI: [10.1556/063.2020.00034](https://doi.org/10.1556/063.2020.00034)

- Lombardi, A., Murray, C. & Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221–232
- Magnus, C. D. & Lundin, M. (2016). Challenging norms: University students' views on heteronormativity as a matter of diversity and inclusion in initial teacher education. *International Journal of Educational Research*, 79, 76–85. DOI: [10.1016/j.ijer.2016.06.006](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.006)
- Malota Erzsébet (2016). *Hallgatói véleményfelmérés. Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint*. Tempus Közalapítvány
- May, H. & Bridger, K. (2010). *Developing and Embedding Inclusive Policy and Practice in Higher Education*. The Higher Education Academy.
- Milem, J., Chang, M. & Antonio, A. (2005). *Making Diversity Work: A Researched Based Perspective*. Association of American Colleges and Universities.
- Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Sanger, C. S. & Gleason, N. W. (2020. szerk.). *Diversity and Inclusion in Global Higher Education. Lessons from Across Asia*. Palgrave Macmillan. DOI: [10.1007/978-981-15-1628-3](https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3)
- Smith, G. D. (2014, szerk.). *Diversity and Inclusion in Higher Education*. Routledge. 176. DOI: [10.4324/9781315797885](https://doi.org/10.4324/9781315797885)
- Myers, B. (2016). The Flagship Diversity Divide. *The Chronicle of Higher Education*, december 5.
- Polónyi István (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 2. 1–21.
- Proity Péter (2020). *Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban*. *Educatio*, 29(3), 465–478. DOI: [10.1556/2063.29.2020.3.9](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.9)
- Schiffer Csilla (2011). Inkluzív iskolák fejlesztése. *PhD-értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola. [https://www.ppk.elte.hu/file/nagynes-schiffer\\_csilla\\_dissz.pdf](https://www.ppk.elte.hu/file/nagynes-schiffer_csilla_dissz.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 03. 10.
- Szell Krisztián (2016). Külföldi támogatási gyakorlatok. In *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Tempus Közalapítvány.
- Tempus Közalapítvány (2018). *Nemzetközi hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekben*. Vezetői összefoglaló. Tempus Közalapítvány.
- Varga Aranka (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem.
- Varga Aranka, Deli Kitti & Fodor Bálint (2019). A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. *Educatio*, 28(4), 755–766. DOI: [10.1556/2063.28.2019.4.7](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.7)
- Varga Aranka, Vitéz Kitti, Orsós István, Fodor Bálint & Horváth Gergely (2020). Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban. *Educatio*, 29(3), 449–464. DOI: [10.1556/2063.29.2020.3.8](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.8)
- Williams, D. A., Joseph, B. B. & Shederick, A. Mc. (2005). *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Association of American Colleges and Universities.

### Absztrakt

Tanulmányunk támaszkodik azokra a hazai és nemzetközi vizsgálatokra, melyek bemutatják, miként vált a felsőoktatás jellemzőjévé a diverzitás, és ezzel összefüggésben tárgyalja az inkluzivitás kiépülésének gyakorlatát. Helyzetfeltáró kutatásunk során az inklúzió folyamatelvű modelljét alkalmazva arra voltunk kíváncsiak, hogy mi jellemzi a különböző hallgatói csoportokat a bemenet (bejutási lehetőségek), a folyamat (sikeres előrehaladás) és a kimenet (eredményességi mutatók) szempontjából a Pécsi Tudományegyetemen. Elemzésünk a 2010 és 2019 között képzéssel rendelkező hallgatókra (N = 68 602) és képzésekre (N = 83 067) terjedt ki, és a Neptunban elérhető adatokon alapult. Az elemzés háttérváltozója a diverz tanulói csoportok (előnyben részesítettek: tanulási-pszichés zavarosok, fogyatékosok, hátrányos helyzetűek, továbbá külföldiek), a kapott juttatások (ösztöndj, kollégium) és az adott képzés státusza. Eredményeink idősorosan és karokra lebontva mutatnak rá a bemenet oldaláról bizonyos hallgatói csoportok visszaszorulására (pl. hátrányos helyzetűek), illetve létszámnövekedésére (külföldiek). Láthatóvá vált a különböző juttatások támogató ereje az előrehaladás során. A diplomaszerezési adatok alapján megállapítható, hogy minél magasabb fokú a képzés, annál hosszabb ideig és annál kevésbé sikeresen teljesítenek a bemenet során előnyben részesített hallgatói csoportok – rámutatva az intézményi inkluzivitás fejlesztésének szükségességére. Jelen kutatás az elemzett adatbázis legszembetűnőbb tendenciáira fókuszált, azonban az adatbázis további lehetőségeket rejt a vizsgált csoportok tanulási életútjának fókuszáltabb nyomon követésére, a fentiekben leírtak mögött meghúzódó okok egy részének feltárására is.

# Nem múlt történelmünk<sup>1</sup>

## *Az iskolai történelemoktatási kánon<sup>2</sup> ellentmondásos alapmintázata*

*(Első rész)*

„Főúr! Levesem, fúvom keverem, évszázadok óta!  
Mégse' múlik a forró róla!”

(Pass Lajos: *Bejegyzések Meseország vendéglőjének panaszkönyvébe*)

*Bár az elmúlt százötven évben legalább tíz olyan politikai rendszerváltás történt Magyarországon, amikor látványosan eltérő ideológiák nyomán radikálisan új történelemtankönyveket kezdtek írni, mégis azt tapasztaljuk, hogy a sűrűn egymást követő tankönyvekben makacsul tartja magát a kiegyezés utáni nemzetépítő léthelyzetre megfogalmazott iskolai történelemtanítási kánon alapmintázata. Ez az állandóság azért meglepő, mert a történelemtankönyvek „korszerűsítése” közismerten nem a történettudományok új vívmányaihoz kapcsolódik, mint a természettudományok esetében, sokkal inkább a politikai kurzusok változásaihoz. A most következő írás az iskolai történelemtanítási kánon alapvető sajátosságait, állandó és változó elemeit vizsgálja. Az első részben ennek inkább a fogalmi kereteiről, a második részben pedig konkrétabb történeti megjelenési formáiról, strukturális elemeiről lesz szó. Arra természetesen itt nincs mód, hogy tétélesen – valamennyi történeti korszakra lebontva – bemutassam ezeket az elemeket, így inkább csak a kánon kialakulásának idejére és a strukturális ismétlődésekre koncentráltam. Reményeim szerint az alapmintázat vizsgálata révén bizonyos mértékben betekintést nyerhetünk a politikai változások, a magyar történelmi közgondolkodás és az iskolai történelemoktatás évszázados mélyrétegeibe is.*

### Nemzet és nemzetépítés

**A**nthony D. Smith (2004) szerint a modern nemzeti társadalmak kialakulásának négy alapvető ismérve van: 1. A nemzet-/nemzetállam-építés. 2. A nemzethez való tartozás érzésének és tudatának kialakulása. 3. A nemzetté válás elérését és fenntartását kitűző politikai erő dominánssá válása. 4. A nemzet önrendelkezését, egységét és önazonosságát hirdető (nemzet)eszme elterjedése. A nemzet ebben az értelemben egy új közösségi formaként jelent meg az európai történelemben, amely a korábbiaktól eltérő módon integrálta a társadalom tagjait. A középkorban az államok nem etnikai (nyelvi és

kulturális azonosság), hanem politikai (birodalmi, területi) alapon szerveződtek, a társadalmi csoportok identitása és tagozódása pedig más jellegű volt, mint manapság. Európa a 18. század előtt rendi jellegű közösségszerveződésre épült: az emberek alapvető identitását a kiváltságok megléte vagy hiánya adta, a közös kulturális háttér pedig a kereszténység és az univerzálisnak tekintett latin nyelv biztosította. Egy nemes vagy egy szerzetes sokkal inkább tekintette „sorstársainak” a más tájakon élő nemeseket és szerzeteseket, mint szülőföldje jobbágyait – még akkor is, ha azok azonos nyelven beszéltek. Ezzel szemben a modern nemzet a nyelvi közösségek és az állami-területi keretek szerves összekapcsolódása révén szerveződött. Az egyik lehetséges irány az úgynevezett államnemzeti forma volt – például Franciaországban –, ahol ugyan a korábbi etnikai sokféleséget egységes nyelvi-történeti kultúrával „ittatták át”, de a benne élő emberek mindenekelőtt állampolgári jogon kapcsolódnak egymáshoz. A nemzetállami irány – például Románia, vagy napjainkban Szlovákia és Ukrajna – esetében a domináns közösség nyelvi-kulturális összetartozása az előzőnél jóval hangsúlyosabb módon jelenik meg (a célkitűzés: egy állam – egy nyelv) az önálló állami keretek megszervezése során (Brubaker, 2006).

A mai értelemben felfogott nemzet tehát – bár középkori közösségi előzmények is segítettek létrejöttét – lényegében az újkorban kialakult közösségi forma, amely kohéziós erőként jelent meg Európában. Szerveződése egyfelől szorosan összefüggött a társadalmi-gazdasági modernizációval, az ipari forradalommal, a kapitalizmus térnyerésével, amely szétfeszítette az elkülönülő privilégiumokra épülő merev csoportkereteket (Gellner, 2004), és szakszerű állami bürokrácia létrehozásával egységesítette és ellenőrzés alá vonta, „normalizálta” (Foucault, 1998) a társadalmat. Ebben nagyon fontos szerepet játszott a nacionalizmus eszmevilága, amely Gellner (2009. 76.) szerint „megszülte” a nemzetet. Új közösségi tudatot (világmagyarázatot, célokat, értékrendet, szimbólumokat, mi-tudatot és ellenségképeket) és a korábbiaknál jóval szélesebb társadalmi nyilvánosságot (sajtó, közösségi terek) teremtett, amely révén betöltötte azt a szellemi és kultúrpolitikai vákuumot, amely a szekularizáció nyomán jött létre (Anderson. 2006. 24–25.). A nemzetépítés kifejezés tehát egyfelől a kulturálisan homogén, területileg egységes, politikailag centralizált államra igényt tartó nacionalista programra utal, másfelől pedig arra a folyamatra, ahogy a nemzeti kultúra (nyelv, közös történelemszemlélet stb.) elsajátítása a nemzet(állam)i közösséghez való állampolgári és kulturális tartozás feltétele, „belépőjegye” lesz.

A nemzeti közösségek kialakulása sokféle módon ment végbe Európában. Az ideáltipikus kelet-közép-európai modell (Niederhauser, 2001. 117–133.) szerint a nemzetépítés folyamata két szakaszban valósult meg. Az úgynevezett kulturális szakaszban az anyanyelvre és közös múltszemléltre vonatkozó egységes nemzettudat megteremtése volt a legfontosabb feladat a nemzetépítő elit számára. A nemzeti összetartozást megfogalmazó törekvés hordozója a nemzeti nyelven szóló irodalom és sajtó lett, amely tevékeny részt vállalt a kollektív történeti tudat kimunkálásában is. Ezzel párhuzamosan a többi művészeti ág is a nemzettudat és a nemzetépítő program (nacionalizmus) hordozója lett: létrejöttek a nemzeti viseletek, szimbólumok és himnuszok, megszületett a nemzeti színhátság. A kulturális szakaszt hamarosan a politikai szakasz követte, amikor a nemzeti összetartozást tudatosító és vezető elit különböző politikai igényeket (nemzeti jogosítványokat, területi határokat, anyanyelvi oktatást, állami önállóságot) fogalmazott és valószínűsített meg. A politikai keretek kialakulásával párhuzamosan – ami jelenthette a kollektív politikai jogok megszerzését és az önálló államszervezet létrehozását is – a sok százból szövődő nemzettudatból kiformalódott a „hivatalosan egységesített” nemzettudat, és annak intézményes közvetítőrendszere (tömegkommunikáció, iskolarendszer, állami ünnepek, kultuszok stb.), amely az államhatalom legitimációs programja lett.

Mivel a nagy létszámú nemzeti közösségekben a honfitársak közvetlenül nem ismerik, nem is ismerhetik egymást, ezért az egységes nemzeti tudat és identitás megteremtése



csak közvetett módon, szimbolikus elemek révén valósulhatott meg. Ezért is nevezi a nemzetet Benedict Anderson (2006) „elképzelte közösségnek”, ami nem hamistudatot jelent, sokkal inkább azt, hogy a benne élő emberek képzeletükben megalkotják, természetesen életkeretként elfogadják a nemzeti közösség létét.<sup>3</sup> Ebben a közösségben nem a személyes ismeretség a meghatározó, hanem az összetartozás tudata és hite: a szimbolikus formában életre hívott közös származástudat, a közös nyelv és kultúra, a közösen kitűzött célok. A nemzet alapja tehát az identitás: az összetartozás mi-tudatának büszkesége, a másoktól való különbözés fenyegetettségének megélése, a közösségért való felelősség élménye, amelyet a szellemi és politikai elit által megfogalmazott nemzetépítő program (nacionalizmus) és (többnyire) egy annak megfelelő államszervezet intézményrendszere integrál.

### Nemzetépítés és történelem

A 18-19. század óta a különböző nemzet- és nemzetállam-építési programok alapvető célja és feladata az, hogy közel azonos gondolkodású és együttesen cselekedni képes közösséggé szervezzék az egyébként roppant heterogén – biológiailag, területileg, jogilag, szociálisan, kulturálisan, nyelvileg, vallásilag stb. megosztott – társadalmak tagjait. Mindez azt jelenti, hogy a nemzetépítés alapvető funkciója az elkülönülések csökkentése, a közgondolkodás egységesítése és homogenizálása. Olyan kulturális és politikai keret létrehozása és működtetése, amely „közös nevezőt” hoz létre az eltérő társadalmi helyzetű és gondolkodású emberek között; amely bár nem szünteti meg, de hierarchikusan képes „felülírni” a más jellegű közösségekhez való tartozás tudatát és identitását; amely határvonalat húz meg a nemzeti közösség tagjai és az „idegenek” között; amely a család mellett a legfontosabb vonatkoztatási rendszer a honleányok és hazafiak számára.

A magyar nemzeti közösség egységének gondolata és igénye az európai népek többségéhez hasonlóan kezdetben a múltba vetítve, historizáló módon fogalmazódott meg a roppant heterogén újkori társadalm szerkezettel szemben. A jól ismert nemzetépítő

*A magyar nemzeti közösség egységének gondolata és igénye az európai népek többségéhez hasonlóan kezdetben a múltba vetítve, historizáló módon fogalmazódott meg a roppant heterogén újkori társadalm szerkezettel szemben. A jól ismert nemzetépítő toposz – az évszázadokig alvó nemzet „felébresztése”, „talpra-állítása”, a „nemzet öntudatra ébredése” – például arra a feltételezésre épült, hogy a nemzeti közösség a maga teljesen kifejtett formájában már létezett valamikor a történelemben, és „csak” vissza kell állítani annak „dicsőséges állapotát”. A jelenkor megosztottsága és a jövőtől való félelem miatt a reformkori nemzetépítők a „szabadon formálható” múltkép révén tudták megfogalmazni a vágyott és „elképzelte” közösség sajátosságait. Ez az úgynevezett perennalista (a nemzet örök és változatlan formában való létezését hirdető) felfogás a történelemben kereste és találta meg a nemzet alapvető legitimációs forrását: a közösnek gondolt eredetet és hagyományokat, az ősök áldozatainak és dicsőséges tetteinek példaadó bemutatását.*

toposz – az évszázadokig alvó nemzet „felébresztése”, „talpra-állítása”, a „nemzet öntudatra ébredése” – például arra a feltételezésre épült, hogy a nemzeti közösség a maga teljesen kifejelett formájában már létezett valamikor a történelemben, és „csak” vissza kell állítani annak „dicsőséges állapotát”. A jelenkor megosztottsága és a jövőtől való félelem miatt a reformkori nemzetépítők a „szabadon formálható” múltkép révén tudták megfogalmazni a vágyott és „elképzelt” közösség sajátosságait. Ez az úgynevezett perennalista (a nemzet örök és változatlan formában való létezését hirdető) felfogás a történelemben kereste és találta meg a nemzet alapvető legitimációs forrását: a közösnek gondolt eredetet és hagyományokat, az ősök áldozatainak és dicsőséges tetteinek példaadó bemutatását. A nemzeti közösség idealizált formájának történelmi visszavetítése (historizálása) kívánta hitelesíteni annak jogszerű jelenbeli érvényesítését és jövőbeli célkitűzését. A nemzet tehát mint örök érvényű közösségi létező „a történelmen keresztül fejezi ki önmagát”, így a nemzeti közösség történelmének legfőbb ismérveit és az abból adódó feladatokat nem az aktuális jelenből, sokkal inkább a múltból lehet és kell „kiolvasni”, amely alapvetően a nemzeti történetírás és történelemtanítás feladata (Gyáni, 2000. 38.).

Joggal írja Anthony D. Smith (2000. 5.) a nemzeti historikusokról a következőket: „A filológusok mellett a történészek voltak saját ambiciózus nemzetük értelmi szerzői és a nemzet tulajdonságainak meghatározói.” A nemzet- és nemzetállam-építés szempontjából mindez azért fontos, mert a múltba (bele)látott és láttatott idealizált nemzeti egység többnyire az éppen aktuális társadalmi viszonyok kritikájaként, ellenfogalmaként vagy éppen tagadásaként jelent meg a társadalmi-politikai erőterben. A 19. századi magyar társadalom nagyfokú megosztottságát – óriási szociális különbségek, sokféle etnikum stb. – a közösnek tekintett múltbeli gyökerek és hagyományok folytonosságával igyekeztek egybeforrasztani. A közös múlt és a történelmi folytonosság feltételezése egyben megadja a jövőbeli feladatokat is: a „természetes nemzeti úttól” való kényszerű történelmi eltérések és elkanyarodások után mindig vissza kell térni a „helyes mederbe”. Így mindez nemcsak a jelennel szembeállított ellenfogalomként, hanem a jövőre irányuló „elvárásfogalomként” (Koselleck, 2003) is „előíródik” az egymást követő nemzedékek számára, mint a nemzeti egység megteremtésének „mindenkori történelmi korparancsa”.

A történettudományban – nagyjából a fent említett történészek jóvoltából – ma már egyetértés van abban, hogy a nemzet fogalma és közösségi jellege nem statikus, nem örökön örökké változatlan formában létező társadalmi keret: mind tartalma, mind pedig formája történelmi koronként folyamatosan változik, módosul. Ugyanakkor sok vita van a nemzeti múlttal foglalkozó historikusok (történelmi közírók, történészek és történelemtanárok) tevékenységével kapcsolatban arról, hogy ők csupán rekonstruálják a múlt valóságát (úgy, ahogy az a maga korában történt, történhetett), vagy a jelenkori szempontok alapján konstruálják (a múlt végtelen eseménysorából előzetes szempontok szerint válogatva koncepciózusan megalkotják) az aktuális mondandót hordozó és erősítő történelmi narratívát, amely így a mindenkori jelenre mutató múltszemléletet eredményez. Mindez legfőképpen a múlt és a jelen viszonyának értelmezése miatt fontos, és közelről érinti ennek a tanulmánynak a címét is: mennyire múlik el a múlt? Mennyiben határozzák meg a jelen problémái és kérdésfelvetései a múlt vizsgálatát, vagy éppen az iskolai történelemoktatást? Mennyiben legitímálja a történelem a mindenkori jelen döntéseit és célkitűzéseit?

A 19. században élt Ernest Renan (1995. 175.) fogalmazta meg azt a mindmáig sok vitát kiváltó tételt, hogy felejtés nélkül egy nemzet sem létezhet: „...egy nemzet lényege az, hogy minden egyén minél több közös jeggyel rendelkezzen, és hogy mindenki sok mindent elfelejtsen”. A nemzeti múltva vonatkozó felejtés ügye mindenekelőtt azért fontos számunkra, mert pontos mérőműszerként mutatja a különböző politikai kurzusok világnézeti beállítottságát és értékszemléletét. Ebben az értelemben egyrészt az is izgalmas, hogy a nemzeti történelem eseményeiből és szereplőiből mi, illetve ki kerül be

az éppen aktuális történelemtankönyveibe – Kik az állandó szereplők? Milyen megfontolásból kerülhet valaki előtérbe, vagy éppen háttérbe? –, de legalább ennyire izgalmas az is, hogy mely tények és személyek maradnak ki belőle. A történeti amnézia mindenkor megfigyelése azonban nemcsak a különböző politikai ideológiák eltéréseire mutat rá, hanem a nemzettudat roppant sokféle szinten és módon megjelenő diskurzusára is. A történeti közgondolkodás ugyanis minden államszervezeti és iskolai törekvés ellenére sem homogén. Az úgynevezett köztörténet, illetve regionális szinten megjelenő történelemszemlélet narratívuma nagymértékben eltérhet a hivatalos tankönyvi felfogástól vagy a tudományos megközelítésektől: diktatórikus viszonyok között akár ellenkultúráként is szolgálhat egy-egy történelmi esemény vagy személy radikálisan eltérő megítélése. A nemzeti közösség múltjára vonatkozó különböző szintű és típusú narratívák az esetek túlnyomó többségében nem pusztán öncélú múltismeretként, „régiségbúvárkodásként” jelennek meg. Még a sok tekintetben elfogulatlan és komoly szakmódszertani kontroll alatt álló történettudomány produktumai esetében is természetes előfeltevések és a jelenre figyelő tudatos vagy öntudatlan történetpolitikai szándékok (Gyáni, 2003) húzódnak. A nemzeti identitást közvetlenül meghatározó intézmények – tudomány, művészet, oktatás, média – és személyek által közvetített műtszemlélet pedig többnyire jól értelmezhető történetkonstrukciókat, didaktikus funkciókat hordoz. Ezeknek a diskurzusoknak a rendre visszatérő témái a következők:

- nemzeti közösség mibenléte és szimbólumrendszere,
- nemzeti közösséghez való tartozás szempontjai,
- fények és árnyak a nemzeti történelemben,
- az alapvető sorskérdések és sorsfordulók a történelemben,
- a múlt tanulságai a jelenre és a jövőre nézve.

Érdekes ebből a szempontból röviden visszatérni Renanhoz, aki szerint a „történelmi felejtésnek” jól működő társadalmak esetében közösségépítő funkciója van: a „szolidaritás”. A nemzeti egység gondolatvilágának fenntartása azt igényli, hogy az emberek felejtsek el a nemzetet megosztó korábbi belső konfliktusokat és polgárháborús traumákat, és a közös múltból csak arra emlékezzenek, ami összeköti és összetartja a nemzetet. Renan számára a nemzet nem területi vagy etnikai érdekközösség, sokkal inkább közös vállalkozás, amely a közös emlékekre, a közösen megélt jelenre és közös jövőképre épül: „A nemzet: lélek, szellemi alapelv. Ezt a lelket, ezt a szellemi princípiumot két dolog alkotja, amely azonban voltaképpen egy. Az első a múltban gyökerezik, a másik a jelenben. Az egyik: emlékek gazdag örökségének közös birtoklása, a másik: jelenlegi megegyezés, vágy arra, hogy közösen éljünk, annak szándéka, hogy a továbbiakban is kamatoztassuk az oszlatlanul kapott örökséget.” (1995. 185.)

### **Történelem és történelmi mítosz**

A nemzetépítésre vonatkozó történészi megállapítások szorosan egybecsengenek a szociológus Émile Durkheim (1980. 8–9.) álláspontjával: „A társadalom mindenekelőtt tudat: a kollektivitás tudata.” Durkheim (2003. 33–98) arról is írt, hogy a különböző történelmi korszakokban ezt a kollektív tudatot más és más intézmény hordozta: a törzsi társadalmakban az egymásnak mesélt áthagyományozott történetek, később a tételes vallások, az újkortól kezdve pedig a tudományokra és művészetekre épülő iskolarendszer. Durkheim a mindenkor közösségi tudat működésének két aspektusát elemzi: a mítoszt és a rítust. A mítosz a közösségre vonatkozó idealizált világrend és világmagyarázat egységes rendszerben elmondott története, a rítus pedig ennek a történetnek („fogatókönyvnek”) az „eljátszása”: szertartás és közös cselekvés formájában való megjelenítése.

A rítus azért fontos, hogy a közösség tagjai ezen keresztül folyamatosan kapcsolódhassanak, „kommunikáljanak” a mitikus világmagyarázat szimbolikus világával, a közösséget megtestesítő személytelen erővel, ami újra és újra érzelmileg megerősíti a közösséghez való tartozásukat. Ebben az értelemben a mindenkori nemzettudat és a „hivatalos” nemzeteszme jelenti a közösségi összetartozáshoz szükséges világmagyarázatot, a mítoszt – és hagyományápoló cselekvésnek, rítusnak tekinthető minden olyan tevékenység, amely a nemzeti identitást, a nemzethez való kapcsolódás „aktív megélését” szolgálja a nemzeti sportsikerektől a nemzeti hagyomány ápolásán át a nemzeti értékek szisztematikus iskolai átadásáig.

A mítosz kifejezés durkheimi értelmezése mindenekelőtt azért fontos számunkra, mert ez a fogalomhasználat segít kilépni abból a leegyszerűsítő megközelítésből, amely szerint a történeti mítosz egyszerű hamistudat: olyan múltba vetített vágyteljes kitaláció, tévhit, amellyel minden esetben szembeállítható a tudományos történeti igazság. Ez a felfogás a történettudomány esetében persze még érthető. A történészek ugyanis a múltra vonatkozó racionális tudás előállításán munkálkodnak: szigorú szakmai protokollok és viták keretében a különböző típusú forrásokból kell oksági magyarázatokat találniuk a múlt eseményeire. Amikor tehát a történetíró hoz létre egy múltra vonatkozó narratívát, akkor ebből igyekszik kiküszöbölni a racionálisan bizonyíthatatlan vagy kevésbé igazolható elemeket, igyekszik minél elfogulatlanabban rekonstruálni a múlt tényeit. Azokat a múltra vonatkozó megállapításokat tehát, amelyek tudományos eszközökkel nem bizonyíthatóak, okkal-joggal nevezi tudománytalan mítosznak, legendának, tévhitnek, ami azonban nem jelenti azt, hogy ezek az elgondolások más szempontból ne lennének fontosak (Romsics, 2002. 7–27.).

A szociológiai és antropológiai megközelítések ebben a tekintetben jóval megengedőbbek, hiszen figyelmük közvetlenül nem a történelmi igazság kutatására irányul, sokkal inkább azoknak a társadalmi szükségleteknek a vizsgálatára, amelyek létrehozák a múltra vonatkozó képzeteket. Ebben az értelemben a történelmi mítoszok sajátos szimbolikus valóságként értelmezhetőek, amelyek a sok szálból szövődő nemzettudat és identitás szerves részét képezik. Ez a szimbolikus valóság a történettudomány által közvetített, sokszor töredékes, de minden esetben roppant bonyolult és elvont múlt-szemlélettel szemben közérthető és ellentmondásmentes múltértelmezést és érzelmileg telített, komplex világmagyarázatot közvetít. Az antropológiai leírásokban (Geertz, 1994. 172–176.) az ilyen jellegű komplex történeteket (világképeket) és identitáskonstrukciókat – függetlenül attól, hogy mennyire lehet visszavezetni azokat ellenőrizhető tényekre – „egy élethelyzet adekvát tudatának” tekintik, amelyek segítenek értelmezni „egy nehezen átlátható szituációt”, vagy segítenek megragadni a „bizonytalan kimenetelű jövőt.”

A történeti mítoszok tehát az emlékezetkultúra szerves részének tekinthetők, amelyeknek nem történeti igazságtartalmát, sokkal inkább jelenkori funkcióját érdemes vizsgálni: azt, hogy milyen szerepet töltenek be a kollektív nemzeti tudat fenntartásában, illetve hogyan legitimálják a különböző társadalmi és politikai csoportok hatalmi diskurzusait. Népszerűségük mögött jól megragadható társadalmi szükségletek húzódnak, amelyek nagymértékben fölerősödnek olyan traumatizált és zaklatott történelmi korszakokban, amikor a racionális világértelmezés és a kiszámítható cselekvés lehetősége csökken. Ebben az értelemben a mítosz a közösségszervezés vallási funkcióival rokonítható. Alapvető társadalmi funkciója az, hogy egységes világképet és könnyen belátható magyarázatot adjon olyan problémákra, amelyek racionálisan nem igazán érthetőek, illetve, hogy vigaszt és reményt adjon a nehéz helyzetekben a közösség tagjai számára. Más szóval a mítosz alapvető célja és feladata az, hogy áthidalja az ellentétet a kívánt és a tényleges állapotok között. Alapja egy jövőtől remélt vágyott állapot, amely sokkal vonzóbb az éppen fennálló körülményeknél. A történelmi mítosz esetében ezt a vágyott állapotot

a múltba vetítik, mintha egyszer már létezett volna – ezáltal hitelesítik annak megvalósíthatóságát, illetve ezáltal szólítják fel a közösség tagjait annak „visszaállítására”. Jellegzetes magyar történelmi mítosz például az 1848-as és 1956-os forradalom nemzeti egységének legendája, amely azt hirdeti, hogy ezekben az időszakokban minden magyar ember azonos módon gondolkodott és cselekedett. A korabeli emberek beszámolóí és a dokumentumokkal bizonyítható történelmi tények persze egyértelműen mutatják, hogy a forradalmaink idején is rendkívül megosztott volt a magyar társadalom, de a nemzeti egység múltbeli tételezése sokféle reményt és (ön)igazolást adhat az utókor számára. A magyar történelmi közgondolkodásban és az iskolai történelemoktatásban fellelhető mitológikus elemek legjellemzőbb területei – Schöpflin György (2003. 68–91.) tipológiáját kiegészítve – a következők:

- a származás (etnogenézis) és a történelmi elsőbbség mítoszai
- a tekintélyes rokonság és a közös származás mítoszai
- az aranykorok mítoszai
- az újjászületés és megújulás mítoszai
- az adott nép kiválasztottságának és különleges tulajdonságainak mítoszai
- az „dicső múlt” hősiességének kizárólagosságára koncentrááló múltszemlélet
- az állandó veszélyeztetettség (külső és belső ellenségek) mítoszai
- egy-egy népet sújtó szenvedéstörténet és áldozathozatal mítoszai
- összeesküvés-elméletek, külső és belső ellenségek és bűnbakok mítoszai
- a történelmi felelősség áthárításának mítoszai
- a magára hagyott, ám mégis lovagias, igazságszerető nép mítosza
- a megmentő hős, szakrális erő mítoszai
- egy terület szakrális jelentőséggel való felruházásának mítoszai
- a homogén nemzeti egység mítosza.

A történelem mitologizálása a közgondolkodásban sokféle módon, sokféle szinten és sokféle funkció érdekében jelenhet meg. Ezek értelmezéséhez és csoportosításához érdemes a tudásszociológus Mannheim Károly (1996) által bevezetett utópia és ideológia fogalom párt segítségül hívni. Mannheim – majd nyomában Paul Ricoeur (1997. 120–126.) – az utópia fogalmát az általános „csoport-vágy” megjelenéseként írja le, amely egyfajta közérzületként van jelen a társadalomban. Ez lehet a „közjó” utáni vágyakozás, de lehet egy nemzet nagyhatalmi törekvéseinek vágya is. Ezzel szemben az ideológia kifejezést a szerzők a hatalmi jellegű diskurzusok, a közvetlen politikai jellegű ambíciók elméleti háttereként vagy éppen közegeként fogalmazzák meg, amelynek legfőbb funkciója az, hogy a közélet hatalmi harcainak legitimációs bázisát megteremtse. Ebben az értelemben az ideológia folyamatosan „támadja” az utópiát. Igyekszik aktuális céljainak megfelelően felhasználni – tematizálni, kisajátítani – és politikai programmá formálni az utópiában megjelenő társadalmi igényeket. Mindez azt jelenti, hogy a történelmi közgondolkodás befolyásolása érdekében folyamatos nyelvi harcok dúlnak a különböző politikai szereplők között a legnépszerűbb múltértelmezések birtoklásáért. A politikai szféra egyfelől igyekszik „meghódítani” és bekebelezni a történelmet, hogy a hajdanvolt közösség hőseinek tekintélyét és „üzenetét” a maga szolgálatába állítsa. Ugyanakkor az ideológiai térben „szabadon formálható” történelembe igyekszik belevetíteni saját aktuálpolitikai üzeneteit, ami gazdagítja a történelmi mítoszok hosszú sorát. Az utópia és az ideológia viszonya jól szemléltethető a nemzeti egységre vonatkozó korábbi példával (is). A szolidáris együttélésre, összehangolt közgondolkodásra és nemzeti büszkeségtudatra irányuló kollektív vágy a nemzeti együttműködés fontos utópiája. Véltetően kevesen vannak olyanok, akik a nemzeti széthúzás, illetve a „mindenki harca mindenki ellen” elvének pozitívumait hirdetnék a nyilvánosság előtt. Ebből következően a politikai ideológiák többnyire a nemzeti összetartozás fontosságát képviselik, sok esetben

a mitikus történelmi előképekre hivatkozva. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy közvetlen politikai céljuk nem a csak vágyálmokban létező nemzeti egység teljeskörű megvalósítása – ez a gyakorlatban csak a legszélsőségesebb diktatúrában lenne lehetséges –, hanem saját táboruk megerősítése és a rivális politikai ellenfelek legitimációs bázisának hiteltelenítése. A különböző politikai érdekcsoportok ugyanis – önmagukat mindig a közjó értékvilágának közepébe állítva – igyekeznek a nemzeti egység képviselőjeként megnyilvánulni, így a más nézeteket képviselőket bármikor a nemzeti egység megbontóinak, az 1848-as és 1956-os eszmények elárulóinak nyilváníthatják. A politikai erőterben tehát a történelmi mítoszok nem utópiaként szólnak meg, hanem ideológiaként. A múlt eseményeit az utókor politikusai ugyanis ténylegesen már nem tudják meg nem történtté tenni, legfeljebb „csak” átértelmezni, „átkeretezni” próbál(hat)ják az aktuális politikai diskurzusok politikai céljainak megfelelően. Ez – mint a későbbiekben látni fogjuk – különösen érvényes az állami intézményekben – központi emlékezetpolitika, tömegmédia, iskolarendszer – nyomatékosan közvetített „hivatalos” történelemszemléletek és indoktrinációs törekvések esetében.

Hasonló jelleggel és érdekviszonyok mentén működik az úgynevezett „emlékezetipar” a nemzeti közösséggel való azonosulás vonatkozásában. A történelmi kultuszok emlékhelyein található bazársorok termékei – nemzeti színű pólók, matricák, kitűzők, makettek –, illetve a különböző színvonalú emlékezeti rendezvények jól mutatják, hogy milyen komoly társadalmi igény van a nemzeti identitást megalapozó történelem közösségszervező erejére. Arra, hogy a nemzeti múlttal való azonosulás cselekvés formájában, rituálisan közösségi élmény révén megvalósuljon: a kultuszhelyek meglátogatása, emléktárgyak vásárlása, a rendezvényeken való aktív részvétel. Ebből a szempontból nyilvánvalóan másodlagos az emléktárgyak korhűsége, a kosztümök és nyelvhasználat hitelessége, a múltidéző megemlékezések autentikussága.

A továbbiakban a történelem mitizálásának három jellemző gondolkodásmódját vizsgáljuk meg, amelyek bizonyos mértékben mindmáig jelen vannak történelmi közgondolkodásunkban és történelemtankönyveinkben: a korábban már említett perennalista műltszemléletet, a nemzetkarakterológiák érvényességét, valamint a megszemélyesített szakrális nemzeteszme fogalmát. A 19. századi kelet-közép-európai „nemzetébresztők” saját nemzetük minél ősbib eredetét és közösségük változatlan formájú történelmi folytonosságát fogalmazták meg. Mindez nyilvánvalóan történelmi mítosz: racionálisan nem lehet igazolni, de olyan műltfikció, amelynek fontos üzenete volt, van és lesz az adott közösség számára. Amikor például a román nép több ezer éves kárpát-medencei létezését hirdető úgynevezett dák–római kontinuitás elméletéről olvasunk, vagy a Nagymorva Birodalom magyarok előtti szlovák vívmányainak narratívájáról, netán a hun–magyar rokonság folytonosságáról vitatkozunk, akkor nyilvánvalóan nem csak a ködbe vesző műlt öncélú kutatása történik, sokkal inkább a román, szlovák és magyar közösség nemzeti identitásáról, büszkeségéről és félelmeiről, valamint jövőbeli feladatairól van szó. Mindhárom elmélet a történelmi elsőbbség nagyhatalmi jellegű legitimációs jogát igyekszik megfogalmazni és – a többivel szemben – magának tulajdonítani. Mindhárom eredetmítosz természetesen tekinti az adott nemzet mindenkori helyét és államalkotó legitimitását a Kárpát-medencében – sőt, még azon túl is. Mindezt olyan történelmi időszakokra és helyekre vonatkozóan is érvényesnek tekinti, amikor (és ahol) aktuálisan ez a jelenlét nem létezik, vagy csak nagyon korlátozott módon valósul meg. Ezeket a ténybeli hiányosságokat azonban a történelmi folytonosság elmélete jótékonyan elfedi, miközben minden eljövendő generáció számára előírja, feladattá teszi annak megvalósítását. Ezáltal nemcsak a nemzetépités mindenkori feladatait jelöli ki egyirányúan, hanem a nemzeti összetartáshoz szükséges ellenségképet is megjeleníti, miközben teljes mértékben hitelteleníti a nemzetépitésre vonatkozó alternatív elgondolásokat is mint a nemzeti szellemtől idegen nézeteket.

Ezeknek a történeti folytonosságot hirdető mitikus nemzettörténeteknek a befogadása nyilvánvalóan nem racionális belátás útján történik, sokkal inkább a saját közösséggel történő azonosulás révén valósul meg: egy magyar identitású ember számára a hun–magyar rokonság ismerete nem csupán a múlttól szóló tudást jelenti, sokkal inkább a honfitársakkal való közösség megélését; miközben például a dák–római kontinuitás elmélete feltehetően idegen marad számára még akkor is, ha érdekes történelmi felvételeket tartalmaz. A nemzeti identitás és a mitikus történelemszemlélet szétválaszthatatlanul összetartozik. A közösségtudat egyfelől előfeltételezi a történeti tudást, másfelől viszont az adott múltszemlélet elfogadása a közösséghez való tartozás feltétele is. A dák–római kontinuitás elmélet, a Nagy-morva Birodalomhoz kapcsolódó szlovák történeti elképzelés, illetve a hun–magyar rokonság folytonosságára vonatkozó elgondolások megkérdőjelezése sok tekintetben hazafiatlan cselekedetnek minősül a saját nemzeti közösség szempontjából, miközben hazafias tette válik a másik közösség vonatkozásában. Mindez azonban azt is jelenti, hogy elvész vagy nagymértékben összeszűkül a múltértelmezés szabadsága. A történelem nemzeti nézőpontjával való azonosulás ugyanis azt jelenti, hogy a befogadó egyén mindenekelőtt csoporttagsága révén sajátíthatja el a történelmi tudást, ami azt is jelenti, hogy olyan előzetesen megformált történetet, nemzetképet és gondolkodásmódot kap, amelynek értelmét és tanulságát – vitathatatlan végeredményként – el kell fogadnia a

közösséghez való tartozás érdekében. Ebben az értelemben tehát a nemzettudat egységét meghatározó ilyen jellegű történelmi mítoszok kanonizált hittételekké válnak, amelyek a vallási hittételekhez hasonló módon érvényesülnek a közgondolkodásban.

Az úgynevezett nemzetkarakterológiák a 20. század elején terjedtek el Európában. Célkitűzésük nemcsak az volt, hogy az egyes nemzeti közösségek alapvető értékeit (például a hungarikumok) és kulturális jellemzőit összegyűjtsék, hanem az is, hogy az adott nemzet tagjaira jellemző tulajdonságokból megszemélyesített kollektív profilt állítsanak össze. Ezek a nemzetkarakterológiák a nemzeti közösség egységének esszenciáját igyekeztek megformálni, amikor arra keresték a választ, hogy ki tekinthető franciának, németnek vagy magyarnak; hogy mi tekinthető a francia, német vagy magyar közösségi tudat (néplélek, nemzeti jellem) lényegének és különleges sajátjának; hogy általánosságban milyen közös jellemzőkkel, gondolkodási és cselekvési mintákkal rendelkeznek az adott nemzet tagjai. Ezek a megszemélyesített nemzeti karakterek nyilvánvalóan roppant sokféle valós részletre épültek, de komplex formában történő megjelenítésük

*20. század elején terjedtek el Európában. Célkitűzésük nemcsak az volt, hogy az egyes nemzeti közösségek alapvető értékeit (például a hungarikumok) és kulturális jellemzőit összegyűjtsék, hanem az is, hogy az adott nemzet tagjaira jellemző tulajdonságokból megszemélyesített kollektív profilt állítsanak össze. Ezek a nemzetkarakterológiák a nemzeti közösség egységének esszenciáját igyekeztek megformálni, amikor arra keresték a választ, hogy ki tekinthető franciának, németnek vagy magyarnak; hogy mi tekinthető a francia, német vagy magyar közösségi tudat (néplélek, nemzeti jellem) lényegének és különleges sajátjának; hogy általánosságban milyen közös jellemzőkkel, gondolkodási és cselekvési mintákkal rendelkeznek az adott nemzet tagjai.*

– általában a francia vagy a német emberek, általában a magyarok – alapvető funkciója az volt, hogy megszemélyesített formában demonstrálják a nemzeti közösség egységét és összetartozását, és bizonyos mértékben elfedjék a társadalmi és politikai integráció töredezettségét, a nemzeti közgondolkodás „mozaikos szerkezetét” (Lackó, 1996). Az elmúlt bő évszázadban számtalan izgalmas és tanulságos szociálpszichológiai leírás született a különböző népek jellemzőinek gondolt sajátosságairól, erényeiről és hibáiról, amelyek sokféle nemzeti sztereotípiá forrásaivá váltak. Ezek a sztereotípiák többé-kevésbé vissza is köszönhetnek egy-egy ország meglátogatása során. Ugyanakkor ezeknek a sztereotípiáknak a régmúltba (vagy öröklétbe) történő vetítése óhatatlanul történelmi mítoszokhoz és ellenséges érzelmű előítéletekhez vezethet (Trencsényi, 2011). Magyar vonatkozásban érdemes megemlíteni, hogy a nemzeti karakter megfogalmazása már a reformkorban is roppant divatos volt. Számtalan pozitív leírást olvashatunk a magyarok „lovagiasságáról”, „szabadságszeretetéről”, „bátorságáról”, „vendégszeretetéről”, „békéltűréséről és lobbanékonyágáról” nemcsak hazai szerzőktől, hanem külföldiektől is. Ugyanakkor a nemzetépítés sebességével többnyire elégedetlen „nagyjaink” (Széchenyi István, Kossuth Lajos, Petőfi Sándor, Arany János és László, Mocsáry Lajos, Teleki László stb.) negatív tartalmú metaforákkal – „szalmaláng természet”, „vasárnapi nép”, „déliabók népe”, „közrestség”, „már megint agyarkodunk”, „pártoskodás”, „széthúzás”, „nemzeti légvár” – ostromozták a magyar közgondolkodást, a „nemzeti karaktert”.

A megszemélyesített nemzeteszme abban a tekintetben hasonlít az előzőhöz, hogy a nemzetnek önálló alanyiságot, antropomorfa arculatot tulajdonít. Ugyanakkor ez a felfogás annyiban tovább is lép a mitizálásban, hogy ennek a nemzeti közösséget megtestesítő eszmének – az aktuálisan éppen létező embereken és társadalmon túlmutató – önálló jogállása, önálló szándéka és önálló akarata van, amely szakrális ereje révén ideális módon kifejezi és hordozza a nemzeti lét lényegét, és irányítja sorsát a nemzetek közötti harcok során. A nemzeteszme tehát a nemzet esszenciája, amely a nemzet különleges történelmi küldetését és egységes akarátát, nagyságát és erejét van hivatva megfogalmazni. Szakrális eredetét jól mutatják a nemzet alapvető szimbólumai: a középkori védangyalok és harcos szentek mintájára megfaragott, páncélba öltöző védelmező nőalakok (Britannia, Germánia, Helvétia, Roszija, Hungária), valamint a keresztény vallásból „kölcsonzott” zászlók, himnuszok és szertartástípusok. Nem véletlenül nevezte Gerő András (2004. 17–21.) – Hankiss Elemér nyomán – ezt a felfogást „nemzetvallásnak”

A megszemélyesített nemzeteszme lényegében tehát a nemzetépítés mitologikus és sok tekintetben szakrális programja, amely ugyan történelmi elemekből épül fel, de paradox módon arra törekszik, hogy felszámolja a tényleges történelmi valóságot, és alárendelje azt az idealizált nemzeteszmeének. A múlt eseményeiből és résztvevőinek életéből csak annyi válogatódik ki, amennyire a mítoszalkotónak szüksége van, és ezek sem múltként őrződnek meg, hanem a jelenhez szóló üzenetként. A történelmi eseményből példázat, a történelem szereplőjéből pedig – ha szerencséje van – hős lesz: egy gondolat, egy erény vagy egy nemzetépítő jócselekedet szimbóluma. Tényleges élete – örömei és bánatai – és valóságos társadalmi környezete már nem kerül át a nemzeteszme tudatosan fölépített lineáris múltkonstrukciójába.

Az eddigiekből jól látható, hogy a történelmi események és személyek valóságos kontextusát és igazságtartalmát vizsgáló történétírók miért idegenkednek a tudatosan preformált mítoszoktól. Nyilvánvaló, hogy hasonló módon gondolkodik minden olyan törekvés is, amely a leegyszerűsített és lineáris múltkonstrukciók helyett a jóval bonyolultabb és ellentmondásosabb valóságos viszonyokat kívánja megjeleníteni. A mítoszpépítők persze ezeket a törekvéseket nyilvánvalóan deheroizálásnak, önostorozásnak, sőt sok esetben nemzetellenesnek tekintik. Jól szemlélteti ezt a Gyurgyák János (2007. 291.) által idézett Radnai Oszkár recenziója, amelyet Szekfű Gyula *Száműzött Rákóczi* című könyvéről írt 1914-ben: „...Nekünk nem kell ez az igazság. Mi épülésre és nem csüggedésre tanulunk



történetet. Rákóczit megismerni csak akkor érdemes, ha olyannak emelkedik szemünk elé, amint történelemtanáraink idáig rajzolták képzeletünkbe... Benne nem egy személy, hanem egész fajunknak eszményített fogalma testesül meg. Amikor érte lelkesedtünk, voltaképp magunkért lelkesedtünk, amikor szerettük, a magyart szerettük benne, amikor gyönyörködtünk benne, a magyar faj erényeiben gyönyörködtünk, amikor büszkék voltunk reá, nemzeti önérzetünk mosolygott önmagára. [...] Mit nyerek én Szekfü Rákócziájával? Egy kiábrándulással többet. Szegényebb lettem hitemben, eszményeimben, érzéseimben.”

### A történelem tanítása

#### *Az iskolai történelemtanítás*

A 18-19. században a nemzetépítés lázában égő európai kulturális és politikai elit többek között a kötelező állami iskoláztatás – és ezen belül a nemzeti jellegű történelemoktatás (Hobsbawm, 1997. 16–22.; Gellner, 2009) – bevezetésétől remélte a gazdaságilag és kulturálisan is egységes polgári társadalom kialakulását. Így történt ez a magyar nemzetépítés esetében is, azzal a megszorítással, hogy a reformkori kezdeményeket durván megszakító önkényuralmi időszak miatt csak a kiegyezés után jelent meg kötelező jelleggel a nemzetközpontú történelemoktatás a magyar iskolákban.<sup>4</sup> Mindez olyan műtszemléletre épült, amelynek közvetlen ideológiai célja a társadalom szociális és etnikai sokféleségének homogenizálása, az egységesen magyar szellemiségű nemzet-tudat kialakítása volt, és olyan módon valósult meg, hogy a történelemtankönyvekben megjelenő múltreprezentáció kimondva-kimondatlanul összemosta a magyar államiságot és a magyar etnikumot. A történelem tantárgy „rejtett” asszimilációs tanterve tehát lényegében az egységes nemzetállamépítés szakrális funkcióját<sup>5</sup> érvényesítette: minden magyar állampolgárt kulturális értelemben is magyarnak tekintett, függetlenül attól, hogy mi az anyanyelve, illetve kulturális identitása (Szebenyi, 1970).

Mindez persze a nemzetállamépítő szemlélet alapján teljesen természetes és „korszerű” volt: Európában hasonló identitáspolitikai funkciók mentén szervezték és szervezik többnyire ma is a kötelező állami történelemoktatást. Az sem kétséges, hogy az iskolai történelem tantárgy bevezetése a magyar nemzeti identitás megalapozása és megerősítése szempontjából sikertörténetnek tekinthető. Az általa közvetített egyértelmű műtszemlélet mint „közös nyelv”, ismeretanyag és gondolkodásmód a magyar köztudat szerves és elengedhetetlen részévé vált (Katona és Sallai, 2001). Szerepe kiemelten fontosá vált mind a hazai, mind pedig a határon kívül rekedt magyarság nemzeti öazonosságának és kulturális egységének fenntartásában.

Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a 19. század utolsó harmadában „hivatalosan” megfogalmazott és az állami iskolarendszer által érvényesített magyar történelemoktatási kánon – a Durkheim által leírt (2003) értékmentes társadalmi tudatszervezési modell értelemben – maga is mítosz. A politikailag és kulturálisan is egységes magyar nemzeti múltkép tételezésével ugyan nagyon fontos társadalomintegráló szerepet lát el, másfelől azonban ideologikus jellege miatt perennalista történelemszemléletet képvisel. Ennek az előre értelmezett és így egyféleképpen értendő narratívának a „főszereplője” a nemzetet megtestesítő magyar állam, amelynek eredetét, születését, gyarapodását, honvédő harcait, kudarcos és sikeres korszakait követhetjük nyomon a történelemtankönyvek lapjain, illetve a történelemórákon. A nemzetépítési funkcióknak megfelelően többnyire hasonló szerkezetű történetek bukkannak fel az újabb és újabb történelmi korszakok tárgyalása során. Ezek nagyobb részt a történeti folyamatok sajátos végeredményeit, tanulságait, erkölcsi példázatait (Németh, 2002), valamint a nemzeti értékek és tulajdonságok (hazafiság,

önfeláldozás stb.) ismétlődő archetipikus megnyilvánulásait (államszervezés, nemzeti kultúra, honvédő harc) tartalmazzák. A történelemtankönyvek a múlt eseményeit lezárt ismeretként, tudományosan rendszerezett folyamatként mutatják be, amelyben csupán a „végeredményeket”, a tanulságokat kell megtanulni. Lényegében az felel jól, aki a központilag meghatározott történelemszemléletet „reprodukálja”. A történelmi folyamatok és a személyes döntések alternatívitásának, illetve a különböző értelmezésekből adódó vitáknak sem helye, sem ideje nincsen a történelemórákon. Ebben a zárt kanonizált rendszerben még másként gondolkodni is csak a kánon narratíváján belül lehet.

A nemzeti történelem mitikus világának egyik alapvető cselekvő mágikus-beavató megjelenítője – a Durkheim által említett rítus és szertartás (2003) – a hétről hétre ismétlődő történelemóra, amely rendszeresen kiegészül az iskolai ünnepekkel és az emlékhelyek ápolásának kultuszával. Az újabb és újabb generációk jelentős része két alkalommal – általános iskolában és középiskolában – is bejárják a történelemtanítási kánon teljes világát, amely újra és újra mozgósítja a fiatalok nemzeti identitását: nemcsak ismeretekre tesznek szert, hanem jó történelemtanárok esetén érzelmileg is bevonódnak és hitet tesznek a nemzeti kultúra mellett.

Mindez szorosan összefügg a történelem tantárgy alapvető pedagógiai funkcióival (Knausz, 2015) is. Az általános és középiskoláknak nyilvánvalóan nem „kis történeszeket” kell nevelnie, akik bonyolult kutatómódszertani eljárások révén elfogulatlanul próbálják majd összerakni a múlt fennmaradt építőköveiből a minél realisabb történelemképet. A tárgy szocializációs feladata sokkal inkább az, hogy olyan állampolgárokat, honleányokat és hazafiakat neveljen, akik büszkéek nemzetük múltjára, őseik eredményeire, és közösséget vállalnak jelenével és jövőjével egyaránt. Különösen a fiatalabb diákok esetében nyilvánvaló, hogy a tudományos megismerés bonyolultsága – multiperspektivikus történelemszemlélet, tágabb kontextusba helyezett leírások, bonyolult forráskritikai megközelítések, strukturális elemzések, ellentmondásos portrék stb. – helyett identitáserősítő eszményekre, hősökre, példákra, könnyen azonosítható érzelmi, gondolkodási és cselekvési mintákra van szükségük. A szocializációs mintaátadásra fókuszáló pedagógiai szemlélet szerint a történelemtanítás olyan helyzet, mint amikor a szüleink, nagyszüleink mesélnek a családjuk történetéről, a nevezetes múltbeli eseményekről, híres rokonaink tetteiről, amelyekkel valamilyen formában közösséget érzünk. Az életkori sajátosságokra koncentráló felfogás szerint az őskort (ami a legújabb Nemzeti alaptantervből már kimaradt) azért tanítjuk, mert a gyerekek szeretnek „indianósdi” játszani, bandázni; az antikvitás a nagy hősök és eszmények megismerésének időszaka, a középkor a lovagiasság, a vetélkedések és bajtársiasság, valamint a plátói szerelem felmutatásának időszaka, az újkor pedig a nemzeti érzés megjelenítése miatt fontos... a történelmet meg majd megtanulják, ha nagyobbak lesznek.

### *A történelemtankönyvek*

A kötelező magyarországi iskoláztatás bevezetése óta megjelenő történelemtankönyvek különösen értékes források, mert egyszerre sok szempontból mutatják meg egy-egy korszak műlt szemléletét. Az iskolai tankönyv a mindenkor állami emlékezetpolitika egyik legfontosabb hordozója: közérthető módon rögzíti és normaszzerűen tovább is hagyományozza a múltra vonatkozó műveltségi kánont: megjeleníti mindazt, amit a múlt végtelen eseménysorából „hivatalosan” be kívánnak emelni a „kulturális emlékezetbe” (Assman, 1999), illetve indirekt módon – a kihagyás révén – kifejezésre juttatja azt is, amit felejtésre ítélték. A tankönyvíróknak ugyanakkor tekintettel kell lenniük a korábban említett pedagógiai megrendelésekre is, miközben „szakszerűen” közvetíteniük kell a történettudomány legújabb műltreprezentációit, és nem hagyhatják teljesen figyelmen kívül a közgondolkodásban, illetve a médiában megjelenő úgynevezett köztörténet

(*public history*) narratívumait sem.<sup>6</sup> Ennek ismeretében különösen furcsa, hogy a történelemtankönyvek szisztematikus elemzése nem tartozik a magyar oktatástörténet főáramához (Dárdai, 2002. 64–66.), ezen a területen legfeljebb Lajtai L. László (2013) könyve tekinthető mintáértékűnek.

Sok szempontból termékeny megközelítést jelent Pierre Nora (2010) elmélete, amely az emlékezet helyeinek („*les lieux de mémoire*”) tekinti a történelemtankönyveket, ami nagymértékben megkönnyíti ennek a sokféle megközelítésnek az együttes kezelését. Természetes módon rávilágít arra, hogy a tankönyvek nem a kollektív emlékezet magától értetődő összegzése, hanem adott oktatáspolitikai diskurzusok ideologikus megnyilvánulásai, amelyek mindenekelőtt legitimációs feladatokat látnak el (K. Horváth, 1999. 133–134.). A tankönyvek közismert megrendelője ugyanis a mindenkori állami oktatáspolitikai, amely szigorú tantervi előírásokkal, szakmapolitikai kontrollal és nem utolsósorban finanszírozási eszközökkel érvényesíti irányadó történelmi ideológiáját. Mindez azt is jelenti, hogy lényegében a történelemtankönyvek révén fogalmazódik meg egy-egy politikai kurzus „hivatalos” műltszemlélete: formálisan a tankönyvek „mondják meg” – legitimálják és kodifikálják – a társadalom tagjai számára, hogy az adott korszakban mi tekinthető érvényes történelmi tudásnak és mi nem; mit és hogyan gondolkodjanak egy-egy történelmi eseményről, vagy személyről. Az oktatáspolitikai megrendelés ugyanakkor a (kimondott vagy rejtett) pedagógiai célokat és feladatokat is megfogalmazza. Az egységes műltszemlélet köré rendezett tananyag egyöntetű értékvilágot, gondolkodási és cselekvési mintákat igyekszik közvetíteni, amelynek alapvető célja és feladata a felnövekvő nemzedékek közös nemzeti identitásának és állampolgári lojalitásának megalapozása, más szóval a társadalmi integráció erősítése.

Az iskolai történelemtankönyvek – a 19. századi hagyománynak megfelelően – a történettudomány eredményeire hivatkoznak, amelyek nemcsak tartalmi bázist, de tudományos legitimációt is biztosítanak számukra. Ebben az értelemben a történelemtantankönyv – hasonlóan a többi tantárgy taneszközeihez – a történettudományi kutatások „pedagógiai lebontását” valósítja meg az általános- és középiskolában, ami abban is kifejeződik, hogy minden tankönyvet egy történész és egy pedagógus lektorál.<sup>7</sup> Komoly gondot jelent azonban, hogy a tudományos történetírás – a 20. század utolsó harmadától erősödő szkeptikus posztmodern felfogás nyomán – ma már nem kíván és nem is tud a közvetlen ideológiai és pedagógiai céloknak megfelelő egységes tudományos „nagy narratívát” és „objektív”

---

*Az iskolai tankönyv a mindenkori állami emlékezetpolitika egyik legfontosabb hordozója: közérthető módon rögzíti és normaszzerűen tovább is hagyományozza a múltra vonatkozó műveltségi kánont: megjeleníti mindazt, amit a múlt végtelen eseménysorából „hivatalosan” be kívánnak emelni a „kulturális emlékezetbe” (Assman, 1999), illetve indirekt módon – a kihagyás révén – kifejezésre juttatja azt is, amit felejtésre ítélték. A tankönyvíróknak ugyanakkor tekintettel kell lenniük a korábban említett pedagógiai megrendelésekre is, miközben „szakszerűen” közvetíteniük kell a történettudomány legújabb múltreprezentációit, és nem hagyhatják teljesen figyelmen kívül a közgondolkodásban, illetve a médiában megjelenő úgynevezett köztörténet (*public history*) narratívumait sem.*

---

módszertani bázist biztosítani. Jó ideje túllépett ugyanis már azokon a korábbi történetfilozófiai megközelítéseken (szociáldarwinizmus, „modern haladásvallás” [Lajtai, 2013. 54.], marxizmus stb.) és objektívnek gondolt történettudományi felfogásokon (historizmus, pozitívizmus), amelyekre az iskolai történelemtanítási kánon alapmintázata épül. Ezek a történetfilozófiai elméletek – a kereszténység eszkatologikus üdvtörténetének idő-felfogásához hasonlóan – az emberiség egységes és lineárisan építkező fejlődéstörténetét („a nagy narratívát”) hirdették, amely sajátos fejlődéstörvényeknek megfelelően korról korra a tökéletesedés felé halad, vagy éppen – a perennialista elgondolásnak megfelelően – visszatér egy képzeletbeli „aranykorba”. Ebben az értelemben az emberiség története egységes rendszert, fejlődési ívet alkot, amelynek törvényszerűségei a természettudományos törvényekhez hasonló módon megfeythetőek és átadhatóak. A történetiség elvének megtanítása tehát ebben az értelemben azt jelenti, hogy a diákoknak az emberiség egész történetét – az őskortól egészen a jelenkorig – hiánytalanul meg kell tanulniuk ahhoz, hogy tanulmányaik végén megértsék a történelem törvényszerűségeit, a történetiség elvét, valamint a múlt jelen- és jövőformáló tanulságait. A történelem tehát csakis akkor válik „tanítómesterré” és a jelenkori viszonyok között is eligazító kalauzzá, ha a maga teljes világtörténelmi folyamatában megtanítjuk a fiataloknak. A történettudomány legitimációs kihátrálásának másik alapvető oka az eltérő – tudományos és ideológiai-pedagógiai – megközelítések miatt következett be. Gyáni Gábor (2018. 97.) írja: „...a tudomány és az iskolai történelemtanítás soha nem esik maradéktalanul egybe: a tudomány ugyanis a korlátlan kritikai tevékenység területe, az iskola pedig ezzel szemben a rögzített és alapjaiban mindig kanonikus tudás folytonos és ismételt átadásának a műhelye.” Más szóval: ha a nemzetépítő és társadalomintegráló célok közösek is, a történetíró feladata az elfogulatlan kérdésés, a „múltat illető folyamatosan frissülő racionális tudás előállítása”, a történelemtanár feladata pedig inkább a hagyományörzés, az egyszerű válaszok megadása, az egyéni és közösségi identitás tudatos formálása a pedagógiai eszményeknek megfelelő példák alapján.

Látnivaló tehát, hogy a történelemtankönyvek szerzőinek nagy körültekintésre és finom distinkciók alkalmazására van szükségük ahhoz, hogy össze tudják hangolni a különböző – sok esetben egymásnak is ellentmondó – igényeket és szempontokat. Ilyen különbségtételt jelent például a történelem nemzeti és egyetemes nézőpontjának és (főleg) értékvilágának együttes értelmezése. A magyar nemzeti történelem központi szerepe – a már említett nemzetépítő identitáspolitikai funkciónak megfelelően – kétségtelenül elvitathatatlan, és valószínűleg sokáig az is marad. Ennek tankönyvi elhelyezéséről és súlyozásáról azonban sok vita folyt az elmúlt évszázadban. Komoly szaktudományos és pedagógiai érvek szólnak amellett, hogy a magyar történelmet az egyetemes történelem szerves részeként tanítsuk az iskolában, ne pedig elkülönült egységekben. A magyarországi események ugyanis nem ragadhatóak ki a nemzetközi összefüggésekből, a reális helyzetértelmezésekhez szükség van a tágabb kontextus ismeretére is: például a Rákóczi-szabadságharc, vagy az 1848-as forradalom valós története nem érthető meg a tágabb európai politikai horizont ismerete nélkül. Ugyanakkor persze ebben az értelemben roppant kérdéses az egyetemes történelem tanításának „hatósugara”:

1. Öncélúan tanítsuk az egyetemes történelem extenzív egészét Afrikától Ausztráliáig?
2. A bennünket közvetlenebbül érintő tételes európai történetre koncentráljunk?
3. Csak a magyar történelem vonatkozásában közvetlenül fölmerült nemzetközi elemeket emeljük ki? A történettudományi szempontok inkább a nemzeti és egyetemes történelem szerves együtt-tanítását szorgalmazzák, az oktatáspolitikai és pedagógiai megközelítések viszont inkább a magyar történelem kiemelését, elkülönült fejezetekben történő tanítását tekintik üdvözítőnek.

Ennél azonban sokkal izgalmasabb kérdéseket vetnek fel az értékrendi vonatkozások. Mi van akkor, ha a nemzeti látószög, illetve a nemzeti érdekekre fókuszálás miatt

ellentétbe kerül egymással a nemzeti és az egyetemes értékrend elve? A nemzeti közösség megteremtésének igénye ugyanis nemcsak a korábbi identitásformák – rendi, vallási, regionális – fölé helyezte a nemzeti identitást, hanem az értékrend és az erkölcs vonatkozásában is igyekezett „felülírni” azok értékvilágát. Így a nemzettudathoz kapcsolódó erkölcs és jog különleges helyzetekben érvényteleníti, érvénytelenítheti az emberáldozat egyetemes tilalmát és a „tízparancsolat” más erkölcsi szabályait is.<sup>8</sup> Aki a nemzet érdekében öl vagy a hazáért hal meg, az egyértelműen pozitív elbírálásban részesül közössége tagjaitól. Mindez sajátos kettős értékrendet eredményezett. A nemzet szolgálata ugyan nem szüntette meg az egyetemes keresztény értékrend érvényességét, de a nemzeti érdek kizárólagossá tételével mégis relativizálta, partikulárisra tette az erkölcsi világlendület. A 19. században az egymás ellen identifikálódó és harcoló nemzetek szakrális ideológiai bázist teremtettek saját nemzetük számára: megfogalmazták a „kiválasztott nép nemzetvallását” (Gerő, 2004. 18–21.) – mi magyarok „a Magyarok Istenét” –, amely mint „Nemzeti Igazság” igazolta nemzetépítő törekvéseiket, majd pedig a későbbi előítéleteket és pusztító háborúkat.

Mindez az iskolai történelemtankönyvekben sajátos kettős tudatként jelent meg, amelyet szemléletesen ír le nemzetközpontú értéktudat és az értékközpontú nemzettudat fogalompár.<sup>9</sup> A nemzeti elfogultság természetesen Európa valamennyi népének történelemtankönyveiben megtalálható: különösen a jelzők használatában, önfelmentő eufemizmusok alkalmazásában, valamint a tények sajátos minősítésében érhető tetten. Magyar vonatkozásban például a mindmáig makacsul tovább élő nyelvi lelemény – a „kalandozás” kifejezés – mutatja szemléletesen ezt a gondolkodásmódot, amely jótékonyan védi nemzeti önbecsülésünket. Komolyabb problémát jelentett az elmúlt évszázadban a történelemtankönyvek írói és tanítói számára az etnocentrikus és multiperspektivikus történelemszemlélet összeegyeztetése vagy egyidejű érvényesítése. A több évszázados magyar–szlovák együttélés története párhuzamos bemutatásának – fiktív, bár nem valószínűsége – példája jól szemlélteti ezeket a nehézségeket. A kizárólagos nemzetközpontú narratívák esetében csak a szembenállás narratívuma érvényesül: a magyar nemzettudat hősei mint népelnyomó gazemberek jelennek meg a szlovák tankönyvekben, miközben a szlovák hősök csak mint szeparatista börtöntöltelékek lehetnek jelen a magyar történelemtankönyvekben. A fő kérdés az, hogy ez a sajátos komplementer helyzet mennyire oldható fel multiperspektivikus megközelítéssel, egyetemes értéktételezéssel, a közös értékek keresésével. Mindez különösen fontos kérdés a Szlovákiában rekedt és ma kisebbségi helyzetben élő magyarság számára.

Ugyanilyen izgalmas és tanulságos vizsgálni és értelmezni azt, hogyan jelennek meg nemzetközpontú történelemtankönyvekben a nemzetnél kisebb közösségek – család, település, régió, nemzeti kisebbség, hátrányos helyzetű csoportok – identitáskonstrukciói és értékei. Az ugyanis nyilvánvaló, hogy a nemzeti megközelítés domináns helyzete – az előzőhöz hasonlóan – felülírja, de nem szünteti meg teljesen ezeknek a közösségi szinteknek a sajátos értékrendjét és történelmi narratívumait. A társadalomtörténet, bár időnként kiegészítő tananyagként megjelenik a magyar történelemtankönyvekben, de csak sajátos mellékszereplőként van jelen a nemzeti keret függvényében. A történelemtankönyvek egyértelmű főszereplője, ténylegesen megragadható alánya a nemzetet megtestesítő nemzetállam és annak mindenkori kulturális és politikai elitje. A tankönyvi alcímekben megjelenő „magyar nemzet”, „magyar nép” kifejezések nagyobbrészt a magyar államszervezet, illetve a politikai elit reprezentációit jelentik. A magyar történelmet végigkísérő közjogi hatalmi harcok és hegemon törekvések győzelmei és vereségei mögött nem igazán látható a magyar társadalom különböző csoportjainak valóságos története, élet- és gondolkodásmódja. A nemzeti állam politikai és kulturális sikerei nem mindig esnek egybe a keretei között élő emberek, családok, települések, kisebbségi csoportok örömeivel, ami a történelemtankönyvekből többnyire nem derül ki.

A nemzetépítés homogenizációs törekvéseinek továbbélését jó mutatja, hogy a rendszer-váltásig a magyarországi nemzetiségi kisebbségekhez tartozó fiatalok a többségieknek írt történelemtankönyvek tükörfordításaiból tanulták anyanyelvükön a magyar történelmet: a békéscsabai szlovák nemzetiségű iskola diákjai például szlovák nyelven azt olvashatták, hogy „őseink a Kárpát-medencébe a Vereckei-szoroson át érkeztek Árpád fejedelem vezetésével” (Dejepis 5., 1998. 24.).

**Jakab György**

*Digitális Jólét Nonprofit Kft.*

## Irodalom

- Anderson, B. (2006). *Elképzelt közösségek. Gondolatok a nacionalizmus eredetéről és elterjedéséről*. L'Harmattan Kiadó – Atelier füzetek.
- Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó.
- Brubaker, R. (2006). *Nacionalizmus új keretek között*. L'Harmattan Kiadó – Atelier füzetek.
- Dárdai Ágnes (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó.
- Dejepis 5. pre žiakov základných škôl* (1998). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Durkheim, É. (1980). *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó.
- Durkheim, É. (2003). *A vallási élet elemi formái. A totemisztikus rendszer Ausztráliában*. L'Harmattan Kiadó.
- Foucault, M. (1998). A diskurzus rendje. In Foucault, M., *A fantasztikus könyvtár*. Pallas Stúdió – Attraktor, 50–75.
- Geertz, C. (1994). Az ideológia, mint kulturális rendszer. In Geertz, C., *Az értelmezés hatalma*. Osiris Kiadó. 26–71.
- Gellner, E. (2004). A nacionalizmus kialakulása – a nemzet és az osztály mítoszai. In Kántor Zoltán (szerk.), *Nacionalizmuselméletek. Szöveggyűjtemény*. Rejtjel Kiadó. 45–78.
- Gellner, E. (2009). *A nemzetek és a nacionalizmus*. Napvilág Kiadó.
- Gerő András (2004). *Képzelt történelem*. PolgArt Kiadó.
- Gyáni Gábor (2000). Fin de siècle-történetírás. In Gyáni Gábor, *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó. 31–48.
- Gyáni Gábor (2003). *Posztmodern kánon*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gyáni Gábor (2018). A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa. In Gyáni Gábor, *Nemzeti vagy transznacionális történelem*. Kalligram Kiadó. 89–99.
- Gyurgyák János (2007). *Ezzé lett magyar hazátok. A magyar nemzeteszmé és nacionalizmus története*. Osiris Kiadó.
- Hobsbawm, E. (1997). *A nacionalizmus kétszáz éve*. Maecenas Kiadó.
- K. Horváth Zsolt (1999). Az eltűnt emlékezet nyomában. Pierre Nora és a történeti emlékezetkutatás francia látképe. *Aetas*, 14(3), 132–141.
- Katona András & Sallai József (2001). *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Knausz Imre (2015). *A múlt kútjának tükré. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó. <http://mek.oszk.hu/15500/15519/15519.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 07. 28.
- Koselleck, R. (2003). Fogalomtörténet és társadalomtörténet. In Koselleck, R., *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*. Atlantisz Kiadó. 345–430.
- Lackó Miklós (1996). Bujdosó vagy szabadságszerető realista? Írások és viták a nemzeti jellemről. In Lackó Miklós, *Sziget és külvilág. Válogatott tanulmányok*. MTA Történettudományi Intézete. 260–305.
- Lajtay L. László (2013). „Magyar nemzet vagyok” – *Az első magyar nyelvű és hazai tárgyú történelemtankönyvek nemzetdiskurzusa*. Argumentum Kiadó.
- Mannheim Károly (1996). *Ideológia és utópia*. Atlantisz Kiadó.
- Németh György (2002). *Karthágó és a só. Az ókortörténet babonái*. Korona Kiadó.
- Niederhauser Emil (2001). *Kelet-Európa története*. MTA TTI.
- Nora, P. (2010). Emlékezet és történelem között. In Nora, P., *Válogatott tanulmányok*. Napvilág Kiadó. 142–157.
- Renan, E. (1995): Mi a nemzet? In Bretter Zoltán & Deák Ágnes (szerk.), *Eszmék a politikában: a nacionalizmus*. Tanulmány Kiadó. 171–187.
- Ricoeur, P. (1997). Bevezető előadás. Tanulmányok az ideológiáról és az utópiáról. In Zentai Violetta (szerk.), *Politikai antropológia*. Osiris – Láthatatlan Kollégium. 116–126.

Romsics Ignác (2002). Bevezetés a történetírás objektívitásának mítoszáról és a múlt mitizálásának elfogadhatatlanságáról. In Romsics Ignác, *Mitoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemtől*. Osiris Kiadó. 7–27.

Schöpflin György (2003). A mítosz funkciói és a mítoszok taxonómiája. In Schöpflin György, *A modern nemzet*. Attraktor Kiadó. 40–44.

Smith, A. D. (2000). A nacionalizmus és a történések. *Regio*, 11(2), 5–33.

Smith, A. D. (2004). A nemzetek eredetéről. In Kántor Zoltán (szerk.), *Nacionalizmuselméletek. Szöveggyűjtemény*. Rejtjel Kiadó. 204–229.

Szebenyi Péter (1970). *Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára*. Tankönyvkiadó.

Trencsényi Balázs (2011). *A nép lelke. Nemzetkarakterológiai viták Kelet-Európában*. Argumentum Kiadó.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A nem múltó múlt „nyomasztó érzését” immár a saját bőrömmön is érzem. Bő tíz évvel ezelőtt írtam egy hosszú tanulmányt (Jakab, 2008) ebbe a folyóiratba a magyar nemzeteszmé ellentmondásos természetéről, politikai ideológiává válásáról, illetve a történelemtanítási kánon korszerűsítésének „fölkötöttbbszükségesség voltáról”. Akkor úgy gondoltam, hogy a magam részéről le is zárhatom a témát. Nem önteltség miatt – mint a kakas, aki azt hiszi, hogy a kukorékolása hozza el a hajnalt –, hanem azért, mert akkor úgy látszott, hogy az általam felvetett problémák oldódhatnak. Az utóbbi években azonban azt kellett tapasztalnom, hogy mind a közbeszédben, mind pedig az oktatáspolitikai főáramában fölerősödtek azok a mitikus elemek, amelyekről már az előző írásomban is azt gondoltam, hogy érvényesek voltak ugyan a 19. századi léthelyzetre, de a 21. században már túl kellene lépni rajtuk. Így hát ismét a kezembe vettem ezt az aktuálisabbá váló témát. Próbáltam új megközelítésmódot találni leporolni, átfogalmazni a korábbi írást, de mivel az azt kiváltó probléma lényegében változatlan formában visszatért, „nem múlt el”, ezért én sem tudtam teljesen függetleníteni magam a „déja vu” érzésétől. Elnézést kell tehát kérnem hűséges olvasóimtól, ha a most következő szövegben ismerős gondolatmenetekkel, netán ismerős szövegrészekkel, szófordulatokkal találkozunk.

<sup>2</sup> Az ókorban a „kanón” szó mérővevesszőt jelentett, később azonban a keresztény szóhasználatban már szakrális jellegűt kapott ez a kifejezés mint az egyházi kinyilatkoztatások, igazságok és szabályok megszentelt (megfellebbezhetetlen) gyűjteménye. Mai értelemben a kánon egy adott közösség (család, település, vallási felekezet, etnikai közösség, ország) tagjai által elfogadott és átörökítendő „mértékadó” tudásbázist jelent, amely öntudatlan vagy tudatos választás, válogatás (szelekció) eredménye. Jól példázza mindezt a közösségek műltszemlélete. Az elmúlt események emlékei közül a legtöbb elfelejtődik. Csak az marad fenn a közösség kulturális emlékezetében, a történelmi közgondolkodásban vagy a történelemkönyvekben, ami valamilyen okból fontos üzenetet hordoz a mindenkor jelen számára (Assmann, 1999).

<sup>3</sup> Benedict Anderson (2006. 23.) írja: „A nacionalizmus modern kultúrájának kevés lenyűgözőbb jelképe van, mint az Ismeretlen Katonának szentelt síremlékek és sírok. Valójában előzmény nélküli a történelemben, hogy efféle emlékműveket kimondottan azért övez nyilvános és szertartásos tisztelet, mert szándékosan üresek, vagy mert nem tudni, kinek a porait rejtik... Ezekben a síremlékekben nincsenek azonosítható földi maradványok, vagy halhatatlan lelkek, sokkal inkább a nemzeti képzeletvilág kísértetszerű elemeivel vannak tele.”

<sup>4</sup> A 18. század második feléig a magyarországi felekezeti iskolák tanrendjében a történelem tantárgy lényegében erkölcsi példatárként volt jelen, ahol többnyire antik auctorok történetei, illetve a bibliai példabeszédek révén formálták a növendékek erkölcsi gondolkodását. A mai értelemben vett tömeges állampolgári nevelés megalapozója az 1777-ben kiadott Ratio Educationis volt – a Habsburg Birodalom magyar területein nem volt kötelező érvényű –, amely az úgynevezett grammatikai iskolákban (kisgimnázium) a történelem és a földrajz tantárgyak keretében írta elő, hogy az iskolákban „az ifjúságot a fejedelem iránti hűségre, hazaszeretetre és a jó polgárhoz és alattvalókhöz méltó más erényekre buzdítsák” (Ratio Educationis, CXXI. §).

<sup>5</sup> A történelemoktatási kánon szakrális funkciója ma a magyarországinál is látványosabban mutatkozik meg a határon kívüli magyar közösségek történelemoktatásában. Vajda Barnabás (2007. 112–113) írja: „A szimbólumok: zászlók, ünnepélyek és évfordulók Magyarországon is hatással bírnak, ott is kollektív érzést keltenek; de a felvidéki helyzetben (ahol a magyar szimbólumok jogi tilalom alatt állnak) még felfokozottabban hatnak – miközben egyik helyen sem a szigorú értelemben vett történelmi igazságot, hanem bizonyos kulturális mítoszok tovább éleket szolgálnak. És mivel a mítoszok a politika világában érzik a legjobban magukat, innen csak egy lépés a számunkra nagyon ismerős erkölcsi szintre emelt nemzetiség jelensége.”

<sup>6</sup> Ennek legfőbb sajátossága az, hogy könnyen értelmezhető aktuális vágyakat és hiteket vetít vissza a történelembe, amelyek érzelmileg felfokozottan és roppant direkt módon erősítik az egyéni és közösségi identitásokat, illetve kijelölik a szükséges ellenséggépet. A magyar történelmi közgondolkodás közismerten sokféle mitikus történelmi hagyományt hordoz. Ezek a mitikus történetek és szereplők – sumér–magyar rokonság, igazságos Mátyás, áruló Görgei, Magyarország Európa védőbástyája stb. – időnként beszivárognak a történelemtankönyvekbe is, de többnyire inkább mint párhuzamos történelmi narratívumok jelennek meg a családokban vagy a tanórákon. Szerepük nagyobbbrészt akkor erősödik meg, amikor közvetlen propagandisztikus célból felerősödik a közvetlen politikai indoktrináció: az EU-csatlakozás idején például a „nyugati minták” átvételének történelmi előképei jelentek meg a tankönyvekben, a „keleti nyitás” meghirdetése után viszont a hun–magyar rokonság képzelete bukkant fel váratlanul.

<sup>7</sup> Az utóbbi időben már ez is radikálisan megváltozott. Az állami történelemtankönyvek engedélyeztetéséhez már nincs szükség történész-lektorra, sőt, a „szaklektor” lehet az egyik szerző is: [https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem\\_5\\_nat2020/](https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_5_nat2020/) Utolsó letöltés: 2021. 07. 25.

<sup>8</sup> Az ilyen jellegű szembenállás természetesen a középkori és újkori európai vallásháborúk és gyarmatosító téri-tétek idején is megfigyelhető volt, de az „aszimmetrikus ellenfogalmak”, a „barát-ellenség séma” (Koselleck, 2003), a kereszténység egyetemes rendszerén belül – mint igazhítűek és hitetlenek, vagy mint keresztények és pogányok – fogalmazódtak meg. A nemzeti ideológiák ellentétek – például a német–francia, vagy az erdélyi magyar–román szembenállás esetében – a konfliktus nem egyetemes keretben, hanem partikuláris érdekviszonyok mentén jelenik meg (Berger-Luckman, 1998. 172–173.).

<sup>9</sup> A nemzetközpontú értéktudat és az értékközpontú nemzettudat kényes egyensúlyát a következő közkeletű „focipéldával” lehet szemléltetni. Egyfelől nagyon fontos, hogy mindenkinek legyen saját focicsapata, amelyet magáénak érez, amelyhez tartozónak vallja magát, amellyel természetes módon elfogult, amelyért akár áldozatokat is képes hozni... Másfelől azonban ez a természetes elfogultság tartósan nem írhatja felül az alapvető játékszabályokat: ha a kedvenc csapat csalással és folyamatos szabálytalankodással győz, akkor nemcsak a játék értelme kerül veszélybe, hanem maga a játék is az erőszak áldozata lesz. Nyilvánvaló, hogy az a legszerencsésebb, ha a „mi csapatunk” jó játékkal és „sportszerűen” győzi le mások csapatait.



# A személyiség fejlesztésének lehetőségei a sport által

*A társadalmi-gazdasági fejlődés és a technikai vívmányok gyors terjedése hozzájárulnak életszínvonalunk emelkedéséhez. Ugyanakkor egész életmódunkat átformálják, elkényelmesítik, s személyiségünk kedvezőtlen alakulásához vezethetnek. Ezen negatív hatások ellensúlyozásának egyik lehetséges eszköze a sport. „A sport minden formája, célkitűzése személyiségfejlesztő hatású, direkt módon felhasználható a személyiség tudatos fejlesztésére.” (Biróné, 1983. 62) Számos nemzetközi és hazai tanulmány foglalkozik a sport sokrétű hatásaival, amely nem csak az egészségi állapotunkra van pozitív hatással. Sajátos környezetének, menetének és anyagának köszönhetően számos nevelési lehetőség is rejlik a sportedzésekben és a testnevelésórákban. Itt ugyanis újszerű helyzetekbe kényszerülnek a tanulók, s ezekben gyakran másként viselkednek. Ezek kiaknázása az edző, illetve a testnevelőtanár feladata, akik az oktatási, nevelési folyamatban jelentős attitűdformáló szerepet töltenek be (Buda, 1988). Ahhoz, hogy ez a tevékenységük eredményes legyen, elengedhetetlen, hogy ismerjék a fejlesztendő egyént, legyenek tisztában egyéni, sajátos jellemzőivel. A pedagógusoknak – tudatos és spontán nevelési hatásaik által – igen fontos szerepük van a személyiség fejlődésében. Melyek azok a személyiségjegyek, amelyek hatékonyan ki-, illetve továbbfejleszthetőek a sportolás által?*

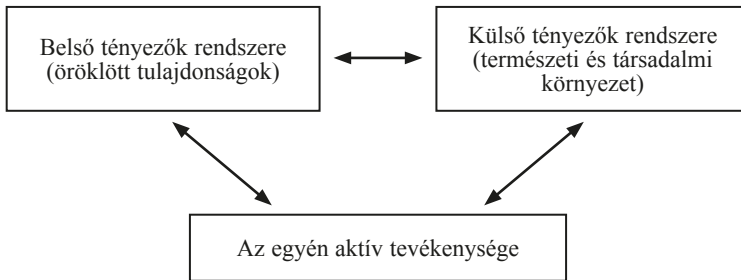
## A személyiség fejlesztésének kérdései

### Fogalmi keret

**A** személyiség fogalma igen nehezen határozható meg. Számtalan kísérlet irányult a legmegfelelőbb definíció megalkotására, s egy önálló tudományág is alakult a probléma megoldására – a személyiségpszichológia. Gordon Allport (1985. 39.) így fogalmazott: „A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását.” Személyiségünk folyamatosan változik, fejlődik életünk során. Ezt a folyamatot alapvetően három, egymásra épülő rendszer határozza meg:

- A belső tényezők rendszere: Az öröklött tulajdonságok, az egyén veleszületett adottságai, az élete során kialakult és folyamatosan formálódó szerzett tulajdonságai – amelyek új tapasztalatok, ismeretek hatására alakulnak ki – tartoznak ide.
- A külső tényezők rendszere: Az a természeti és társadalmi környezet, amely az egyént körülveszi, s ingerei, hatásai által hat rá.
- Az egyén aktív tevékenysége.

Ezen tényezők rendszerét Király és Szakály (2011) így szemlélteti (1. ábra).



1. ábra. A személyiség fejlődését meghatározó tényezők rendszere (Forrás: Király és Szakály, 2011. 3.)

Állandó dilemma, hogy vajon a környezetnek vagy a biológiai alapoknak van-e nagyobb jelentősége a személyiség alakulásában. Az öröklött tulajdonságok az alapok, a személyiség fejlődésének meghatározói, amelyek némiképp korlátozzák a fejlődést befolyásoló külső tényezők hatását. Ezek kibontakoztatásában maga az egyén is részt vesz, hiszen nagyjából a serdülőkortól kezdve ő maga is felelős személyiségének alakulásáért. A külső tényezők a fejlődés forrásai. Közülük főként a társadalmi környezet hatásai jelentősek. A környezet két formában hat a személyiségre: indirekt módon – ezt nevezzük szocializációnak –, és direkt módon: a nevelés által. Mindezek a fejlődési források csak akkor tudnak hatni az alapokra, s ezáltal fejlődést elérni, ha ezekhez az egyén aktív együttműködése is társul. Ehhez nyújt egyedi táptalajt a testnevelés, hiszen a sportfoglalkozások kizárólag a cselekedtetésre épülnek. Ezek a hatások nem mindig pozitív irányúak, adott esetben hátráltathatják is a személyiség fejlődését (például a traumák).

A személyiség tehát alakul, de Allport (1985) szerint a személyben lévő jellemzők szerkezete és spektruma a változások ellenére mindig feltárható. Ő a fizikumot, a vér-mérsékletet és az intelligenciát a személyiség nyersanyagainak tekinti, melyek erősen függenek attól, amit örököltünk.

A különböző pszichológiai irányzatok eltérő módon értelmezik a személyiség fogalmát. Kovács Mariann (2006) hat irányzatot különít el könyvében. A tipológiák közös jellemzője, hogy külső jegyekből következtetnek a belső tulajdonságokra. A személyiség építőköve az éles határokkal jellemezhető típus, amely a személyek közötti minőségi különbségekre utal.

- Az egyik legismertebb tipológia Hippokratész nevével fémjelvezhető, aki a testnedvek alapján sorolta típusokba az embereket.
- A vonáselméletek a vonásokat tartják a személyiség alapjának. A vonás egy olyan dimenzió, amely mentén minden ember elhelyezhető. A vonások tekintetében sok vita volt a kutatók között, mígnem mára öt személyiségvonásban állapodtak meg: neurotikusság, extravertió, nyitottság, együttműködés és lelkiismeret.
- A dinamikus elméletek a személyiséget zárt, de dinamikus rendszernek képzelik el. A pszichoanalízis atyja Sigmund Freud, aki az ösztönöket tekinti a személyiség alapjának. „Az ösztönök és a külvilág követelményeinek összeütközése miatt válik szükségessé a személyiség differenciálódása.” (Kovács, 2006. 12.)
- A tanuláselméletek a környezet fontosságát hangsúlyozzák, s annak a személyiségre ható, azt alakító szerepét.
- A kognitív elméletek információfeldolgozó rendszerként modellezik a személyiséget, amely az önmagunkról kapott információk feldolgozása által változik. Úgy vélik, az emberek közötti különbségek alapja az eltérő gondolkodásmódokban rejlik.

- A humanisztikus elmélet képviselői az egyéni élményeket és a szubjektív tapasztalást tartják fontosnak, s úgy gondolják, a személyiség az önmegvalósítás által fejlődik.

A személyiség öt nagy dimenzió mentén írható le, melyeket Costa és Widiger tanulmánya alapján Berán és Pléh (2016) a következőképpen összegzett:

- A neurocitás vagy érzelmi stabilitás dimenziója: az érzelmi alkalmazkodóképességet tanulmányozza.
- Az extroverzió dimenziója: a személyek közti kölcsönhatások mennyiségét és intenzitását méri.
- A barátságosság vagy együttműködés dimenziója: a személyek közti kapcsolatokat vizsgálja az együttérzés – ellenségeskedés dimenziója mentén.
- A lelkiismeretesség dimenziója: a cselekvések során megnyilvánuló kötelességtudatot, önfegyelmet, kitartást, megfontoltságot szemléli.
- A nyitottság dimenziója: a tapasztalatok értékelését, a kreativitást, az új dolgokra való nyitottság mértékét méri.

### *A személyiségfejlesztés értelmezése*

A modernkori nevelés egyik célja a személyiség fejlesztése. A személyiségfejlesztés nem más, mint a személyiség különböző tulajdonságainak megerősítése, szokássá alakítása. Ez minden más képesség fejlesztésének az alapja. A személyiség fejlesztése igen bonyolult tevékenység, amely számos aktuális tényezőtől függ. Ahhoz, hogy ez a folyamat sikeres legyen, szem előtt kell tartani a személyiségfejlesztés 9 törvényét, melyeket Király és Szakály (2011) egy csokorba gyűjtött:

- A plaszticitás törvénye: Az idegrendszer működésének alakíthatósága egyenes arányban van az egyén életkorával.
- A koegzisztencia törvénye: Adott időben a személyiség különböző fejlettségi fokon van a különböző tevékenységfajtákban.
- A rész-egész viszonyának törvénye: Mivel a személyiség nem egyformán fejlett a különböző tevékenységtérületeken, így azokat a képességeket és tulajdonságokat kell fejleszteni, amelyek könnyebben fejlődnek. Ha egy részterület fejlesztésében sikerül eredményeket elérnünk, akkor az pozitív hatással van az egész személyiség alakulására.
- A transzfer törvénye: Egy-egy tevékenységformában kialakult képességek és készségek segíthetik, illetve gátolhatják egy új tevékenységforma elsajátítását.
- A külső hatások és a belső alapok egységének törvénye: A külső hatásoknak összhangban kell lenniük a gyermek egyéni belső alapjaival, fejlődési sajátosságaival ahhoz, hogy a személyiségfejlesztő tevékenység sikeres lehessen.
- A direkt és indirekt hatás törvénye: A személyiség fejlesztésekor nem mindig a direkt hatás kívánatos, van, hogy indirekt, közvetett nevelési módszerrel könnyebben tudjuk elérni céljainkat.
- A teljesség törvénye: A nevelő hatások a gyermek egész személyiségére hatnak, éppen ezért fontos mindig szem előtt tartani annak fejlettségi szintjét és egyéni sajátosságait.
- Az aktivitás törvénye: Egy adott tevékenység képességének a kialakulásához nélkülözhetetlen, hogy az egyén azt maga hajtsa végre, vagyis aktív részese legyen a cselekvésnek.
- A szerkezet és funkció egységének törvénye: A tevékenység kiválasztásakor mindig figyelembe kell vennünk a test és az idegrendszer érettségi szintjét, mert annak gyakorlását csak akkor lehet elkezdni, ha a hozzá szükséges alapok már kialakultak.

A gyakorlás hatására fejlődik a szerkezet, jobban tud funkcionálni, s így alapjául tud szolgálni a további fejlődésnek.

A személyiség a környezettel való állandó kölcsönhatás következtében folyamatosan változik, az őt érő hatások együttes eredményének megfelelően strukturális egységként formálódik. Éppen ezért a nevelés folyamatában a személyiség minden oldalának fejlesztése nélkülözhetetlen, mert különben annak károsodásához vezethet. Ez a kölcsönhatás a környezethez való alkalmazkodásban nyilvánul meg. Az alkalmazkodás Burka Endre (1970) szerint lehet passzív, amikor a szervezet belső folyamatainak alakításával védekezik a környezet negatív hatásai ellen, illetve aktív, amikor a szervezet cselekvés formájában megváltoztatja vagy a környezetét vagy az ahhoz való viszonyát. A személyiség formálódásában ez utóbbi alkalmazkodás játszik fontos szerepet.

A személyiségfejlesztéssel kapcsolatosan Nagy József (2000) négy kompetencia fejlesztését emeli ki, melyek átfedik egymást, s így egy sajátos rendszert alkotnak. Ezek a következők:

- a kognitív kompetencia fejlesztése – értelmi nevelés,
- a személyes kompetencia fejlesztése – perszonális nevelés,
- a szociális kompetencia fejlesztése – szociális nevelés,
- a speciális kompetenciák fejlesztése – szakma művelésére nevelés.

A kompetenciák komplex fejlesztése elősegíti a személyiség egységes fejlődését.

#### *A személyiség fejlesztésének lehetőségei a sport által*

„A személyiségnek a tevékenységhez való viszonya alapján csoportosíthatjuk a tevékenységeket az alábbiak szerint:

- ember biológiai létét megőrző, fenntartó,
- társadalmi-gazdasági kényszer szülte tevékenységek,
- egyéni vágyak, óhajok, önkéntesség alapján működik.

Utóbbi csoportba tartozik a sport is, többnyire önkéntesen és tudatosan vállalt cselekvés.” (Horváth, 2011. 97.)

A 20. század közepétől egyre inkább központi kutatási téma lett a fizikai aktivitás személyiségre gyakorolt hatása (Conzelmann és Schmidt, 2020). A sporttevékenység a személyiségfejlesztésnek csupán egy igen speciális iránya, de általa egyidejűleg az egészet is formáljuk. Sok személyiségvonás hatékonyan fejleszthető általa, a személyiség tudatos fejlesztésének nélkülözhetetlen eszköze. A testnevelésórák, az edzések, a versenyek számos lehetőséget kínálnak a magatartás erkölcsileg pozitív irányú fejlesztésére. Fontos azonban leszögeznünk, hogy ez csupán lehetőség a személyiség sokoldalú kibontakoztatásához, nem jelenti azt, hogy általa mindenképp pozitív egyéniségeket tudunk alakítani. A sport egyfajta nevelési tevékenységként értelmezhető, melynek társadalmi funkciója is van: az egyén fizikai képességeinek fejlesztése és egészségi állapotának megerősítése révén biztosítja az eredményesebb, tartós munkavégzést. Ezt a társadalmi funkcióját azonban csak abban az esetben tudja jól ellátni, ha a folyamatban részt vevő szakemberek egységes elvek alapján, összehangolt munkát végeznek (Stuller, 1995).

A mozgás személyiségfejlődésre kifejtett hatásait a testnevelő tanároknak és az edzőknek kell irányítaniuk és koordinálniuk. Munkájuk akkor lesz igazán sikeres, ha felismerik tanítványaik adottságait, személyiségvonásait, és tudnak azok alapján olyan fejlesztő programokat összeállítani, amelyekkel képesek őket a további tevékenységre ösztönözni. A nevelőknek egy csapat kialakításakor is szem előtt kell tartaniuk a csapattagok személyiségét. Egyik legfontosabb feladatuk az optimális önbizalomszint kialakítása, annak

hiánya ugyanis mindig teljesítménycsökkenést eredményez (Tóth, 2010).

Egy-egy mozdulat vagy mozgás készségszintre fejlesztése a testnevelés oktatásának egyik alapvető célja, ugyanakkor ez egyben eszköz is a tanulók személyiségének fejlesztéséhez. Nagykaldi Csaba (1998) a fejlesztő módszerek közé sorolja a szoktatást, az utánzást és a példaadást is.

- Szoktatás: A helyes mozgásformák tudatos gyakoroltatását jelenti, ami az önszabályozás kialakulásának első lépéscsofoka. A szokások rögzülhetnek tudatosan (interiorizáció), illetve tudatosság nélkül is (hospitalizáció). A rögzülés eredményeként létrejönnek a szokások, amelyek a személyiséget gazdagítják.
- Utánzás: Az órákon az utánzás alapja nem csak egy-egy mozdulat vagy mozgás, hanem a nevelő magatartása is. Ezért elengedhetetlen, hogy a testnevelő szakmailag jól felkészült legyen, s a pedagógiai helyes végrehajtásokat be tudja mutatni.
- Példaadás: A példaadás szoros összefüggésben van az utánzással, hiszen egy jó példa kiváló lehetőség az utánzásra.

Sportolás közben az ember fizikai és hangulati állapota megváltozik az általánoshoz képest, s ez erősen befolyásolja személyiségük alakulását is. A sport személyiségfejlesztő hatása elsősorban az erkölcsi-akarati tulajdonságok alakításában érhető tetten. Az akaraterő elengedhetetlen tulajdonság a sportban, az eredményesség nélkülözhetetlen feltétele. A testnevelésórákon számos lehetőség kínálkozik az erkölcsi normák és a helyes magatartás kialakítására, hiszen nem csak beszélünk ezekről, hanem a tanulók tevékenységeik közben át is élik azokat. Például a szabályok betartásával fejleszthető az önfegyelem. Ez nélkülözhetetlen személyiségvonás a sportban, főleg a csapatsportokban. Egy csapatban megengedhetetlen az önzés, viszont nélkülözhetetlen a többiekkel való együttműködés. Ehhez elengedhetetlen, hogy a csapattagok megfelelő önfegyelemmel rendelkezzenek (Stuller, 1984).

Biróné (1983) az önfegyelem kialakulásának feltételeként említi az önuralmat, amely a társadalmi élet szempontjából is igen fontos tulajdonság. Fejleszthetőségét nagymértékben meghatározza az egyén vele született temperamentuma. Ide sorolja még a helyes önértékelést is, amely a reális önismereten alapul. A sport az azonnali visszajelzések által

---

*A 20. század közepétől egyre inkább központi kutatási téma lett a fizikai aktivitás személyiségre gyakorolt hatása (Conzelmann és Schmidt, 2020). A sporttevékenység a személyiségfejlesztésnek csupán egy igen speciális iránya, de általa egyidejűleg az egészséget is formáljuk. Sok személyiségvonás hatékonyan fejleszthető általa, a személyiség tudatos fejlesztésének nélkülözhetetlen eszköze. A testnevelésórák, az edzések, a versenyek számos lehetőséget kínálnak a magatartás erkölcsileg pozitív irányú fejlesztésére. Fontos azonban leszögeznünk, hogy ez csupán lehetőség a személyiség sokoldalú kibontakoztatásához, nem jelenti azt, hogy általa mindenképp pozitív egyéniségeket tudunk alakítani. A sport egyfajta nevelési tevékenységként értelmezhető, melynek társadalmi funkciója is van: az egyén fizikai képességeinek fejlesztése és egészségi állapotának megerősítése révén biztosítja az eredményesebb, tartós munkavégzést.*

---

jelentős mértékben elősegíti, hogy a tanulók megismerjék önmagukat. Így olyan reális célokat tudnak kitűzni maguk elé, amelyek által elkerülhetik a kudarcokat, és sikerélményhez juthatnak.

A folyamatos visszajelzések rávilágítanak a tanulók önmagukhoz mért fejlődésére, amely erős motivációs tényezőként szolgálhat. A versenyhelyzetek kiválóan alkalmasak arra, hogy megtanítsuk a gyerekeknek a sikerek és a kudarcélmények feldolgozását. Az önfegyelmén kívül a kitartás és a küzdőképesség is alapvető fontosságú. Ezek egymással szorosan összefüggő kapcsolatrendszert alkotnak, melyben egyik sem nélkülözhető, mert különben a másik kettő határfoka is csökken. Ezen személyiségjegyek mindegyike nevelhető tulajdonság. Mindezeket túl fejleszthető még a bátorság, a munkabírási és az esztétikai érzék is. Ez utóbbi a gyakorlatok pontos, igényes bemutatása által (Csepela, 2000).

A mozgások során azonban nem csak az érzelmi tulajdonságok formálására nyílik lehetőségünk, hiszen a gyerekek teljes személyiségükkel vesznek részt a tevékenységekben. Mint tudjuk, a sport jótékony hatással van az idegrendszer működésére, képes kompenzálni az egyoldalú szellemi terhelést. Mivel szinte minden érzékszervünkre szükség van a mozgások közben, így a sport pozitív hatással van megismerő tevékenységünkre is.

Fontos megemlítenünk a sport erkölcsi, nevelő funkcióját is. Sportolás közben ugyanis számos olyan értéket sajátítanak el a résztvevők, amelyeket későbbi életük során kamatoztatni tudnak. Ilyen a pontosság, az eszközök és a társak megbecsülése, a szabályok tisztelete (Kovács, 2012).

Ekler és Rétsági (2006) tanulmányukban a sport által fejleszthető értelmi képességeket vették számba. Ide sorolták a gyors döntéshozatalokhoz szükséges anticipációs képességet és a helyzetfelismerés képességét, melyek szoros kapcsolatban állnak a felidézéssel és az emlékezettel. Ez utóbbi kiemelt jelentőségű a sportban, mivel elengedhetetlen feltétele a sikeres mozgástanulásnak, de ugyanakkor egyben eredménye is annak. A különböző sportmozgások sikeres végrehajtása ugyan eltérő módon és mértékben, de mindenképpen kiemelt figyelmet követel. Minden sportág jelentős mértékben épít a figyelemre, de a sportjátékokban különösen fontos a figyelemmegosztás, valamint az átváltás, átkapcsolás képessége. Számatalan lehetőség kínálkozik a kreativitásra nevelés területén is. Ehhez elengedhetetlen, hogy adjunk lehetőséget egyéni megoldási módokra is, és azokat pozitívan értékeljük. Fontosnak tartom még a testnevelők kreativitásának szerepét is (változatos mozgástanulási módok, gyakorlási formák, sporteszköz használat), amely személyes

---

*Ekler és Rétsági (2006) tanulmányukban a sport által fejleszthető értelmi képességeket vették számba. Ide sorolták a gyors döntéshozatalokhoz szükséges anticipációs képességet és a helyzetfelismerés képességét, melyek szoros kapcsolatban állnak a felidézéssel és az emlékezettel. Ez utóbbi kiemelt jelentőségű a sportban, mivel elengedhetetlen feltétele a sikeres mozgástanulásnak, de ugyanakkor egyben eredménye is annak. A különböző sportmozgások sikeres végrehajtása ugyan eltérő módon és mértékben, de mindenképpen kiemelt figyelmet követel. Minden sportág jelentős mértékben épít a figyelemre, de a sportjátékokban különösen fontos a figyelemmegosztás, valamint az átváltás, átkapcsolás képessége. Számatalan lehetőség kínálkozik a kreativitásra nevelés területén is.*

---

példaként szolgálhat a tanulók részére. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy egy-egy mozgás elsajátítása, a szabályok ismerete és alkalmazása, a taktikai elemek használata sokoldalú elméleti tudást is igényel.

A képességek körén túllépve szót kell még ejtenünk arról, hogy a sport az egyenruhák, egyesületi színek által a sportkörnyezet szeretetére, ezen keresztül pedig a haza szeretetére is nevel. A csapatjátékok, a páros gyakorlatok a gyerekek társas kapcsolataira vannak pozitív hatással. A sporttevékenységek közben lehetőségünk van megtanítani a gyengébbek elfogadását, megértését, támogatását, s így kedvezően befolyásolhatjuk a csoport tagjainak interperszonális kapcsolatait is (Biróné, 1983).

A rendszeresen sportolók személyiségvonására irányuló kutatások között fontos megemlíteni McCloy és Hepp Ferenc munkáját, akik már 1957-ben 12 jellemző faktort állapítottak meg, melyeket Rókusfalvy (1981) is ismertet könyvében:

- egyéni és társas állampolgári hatóképesség: lelkiismeretesség, kezdeményezőképeség, másokra való hatni tudás
- társas igény: bajtársiasság
- önuralom: a harag legyőzése, kudarc elviselése
- önállóság: kitartás, sportszerűség
- alkalmazkodóképesség: vidámság, aktív részvétel a társas tevékenységekben
- erős egyéniség, az átlagból való kiemelkedés
- szociabilitás: gyors felfogás, törekvés az örömet szerző munkára
- lelkiismeretesség: alaposág, kitartás
- élénk lendületesség: humorérzék, vidámság, gyors felfogás
- pozitív cselekvésvágy és cselekvőképesség: találékonyság, energikusság
- konstruktív beállítódás: önbizalom, lelkesség
- vezetői képesség: együttműködési készség

Cooper 1969-ben végzett kutatása során azt találta, hogy nem sportoló társaikhoz képest a sportolók extravertáltabbak, érzelmileg stabilabbak, kevésbé szorongók, kevésbé neurotikusak és kevésbé depresszált hangulatúak (Budavári, 2007).

H. Ekler Judit (2011) a sport hosszú távú hatásairól ír, melyeket kognitív funkciókat mérő tesztekkel és MRI-vizsgálatokkal is alátámasztottak. Ide tartozik a tanulási képességek fejlődése és a memória javulása, ugyanis a rendszeres testmozgás hatására az idegsejtek szerteágazóbbakká válnak.

A versenysport elterjedése után számos kutatás irányult annak feltárására, létezik-e sportolói személyiségtípus, s kimutatható-e valamilyen eltérés sportoló és nem sportoló egyének személyisége között. Ezt a témát járta körül Pikó Bettina és Keresztes Noémi (2007) is, akik kutatásaik során a következő megállapításokra jutottak: A rendszeres fizikai aktivitást végző fiatalok több időt töltenek barátaikkal, a belső értékeket (becsületesség, őszinteség) és az egészséget fontosabbnak tartják, elégedettebbek életükkel és kevésbé hajlamosak a depresszióra.

Kutatási eredmények bizonyítják azt is, hogy a rendszeresen sportoló kamaszok jobban meg vannak elégedve külsejükkel, barátaikkal könnyebben beszélnek meg problémáikat, és egészségmagatartásuk is kedvezőbb (Aszmann, 2000). „A játékszabályok megismertetik és elfogadtatják vele a külső korlátokat, a bírák döntései pedig az objektív szemléletet erősítik benne.” (Horváth, 2011. 99.)

A sportolók jobban viselik a nehézségeket, kedvelik a kihívásokat, kreatívabbak, hatékonyabban képesek megoldani a stresszhelyzeteket – derül ki Négele és munkatársainak (2017) serdülők körében végzett vizsgálatából. Taliaferro és munkatársainak (2010) kutatásai arra mutatnak rá, hogy a sportolók magabiztosabbak, könnyebben vállalnak vezető beosztásokat, optimistábbak, céltudatosabbak és jövőorientáltabbak. Hasonló eredményeket kapott Pikó és Keresztes (2007) is hazánkban.

Biróné (1983) az alábbi jellemzőkkel egészíti ki a felsorolást:

- akaratérő, vállalkozókedv, önbizalom jellemzi,
- kiváló alkalmazkodással és kontaktuserzékenységgel rendelkezik.

A szerző későbbi kutatási során ide sorolta még a nagyobb vitalitást (tevékenységvágy, gyakorlati ügyesség), a gyorsabb döntéshozatalt, a nagyobb segítőkészséget, a magasabb szintű önszabályozást (tolerancia, becsületesség, lelkiismeretesség), valamint a magasabb agresszivitást (Biróné, 2011).

Nem szabad azonban megfélemednünk a negatív tulajdonságokról sem. A fenti felsorolásban Birónénál megjelenik az agresszivitás. Neumann szerint ezen kívül az affektívalabil egyének jellemző vonása lehet még a túlzott önértékelés, az érvényesülni akarás és az önfejlés egyaránt. Ezek az érzelmileg labilis egyének a versenyhelyzetekben fokozottan érzékenyek, sértődékenyek, gyakran a kisebbrendűségi érzésük legyőzésének eszközeként tekintenek a sportra (Nagykálldi, 1998).

Szintén negatív hatással lehet a személyiség alakulására a rítusokhoz, hagyományokhoz való erős ragaszkodás. Ahogy azt a sporteseményeken is láthatjuk, a sport nem képzelhető el rituálék nélkül. Ezeket a cselekvéseket a sportolók azzal a meggyőződéssel végzik, hogy ezáltal teljesítményüket pozitív irányba tudják befolyásolni. Ezek időnként igen bizarrok, ugyanakkor hatással vannak a sportolók önbizalmára és irányításérzetére, s ezáltal teljesítményük javulásához vezetnek. Tudatosan használt rituálékról van itt szó, amelyekkel nyugtatják, s az érzelmi kilengésektől óvják magukat. Ezek tulajdonképpen egyfajta stresszkezelési módszernek tekinthetők. Az egyéni rituálékon kívül számos kollektív rítus is megtalálható a sportban (Röller, 2015). Ha ezekhez a szokásokhoz görcsösen ragaszkodnak a sportolók, és mágikus jelentést tulajdonítanak nekik, akkor kényszeres viselkedésről beszélhetünk (Budavári, 2007).

## Összegzés

Mint látható, a sport számos előnyös személyiségvonás pozitív irányú fejlesztésére alkalmas, s ezek kimunkálása a testnevelők, edzők és a sportpszichológusok feladata. A cselekvőképes tudás kialakítása és az egészséges testi-lelki fejlődés biztosítása mellett ugyanis a személyiség sokoldalú fejlesztése is kivitelezhető a sport eszközrendszere és mozgásanyaga által (Biróné, 2011). Ennek egyik kiváló eszköze a személyre szabott, teljesítményre irányuló értékelés. Ezen kívül a kommunikáció is alapvető jelentőségű a személyiségfejlesztésben. A kölcsönös tisztelet, a nyitottság és az érdeklődés folyamatos biztosítása, valamint a hitelesség és a következetesség nélkülözhetetlen a nevelők részéről. Hamar (2016) véleménye szerint a nevelőknek a személyiség individuális és szociális szegmenseit is fejleszteniük kell. Ez azonban csak az adott egyén személyiségfaktorait szem előtt tartva valósítható meg, hiszen minden ember más és más, s így a fejlesztésük is különböző utakon és különböző eszközök segítségével valósítható meg. Mindehhez ugyanakkor elengedhetetlen, hogy a velük foglalkozó szakemberek is egészséges személyiséggel rendelkezzenek. Mind a tanár-, mind pedig az edzőképzésben nélkülözhetetlen ezeknek a fejlesztési lehetőségeknek a tudatosítása annak érdekében, hogy az érintettek ne csak a kognitív és motorikus képességek kiművelésére fókuszáljanak.

**Blatt Péterné**

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola



## Irodalom

- Allport, G. W. (1985). *A személyiség alakulása*. Gondolat Kiadó.
- Aszmann Anna (2000). *Fiatalok egészségi állapota és egészségi magatartása*. Országos Tisztifőorvosi Hivatal.
- Berán Eszter & Pléh Csaba (2016). Na és ha zárkózott vagy? A személyiség és a hálózatok. In Pléh Csaba & Unoka Zsolt (szerk.), *Hány barátod is van?* Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft. 111–126.
- Biróné dr. Nagy Edit (1983). *Sportpedagógia*. Sport Kiadó.
- Biróné dr. Nagy Edit, Bognár József, Farkas Judit, Gombocz János, Hamar Pál, Kovács Attila Tamás, Mészáros János, Ozsváth Károly, Rétsági Erzsébet, Rigler Endre, Salvára, I. Marina, Szabó Béla, Tihanyiné Hős Ágnes & Vináné Kokovay Ágnes (2011). *Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*.  
[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0025\\_Birone\\_Nagy\\_Edit-Sportpedagogia/adatok.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0025_Birone_Nagy_Edit-Sportpedagogia/adatok.html)  
Utolsó letöltés: 2015.11.06.
- Buda Béla (1988). *A személyiségefejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó.
- Budavári Ágota (2007). *Sportpszichológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Burka Endre (1970). A testi nevelés szerepe és jelentősége a szocialista nevelésben. In Kutassi László (szerk.), *Tanulmányok a testi nevelés köréből*. Magyar Pedagógiai Társaság. 145–183.
- Conzelmann, A. & Schmidt, M. (2020). Persönlichkeitsentwicklung durch Sport. Grundlagen und Anwendungen. In Schüler, J., Wegner, M. & Plesner, H. (szerk.), *Sportpsychologie*. 337–354. DOI: [10.1007/978-3-662-56802-6\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56802-6_14)
- Csepela Yvette (2000). „Örömtestnevelés?” – Gondolatok a testnevelésről, a sportról a 21. század közepén. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(10), 83–89.
- Hamar Pál (2016, szerk.). *A mozgás, mint személyiségfejlesztő tényező*. Eötvös József Könyvkiadó.
- H. Ekler Judit (2011). A testnevelés tantárgy a közoktatásban. In Rétsági Erzsébet, H. Ekler Judit, Nádori László, Woth Péter, Gáspár Mihály, Gáldi Gábor & Szegerné Dancs Henriette, *Sportelméleti ismeretek*. Pécsi Tudományegyetem. 31–35.
- H. Ekler Judit & Rétsági Erzsébet (2006). A sport értékei a modern társadalomban. *Kalokagathia*, 19(3–4), 33–44.
- Horváth András (2011). A Sport Általi Nevelés multifunkcionális szerepe. *Termékmenedzsment*, 12(2), 94–100.
- Király Tibor & Szakály Zsolt (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*.  
[http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Kiraly-Szakaly%20-%20Mozgasfejlodes%20es%20a%20motorikus%20kepessegek%20fejlesztese%20gyermekkorban/mozgasfejlodes\\_korr.html](http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Kiraly-Szakaly%20-%20Mozgasfejlodes%20es%20a%20motorikus%20kepessegek%20fejlesztese%20gyermekkorban/mozgasfejlodes_korr.html)  
Utolsó letöltés: 2015. 11. 11.
- Kovács Klára (2012). A sporttevékenység és a tanulás. *Felnőttképzési Szemle*, 6(2), 73–86.
- Kovács Mariann (2006). *Amit a hallgatónak tudni illik a személyiségről*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagykaldi Csaba (1998). *A sport és a testnevelés pszichológiai alapjai*. Computer Arts.
- Négele Zalán, Pápai Júlia, Tróznai Zsófia & Nyakas Csaba (2017). Serdülőkorú sportoló és nem sportoló fiatalok szubjektív jólléte. *Testnevelés, sport, tudomány*, 2(1–2), 125–135. DOI: [10.21846/tst.2017.1-2.20](https://doi.org/10.21846/tst.2017.1-2.20)
- Pikó Bettina & Keresztes Noémi (2007). *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai Kiadó. DOI: [10.1556/9789634544630](https://doi.org/10.1556/9789634544630)
- Rókusfalvy Pál (1981). *Sportpszichológia*. Sport Kiadó.
- Röller, F. (2015). Rituale im Sport. *Sportunterricht – Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen*, (2), 41–47.
- Stuller Gyula (1984). *Sportpszichológia*. Testnevelési Főiskola Továbbképző Intézet.
- Taliaferro, L. A., Rienzo, B. A. & Donovan, K. A. (2010). Relationships between youth sport participation and selected health risk behaviors from 1999 to 2007. *Journal of School Health*, 50(8), 399–410. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2010.00520.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00520.x)
- Tóth László (2010). *Lélektani és sportlélektani ismeretek*. <https://doksi.net/hu/get.php?lid=19242> Utolsó letöltés: 2021. 03. 25.

### Absztrakt

A modernkori nevelés egyik célja a személyiség fejlesztésére irányul. A személyiségfejlesztés nem más, mint a személyiség különböző tulajdonságainak megerősítése, szokássá alakítása. Ez minden más képesség fejlesztésének az alapja. A technikai vívmányok terjedése hozzájárul életszínvonalunk emelkedéséhez. Ugyanakkor egész életmódunkat elkényelmesítik, s személyiségünk kedvezőtlen alakulásához vezethetnek. Ezen negatív hatások ellensúlyozásának egyik lehetséges eszköze a sport. „A sport minden formája, célkitűzése személyiségfejlesztő hatású, direkt módon felhasználható a személyiség tudatos fejlesztésére.” (Biróné, 1983. 62.) Sajátos környezetének és tananyagának köszönhetően számos nevelési lehetőség rejlik a testnevelésórákban. Ezek kiaknázása az edzők mellett a testnevelő tanárok feladata, akik az oktatási folyamatban jelentős attitűdformáló szerepet töltenek be (Buda, 1988). Ahhoz, hogy ez a tevékenységük eredményes legyen, elengedhetetlen, hogy ismerjék a fejlesztendő egyént, legyenek tisztában egyéni, sajátos jellemzőivel is. A pedagógusoknak – tudatos és spontán nevelési hatásaik által – fontos szerepük van a személyiség fejlődésében. Áttekintve a hazai szakirodalmat, és összevetve a témában végzett kutatásokat (Nagykálldi, 1998; Csepela, 2000; H. Ekler és Rétsági, 2006; Pikó és Keresztes, 2007), arra kerestem a választ tanulmányomban, hogy melyek azok a személyiségjegyek, amelyek hatékonyan ki-, illetve továbbfejleszthetők a sportolás által.

# A szociális kompetencia fejlesztése drámapedagógiai eszközökkel

*A szociális kompetenciát többféle módon is definiálja a szakirodalom: a meghatározások közös eleme a kommunikációs és az együttműködési készség szerepének hangsúlyozása. Mivel ezek a készségek az oktatási folyamat során is megjelennek, az elmúlt évtized alatt a közoktatás és a felsőoktatás kapcsán is egyre fontosabb témává vált a szociális kompetencia lehetséges fejlesztése. Jelen kutatásunk arra keresett választ, hogy egy drámatáborban részt vevő, 12–16 év közötti iskolások milyen gyakran éltek át a szociális kompetenciájukat fejlesztő helyzeteket. Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett diákok átlagosan legalább naponta egy alkalommal, de néhány esetben naponta többször is megélték olyan helyzeteket, amelyekben szociális kompetenciájuk egy-egy eleme fejlődött. Bár eredményeink nem reprezentatívak, megerősítik a szakirodalom azon állításait, amelyek szerint a drámajáték hatékonyan segíti a szociális kapcsolatokat pozitív alakulását és a szociális kompetencia fejlődését, és nevelési többletértéket biztosít.*

## A szociális kompetencia megjelenése az oktatásban

A szociális kompetencia fogalma az oktatáshoz kötődően az elmúlt évtized során tett szert egyre nagyobb jelentőségre. Ugyanakkor a fogalomnak a mai napig sincs egységes definíciója: a különböző íráskorok általában felsorolják azokat a készségeket, amelyeket a szociális kompetencia tartalmaz. Ezen a listán leggyakrabban a kommunikáció és az együttműködés szerepel, de említik a megfelelő társas interakciók megválasztásának készségét, az önrányítást és az önbizalmat, a személyközi kompetenciát és a másokhoz való empatikus kapcsolódás képességét is. Arghode pedig kiemeli, hogy a szociális kompetencia képes összhangot teremteni a gondolkodás, az érzés és a viselkedés között (Arghode, 2013; Arsenio és Lemerise, 2001; Gedvilienė és mtsai, 2014; Lang, 2010; Reitz, 2012).

Az oktatás a társas interakciók fontos színtere, mind egyének, mind csoportok között, emiatt kétségkívül megjelennek a szociális kompetenciák – és azok lehetséges fejlesztése – az oktatási folyamat során. Ugyanakkor a frontális módszerek alkalmazása során kevésbé fejlődik a diákok már említett kommunikációs kompetenciája, ráadásul, ha a résztvevők unatkoznak, akkor a kompetenciafejlesztés hiánya mellett a tanulás határfoka is romlik (Zalay, 2006). Gedvilienė és munkatársai (2014) kiemelik: a tanulási folyamat során az egyén nemcsak a társadalmilag kompetens viselkedést tanulja meg, de ezek a készségek segítenek abban, hogy pozitív tanulási környezet alakuljon ki, ami a tanulási folyamat minden résztvevőjét gazdagítja. A szociális kompetenciák az oktatásban szerintük főként a kommunikáció és az együttműködés formájában jelennek meg. A szociális

kompetencia fogalma a tanári hatékonyság vonatkozásában is felmerül: Tschannen-Moran és Woolfolk Hoy (2001) arra hívja fel a figyelmet, hogy a diákok elérése, bevonása a hatékonyság egyik fontos összetevője, azonban megfelelő szociális kompetencia hiányában lesznek olyan diákok, akik az adott pedagógus számára elérhetetlenek maradnak.

A drámapedagógia egyik neves oktatója és kutatója, Schonmann (2005) hangsúlyozza, hogy a drámapedagógia módszere – amelynek az ő leírása értelmében 17 különböző típusa, megvalósulása létezik – jó eszköz lenne az oktatás keretében a szociális kompetenciák fejlesztésére. A pozitív vonatkozásokat más kutatók is leírják: Marlok (2003) például azt, hogy a kommunikációs kompetencia minden összetevője fejleszthető általa, hiszen a dráma a verbális eszközökön túl bevonja a hangot, a testtartást, emellett a diákok személyiségére is kedvezően hat. A kommunikáció összetettségére, verbalitáson túli jellemzőire Lapaire (2019) is felhívja a figyelmet. A beszéd, ahogyan a tanulási folyamat is, kapcsolódik a kinetikus tevékenységhez: gesztusokkal kísérjük, szimbolikusan a mozdulatainkban is kifejezzük az általunk használt fogalmakat. Ezért meglátása szerint több szenzomotoros foglalkozásra lenne szükség a közép- és a felsőoktatásban. A szavak és a mozdulatok befogadása, majd visszaadása csecsemőkorban a társas lényünk munkája, hiszen az adott közösség, társadalom kommunikációs rendszerét sajátítjuk el. A későbbiekben minden beszélő képes jelenségeket megalkotni vagy felidézni szimbolikus térhasználat és testmozgás segítségével. Sőt, Lapaire szerint a performativitás elválaszthatatlan a megértéstől. Mindez az oktatás vonatkozásában azt jelenti, hogy a tanítási-tanulási folyamat nemcsak szellemi, hanem fizikai folyamat is, középpontjában a tanár és a tanulók teste áll, ami fizikai és egyben társas entitás. Így számít például a térhasználat, a közelség-távolság tartása – amit fontos lenne a pedagógusképzés során tudatosítani.

A szociális készségek fejlődését vizsgálta Gelencsérné (2017) a gyógypedagógiai munka során alkalmazott drámajáték hatására. A szociális kompetencia számos definíciója közül kiemelte, hogy a társas megismerés és a társas viselkedésformák elsajátítása lényeges összetevő: ezek segítenek biztosítani az interakciók hatékonyságát. Az általa vizsgált 15 diák esetében azt tapasztalta, hogy a félév végére csökkent a rehabilitációra javasoltak aránya, és nőtt a jól megfelelt szintet teljesítőké. A csoport szociogramját elemezve a félév végére nem volt olyan, akinek ne lett volna kölcsönös kapcsolata, ami

*A drámapedagógia egyik neves oktatója és kutatója, Schonmann (2005) hangsúlyozza, hogy a drámapedagógia módszere – amelynek az ő leírása értelmében 17 különböző típusa, megvalósulása létezik – jó eszköz lenne az oktatás keretében a szociális kompetenciák fejlesztésére. A pozitív vonatkozásokat más kutatók is leírják: Marlok (2003) például azt, hogy a kommunikációs kompetencia minden összetevője fejleszthető általa, hiszen a dráma a verbális eszközökön túl bevonja a hangot, a testtartást, emellett a diákok személyiségére is kedvezően hat. A kommunikáció összetettségére, verbalitáson túli jellemzőire Lapaire (2019) is felhívja a figyelmet. A beszéd, ahogyan a tanulási folyamat is, kapcsolódik a kinetikus tevékenységhez: gesztusokkal kísérjük, szimbolikusan a mozdulatainkban is kifejezzük az általunk használt fogalmakat.*

nagyon befogadónak mondható. A csoporton belül kezdetben megfigyelhető négy alakzat (alcsoport) megmaradt, de mindenhol létrejött kapcsolódás. Azaz az eredmények szerint a drámajáték segítette a szociális kapcsolatok alakulását, a szociális kompetencia fejlődését. A drámapedagógiai tevékenységek a speciális nevelési igényű gyermekek esetében is hatékonyak, írja Kempe (2011), aki arra is felhívja a figyelmet, hogy a „speciális nevelési igény” gyűjtőfogalma sokféle nehézséget takar, és ezen belül a drámapedagógia különösen a tanulási nehézségekkel, a viselkedési és társas problémákkal, a kommunikációs nehézségekkel és a szenzoros nehézségekkel küzdő gyermekek esetében hatásos. Ennek oka, hogy a multiszenzoros tevékenységen belül a nehezebben működő érzékelést/készítést támogatni tudják azok, amelyek nem mutatnak hiányokat.

A kulcskompetenciák fejlesztését célozta a 2009-2010-ben zajló DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) projekt, amely 12 országban, közel 4500 diák bevonásával zajlott. A jelen tanulmányban vizsgált szociális kompetencia is a kulcskompetenciák közé tartozik, mellette a projektben megjelent egyébeken között az anyanyelvi kifejezőkészség és a vállalkozói kompetencia is. Az eredmények azt mutatják, hogy a fiatalok számos ponton jobban teljesítettek a színházi és/vagy tanítási drámafoglalkozások után, mint az ilyen foglalkozásokból kimaradó kontrollcsoport tagjai. A tanulmányi teljesítmény javulása és az iskolai feladatok kreatívabb megoldása mellett nőtt a diákok toleranciája, empátiája és nézőpontváltásra való készsége. Nem utolsósorban pedig több időt töltöttek olvasással, beszélgetéssel, a családtagjaikkal, és kevesebb időt számítógépes játékokkal és tévénézéssel (Cziboly, 2010).

Az eredmények ellenére a drámapedagógia helyzete ellentmondásosnak értékelhető Magyarországon. Már az 1995-ös Nemzeti Alaptantervbe bekerült, ugyanakkor az iskolák kevesebb mint 30 százalékában dolgozik olyan pedagógus, akinek a képzettségében valamilyen módon szerepel a „dráma” szó. Az általános pedagógusképzésben csak választható foglalkozásként és csak olykor jelenik meg a drámapedagógia, miközben a leendő tanárok számára fontos lenne a drámás eszköztár és gondolkodásmód megismerése. A szakértők ezen belül elsősorban az alkotó és a közösségi-kooperatív elemet hangsúlyozzák: az alkotás a projektmódszerhez teszi hasonlóvá a drámapedagógiát, az együttműködés pedig hiányzó mintákat pótolhat, így mindkettő nevelési többletértéket jelent (Eck, 2015; Szabó, 2015; Trencsényi, 2015).

## A kutatás bemutatása

### *A kutatás módszere, körülményei*

2020. július 6–10. között a Debreceni Egyetemi Színház (DESzínház) tehetséggondozó drámatáborát szervezett. 12–16 év közötti iskolások jelentkezhettek, a részvétel ingyenes volt, a jelentkezők kiválasztása rövid bemutatkozás alapján történt, amiben a művészethez való viszonyukról, véleményükről kellett írniuk. Az öt nap alatt Babits Mihály *Jónás könyve* című versével dolgoztak a résztvevők. Aki ismeri a művet, az tudja, hogy nem tartozik az adott korosztály számára kifejezetten könnyen befogadhatóak közé. Emiatt gondolták a szervezők, hogy érdemes lenne megvizsgálni, hogyan hat a diákok szociális kompetenciájára, ha egy, egyébként az iskolai tananyagban szereplő művet dramatikus eszközökkel dolgoznak fel.

A tizenegy résztvevőt a tábor végén kérdőív kitöltésére kértük. A kis létszám miatt az interjú is felmerült lehetséges kutatási módszerként, azonban attól tartottunk, hogy a diákok nem válaszolnának őszintén: udvariasan megszépítenék a kritikát, az esetleges negatív élményeket. A másik érv az interjú ellen a tábor időpontja volt: az ötnapnyi élmény és kifáradás végén nem lettek volna megfelelőek a körülmények erre, a későbbiekben

pedig a nyári vakáció és az ehhez kapcsolódó utazások miatt nehéz lett volna elérni őket. Emiatt döntöttünk a kérdőív mellett, amiben a szociális kompetenciákra vonatkozó, Likert-skálás értékelés mellett szöveges válaszokat is vártunk. Hogy a teljes anonimitásról biztosítsuk a kitöltőket, nem kérdeztünk rá a kitöltő nemére sem, mivel egyetlen fiú diák vett részt a táborban. A kitöltés természetesen szülői (írásbeli) engedéllyel történt. Hangsúlyozzuk azt is, hogy értelemszerűen nem kompetenciamérés történt, hanem a részt vevő diákok szubjektív véleményét kérdeztük a szociális kompetenciaterületeket érintő élményeikről. Mindezek miatt a kutatás pilotként értelmezhető. A táborban részt vevő fiatalok tanulmányi átlaga 4,55, azaz az iskolában sikeres, jól szocializált diákokról beszélhetünk. Így nem tudunk például arra válaszolni, kedvezőtlenebb társadalmi-gazdasági helyzetű gyerekek körében milyen eredmények születnének. Azzal is tisztában vagyunk, hogy átfogó következtetések levonásához sokkal nagyobb, reprezentatív mintára lenne szükség; bár felmerül a kérdés, hogy a drámapedagógia vonatkozásában mi lehetne az alapsokaság egy ilyen kutatás során, hogyan lehetne azonos, vagy közel azonos drámapedagógiai élményt szerző diákokat nagy létszámban elérni. Ezen megfontolások mellett eredményeink kiindulópontot adnak későbbi kutatásokhoz és felhívhatják a figyelmet a téma fontosságára.

Az öt nap alatt sor került papíralapú és internetes források feldolgozására a Jónás-motívum megjelenésével kapcsolatban, bibliodrámá játékra, angol nyelvű dramatikus játékra a vers szövege alapján, a színpadi látvány képzőművészeti elemzésére, ritmus- és mozgásgyakorlatokra épülő színészi tréningre, a műben megjelenő érzések feldolgozására playback-módszerrel, végül saját előadás létrehozására a vers alapján. A kérdőív első kérdésblokkja a drámatábor előbbieken leírt programjaira, míg a második az iskolai időszakokra vonatkozott. A kérdésblokkok a szociális kompetencia egyes, a bemutatott szakirodalomban leírt összetevőire kérdeztek rá. Az A kommunikáció (ezen belül is a nem-verbális kommunikáció) és a csoportmunka mellett vizsgáltuk az empatikus kapcsolódás és az önirányítás/önbizalom dimenzióját is, továbbá az unalom (mint tanulást akadályozó tényező) megjelenésére is kíváncsiak voltunk. Az egyes dimenziókra négy, illetve öt kérdés vonatkozott, az unatkozásra pedig kettő. Ennek indoka egyfelől, hogy ne csak egy elemet ragadjunk ki egy-egy összetevő vizsgálata során, másfelől, hogy minél jobban elkerüljük a kérdés félreértéséből, vagy a megfelelni vágyásból adódó torzításokat. A szöveges kérdésekkel a táborban átélt pozitív és negatív élményeket, a kompetenciát fejlesztő helyzeteket vizsgáltuk.

### *Eredmények*

A válaszok közös jellemzője, hogy a tábori kérdések esetében valamivel kisebb szórást (0,68–1,45) mértünk, mint az iskolai kérdésblokkoknál (0,77–1,64). A válaszokat ötfokú Likert-skálán jelölhették a diákok, az egyes az „egyszer sem”, az ötös a „naponta többször is” értéket jelöli, közte „egyszer”, „2-3 alkalommal” és „naponta”, illetve az iskolára vonatkozó blokkban „egy hónapban egyszer-kétszer”, „egy héten 1-2 alkalommal” és a „naponta” értékek találhatóak.

A kommunikációs kompetencia kapcsán az alábbiakra kérdeztünk rá:

Volt olyan helyzet, amikor mozgásos feladatot kaptam, aminél a testtartásomra vagy a testbeszédemre is figyeltem.

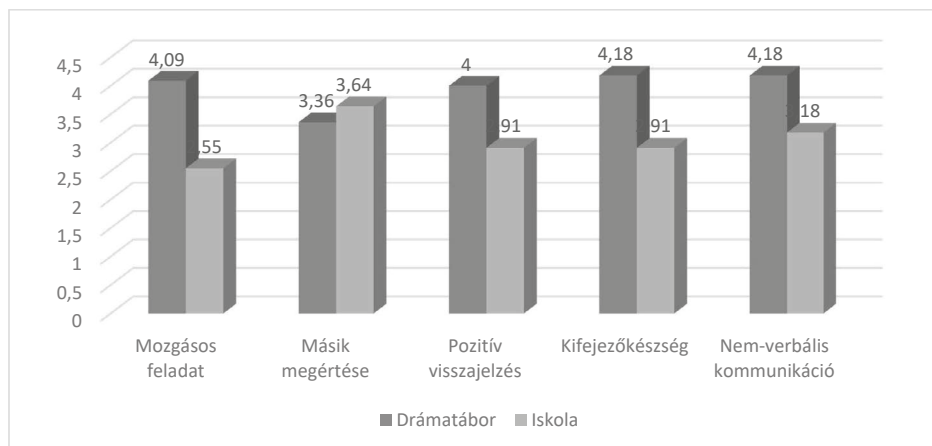
Volt olyan helyzet, amikor visszajelzést kaptam arról, hogy jól értettem-e meg valaki más érzését, gondolatát.

Volt olyan helyzet, amikor valakinek pozitív visszajelzést adtam, megdicsértem.

Volt olyan helyzet, ami segítette, hogy fejlesszem a kifejezőképességemet.

Volt olyan helyzet, feladat, amikor nemcsak beszélnem kellett.

Ez utóbbi az a kompetenciaelem, amelynél talán a legjobb eredményre lehetne számítani az iskola vonatkozásában, a válaszok azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a testbeszédet, a nem-verbális kommunikációt az iskolai szituációk ritkán érintik. A visszajelzések vonatkozásában viszont valamivel jobb a helyzet, legalább heti rendszerességgel sor kerül rá. Emellett ez utóbbi az a terület, ahol a drámatábor sem mutat nagyobb gyakoriságot, sőt, valamivel el is marad az iskolaitól (1. ábra).



1. ábra. A kommunikációs kompetenciát fejlesztő helyzetek gyakorisága

A másokkal való együttműködés, a csoportmunka a másik olyan terület, ami várakozásunk szerint az iskolában is erőteljesebben megjelenik. Ezzel kapcsolatban a következő kérdéseket tettük fel:

Volt olyan helyzet, amikor másokkal közösen oldottam meg valamilyen feladatot.

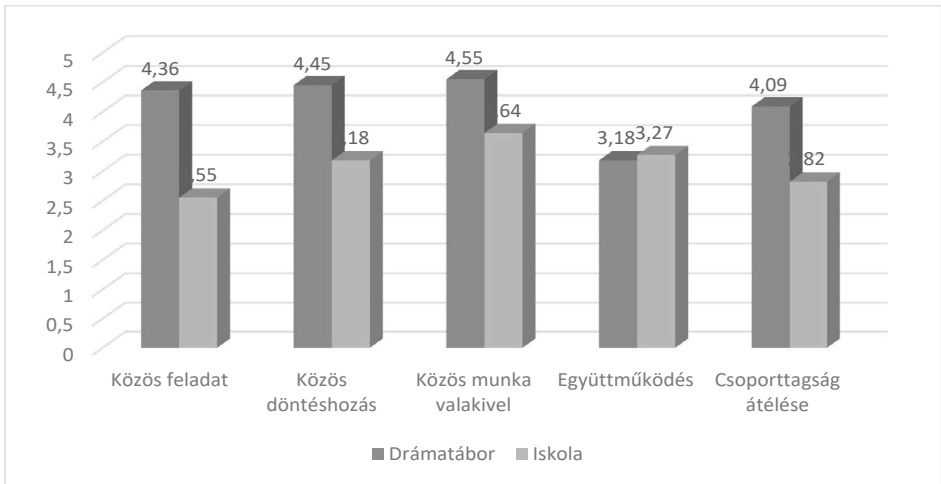
Előfordult, hogy közösen (kisebb csoportban) kellett megállapodnunk valamiben.

Volt olyan helyzet, amikor valakivel együtt dolgoztam valamin.

Volt olyan helyzet, amikor csak másokkal együttműködve tudtam megoldani egy feladatot.

Volt olyan helyzet, amikor átéltem, hogy értékes tagja vagyok egy csapatnak.

A válaszok azt mutatják, hogy az iskolában a „valakivel együtt dolgozni” a leginkább előforduló szituáció, ami akár páros munka is lehet. A közös feladatmegoldás és a közös döntéshozatal már csak heti, vagy annál is ritkább időközönként fordul elő, noha az együttműködési készségnek ezek is fontos elemei, és az intézmények módszertanában is meglenne a helyük. A „csak együttműködve” megoldott feladat a drámatáborban ritkábban fordult elő, mint az iskolában: ennek hátterében az is állhat, hogy kevesebb volt a kötelező előírás, a feladatok többségében passzívabb szerepet is választhatott, aki épp fáradtabb volt, vagy valamiért nem volt kedve az aktívabb együttműködéshez. És természetesen elképzelhető, hogy a kérdésben rejlő kizárólagosságot az iskolában is ritkábban élik meg, ami befolyásolhatta az eredményt (2. ábra).



2. ábra. Az együttműködési készséget fejlesztő helyzetek gyakorisága

A pozitív önértékelés, kellő önbizalom szintén fontos eleme a szociális kompetenciának. Erre vonatkozóan a következő kérdéseket tettük fel:

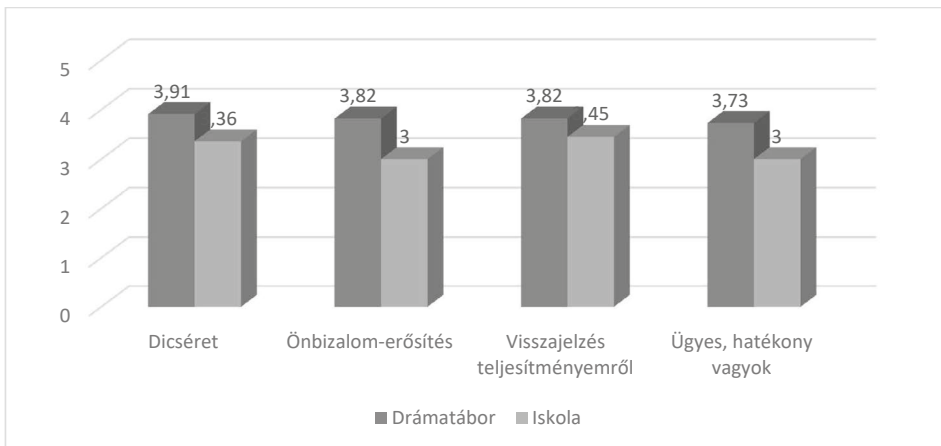
Kaptam dicséretet, pozitív visszajelzést.

Kaptam olyan jelzést, ami erősítette az önbizalmamat.

Kaptam visszajelzést a teljesítményemről. (Az iskolai kérdésblokk esetében hozzátettük, hogy „nem csak osztályzatokban”, hiszen még a legjobb érdemjegyek sem pótolják a konkrét, valamilyen teljesítményre vagy tulajdonságra irányuló megerősítéseket.)

Jelezték számomra, hogy ügyes, hatékony, sikeres vagyok az adott helyzetben.

A tábor ideje alatt az ilyen önértékelést erősítő kijelentések a napi rendszerességet közeleltik, míg az iskolában inkább csak hetente fordulnak elő (3. ábra). Ez valószínűleg nem teljesen független a csoportmunkában, projektjelleggel megoldott feladatok gyakoriságától, hiszen azokra mindig érkezik szóbeli visszajelzés, ami lehetőséget ad a pozitívumok kiemelésére még akkor is, ha a kevésbé jó megoldás esetén a negatívumokra is kitér.



3. ábra. Az önbizalmat, önértékelést fejlesztő helyzetek gyakorisága



A szociális kompetencia negyedik vizsgált dimenziója az empátia volt. Előzetesen úgy véltük, ezen a területen várható a legnagyobb eltérés az iskola és a drámatábor eredményei között, hiszen ez az a specifikus összetevő, amit – más módszerekhez képest – a dramatikus feladatok jobban képesek kezelni. Az erre vonatkozó kérdések:

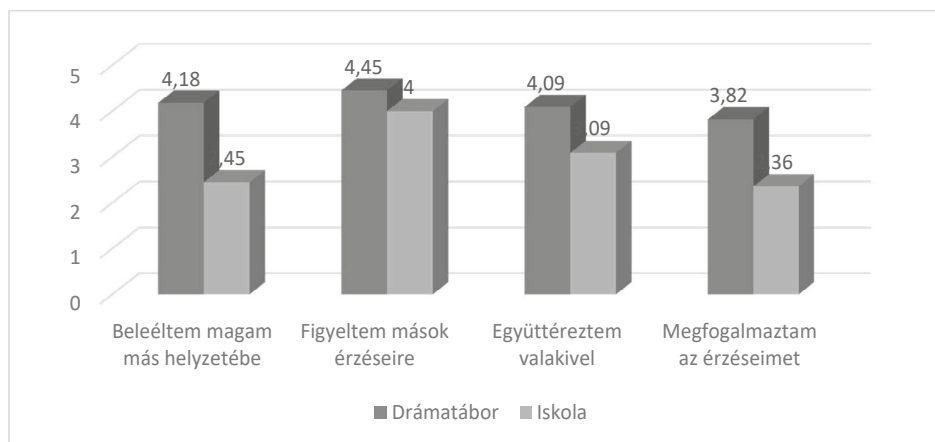
Volt olyan helyzet, feladat, amikor beleéltem magam valaki más helyzetébe.

Volt olyan helyzet, feladat, amikor odafigyeltem mások érzéseire.

Volt, hogy együttéreztem valakivel, aki nem a barátom/barátnóm.

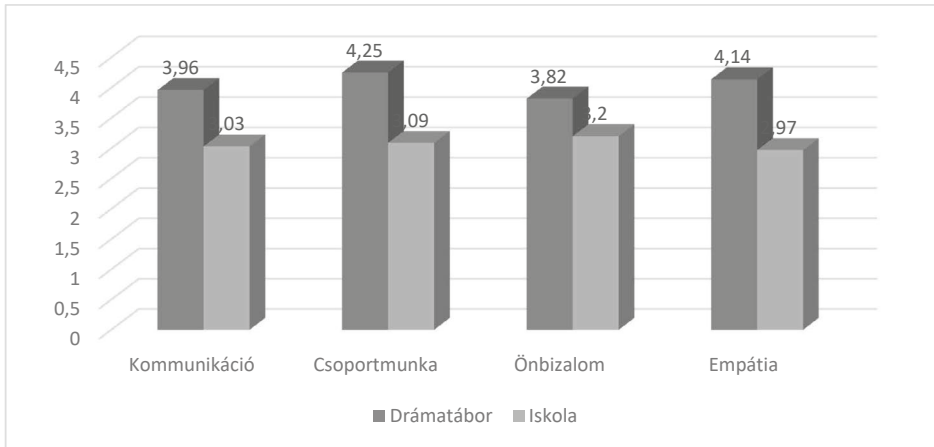
Volt olyan helyzet, amikor meg kellett fogalmaznom az érzéseimet.

Ahogy a válaszokból látjuk, mások érzéseire mind a drámatábor alatt, mind az iskolai közegben gyakran figyeltek a megkérdezett diákok. A valaki más helyzetével való azonosulás és az érzések megfogalmazása az iskolában a havi gyakorisághoz közelít, míg a táborban az előbbi felülről, az utóbbi alulról közelíti a napi gyakoriságot. A valaki mással való együttézés a tábor ideje alatt szintén napi gyakorisággal fordult elő, míg az iskolában ugyanez heti egy-két esetben történik meg (4. ábra).



4. ábra. Az empátiát fejlesztő helyzetek gyakorisága

A szociális kompetencia egyes dimenzióinál a kérdések különböző elemeket vizsgáltak, így nem lehet automatikusan átlagokat számítani. Ezért a következő adatsor inkább egyfajta visszajelző összegzésként értelmezhető abban a tekintetben, hogy összességében mennyire sikerül a szociális kompetenciát fejleszteni a drámapedagógia eszközeivel, illetve az iskolában (5. ábra). Az empátia kapcsán az iskola „lemaradása” érthetőnek tűnik, azonban a kommunikációs, és különösen az együttműködési készséget fejlesztő helyzetek heti egy-két előfordulása már nehezebben magyarázható az intézményi célok sajátosságaival. Nehéz elképzelni, hogy például nincsen naponta legalább egy olyan tanóra, amely lehetővé tenné a csoportmunkát, a diákok közötti együttműködést.



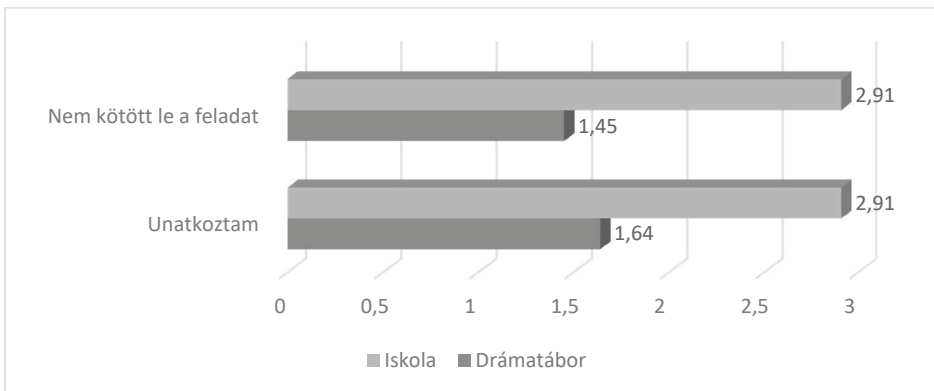
5. ábra. A szociális kompetencia egyes dimenzióit fejlesztő helyzetek gyakorisága

Az unalom kérdése annyiban nem illeszkedik a sorba, hogy nem kapcsolódik szorosan a szociális kompetenciához, sokkal inkább a tanulás eredményessége szempontjából van jelentősége. Azonban, mivel a dramatikus feladatok egyik jellemzője, hogy bevonják, aktivizálják a résztvevőket, és ezzel növelik a tanulás hatékonyságát, ennek előfordulására is rákérdeztünk. A két kérdést a következőképpen fogalmaztuk meg:

Volt olyan helyzet, amikor unatkoztam.

Volt olyan helyzet, amikor nem kötött le, amit éppen csinálni kellett.

Ahogy a 6. ábrán látható, a drámatábor ideje alatt az unatkozva eltöltött idő átlaga az „egyszer sem” és az „egyszer” közé esik, míg az iskolában heti egy-két alkalommal fordul elő.



6. ábra. Az unatkozva eltöltött idő gyakorisága

A kérdőív végén szöveges válaszokat is vártunk, hogy képet kapjunk a drámatábor idején a kedvelt és kevésbé kedvelt gyakorlatokról, illetve arról, hogy mit ítélték leginkább hatásosnak a diákok a kompetenciafejlődés szempontjából.

Tanulságos, hogy a legtöbb válaszban nem különül el egyetlen „legjobb élmény”. Volt, aki azt írta: „a szerdai nap”, más felsorolt többféle tevékenységet is. A legtöbben mégis

érintik valahogy a saját projektet és annak eredményét: „Amikor improvizáltunk, és amikor elkezdtünk dolgozni a darabon.”, „Minden nagyon jó volt. Talán mikor elkezdtük összerakni az előadást.” Legkevésbé jó élményként a reggeli koránkelést említik legtöbben, vagy azt írják, nem volt ilyen. Egy válasz kapcsolódik az unalom témaköréhez: „Néha unatkoztam, ha nem kötött le a játék.”, valaki pedig az utolsó napot nevezi meg, mert elszomorította, hogy már véget ér az együtt töltött idő.

Az önbizalmat leginkább fejlesztő szituációra is csupán három konkrét helyzetet megnevező válasz érkezik: „folyékony szobor” (ez egy playback-technika, érzések visszajátszására alkalmas), „Mercs János műhelye” (ez mozgásos-ritmusos színészi munkából állt elsősorban), és „az előadás”. A többi válasz az egymáshoz kapcsolódásra, visszajelzésekre vonatkozik: „amikor tudtam segíteni”, „amikor megdicsértek”, „amikor mások előtt kellett valamit előadni”. Hasonlóan alakulnak a válaszok az együttműködést fejlesztő gyakorlatokra is: „az összes feladat”, „minden csoportmunka”. A kommunikációt leginkább fejlesztő helyzetnél is sok a felsorolás, vagy az átfogó, akár több napot is magába foglaló válasz. De néhány konkrétumot is találunk: ketten az ismerkedő, bemutatkozó gyakorlatokat jelölik meg, egy diák az angol nyelvű műhelyt, valaki más pedig a vélemények megbeszélését emeli ki. Ezek arra is felhívják a figyelmünket, hogy a kommunikációs készség alatt a diákok is elsősorban a verbális kommunikációt értik, ami egyben jelzi, hogy fontos lenne a nem-verbális összetevők tudatosítása és fejlesztése.

### Összegzés

Kutatásunk során azt igyekeztünk feltárni, hogy a DESzínház tehetséggondozó drámatáborában részt vevő, 12–16 év közötti iskolások milyen gyakran éltek át a szociális kompetenciájukat fejlesztő helyzeteket. A drámatábor egy olyan művet dolgozott fel, amely az iskolai tananyaghoz is kapcsolódik, és amely nem feltétlenül könnyen befogadható az adott korosztály számára. Emiatt úgy véltük, van létjogosultsága a táborban, illetve az iskolában szerzett tapasztalatok összehasonlításának.

Eredményeink azt mutatják, hogy a drámapedagógiai módszerek a résztvevők szociális kompetenciájának több összetevőjét is érintették: a verbális és nem-verbális kommunikációt és a kellő önbizalmat illetően csaknem naponta, az empátia és az együttműködés vonatkozásában pedig naponta, vagy napi több alkalommal is volt részük az adott készséget fejlesztő élményben. Az iskolában ugyanezek az élmények jellemzően heti egy-két alkalommal fordulnak elő. Ezen belül is érdemes kiemelni a kifejezőkészséget és a nem-verbális kommunikációt érintő szituációkat, amelyek a drámatáborban naponta többször, míg az iskolában hetente egy-két alkalommal, vagy annál is ritkábban fordultak elő. Hasonló arányokat láthattunk az együttműködési készségen belül a közös döntéshozatal és a közös feladatmegoldás vonatkozásában is.

Szintén figyelmet érdemel, hogy a diákok legjobb élménye a saját előadás elkészítése, a tervezésben való részvétel volt, ahogyan az is, hogy az önbizalmat, a pozitív önértékelést a másokkal történő interakciók során élték meg leginkább a résztvevők. Utóbbi összhangban áll Gelencsérné (2017) idézett kutatási eredményével, amely szerint a drámajáték hatékonyan segíti a szociális kapcsolatok kedvező alakulását. Noha eredményeink csak a bemutatott drámatáborra érvényesek, arra egyértelműen felhívják a figyelmet, hogy a jövőben szükséges lenne további kutatások során vizsgálni, hogy milyen módon vonható be a drámapedagógia a szociális kompetencia említett dimenzióinak fejlesztésébe.

## Irodalom

- Arghode, V. (2013). Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(2), 66–77. DOI: [10.5172/ijpl.2013.8.2.66](https://doi.org/10.5172/ijpl.2013.8.2.66)
- Arsenio, W. F. & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Process and Social Competence. *Social Development*, 10(1), 59–73. DOI: [10.1111/1467-9507.00148](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148)
- Cziboly Ádám (2010, szerk.). *DICE – a kocka el van vevve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium.
- Eck Júlia (2015). A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. *Drámapedagógiai Magazin*, 52(2), 5–7.
- Gedvilienė, G., Gervienė, S., Pasvenskienė, A. & Ziziene, S. (2014). The social competence concept development in higher education. *European Scientific Journal*, 10(28), 36–49.
- Gelencsérné Bakó Márta (2017). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei drámapedagógiai módszerekkel a (gyógy)pedagógiai munkában. *Képzés és gyakorlat*, 15(4), 93–104. DOI: [10.17165/tp.2017.4.9](https://doi.org/10.17165/tp.2017.4.9)
- Kempe, A. (2011). What Dramatic Literature Teaches about Disability. In Schonmann, S. (szerk.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Sense Publishers. 171–176. DOI: [10.1007/978-94-6091-332-7\\_28](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_28)
- Lang, N. C. (2010). *Group Work Practice to Advance Social Competence*. Columbia University Press.
- Lapaire, J.-R. (2019). Testben értett gondolat – Színházi módszerek az oktatásban. *Magyar Tudomány*, 180(7), 979–987. DOI: [10.1556/2065.180.2019.7.5](https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.7.5)
- Marlok Zsuzsa (2003). Drámapedagógia és nyelvtanárképzés. *Iskolakultúra*, 13(6–7), 153–159.
- Reitz, S. (2012). *Improving Social Competence via E-learning? The example of Human Rights Education*. Peter Lang Publishing. DOI: [10.3726/978-3-653-01548-5](https://doi.org/10.3726/978-3-653-01548-5)
- Schonmann, S. (2011). An Identity Card in the Making: Key Concepts in Theatre/Drama Education. In Schonmann, S. (szerk.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Sense Publishers. 3–12. DOI: [10.1007/978-94-6091-332-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_1)
- Szabó Zsófia (2015). Statisztikai adatok. *Drámapedagógiai Magazin*, 52(2), 8–13.
- Trencsényi László (2015). Egy kutatásról. *Drámapedagógiai Magazin*, 52(2), 2–4.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. DOI: [10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Zalay Szabolcs (2006). Konstruktivizmus és drámapedagógia. *Iskolakultúra*, 16(1), 66–71.

## Absztrakt

A szociális kompetenciát többféle módon is definiálja a szakirodalom: a meghatározások közös eleme a kommunikációs és az együttműködési készség szerepének hangsúlyozása. Mivel ezek a készségek az oktatási folyamat során is megjelennek, az elmúlt évtized alatt a közoktatás és a felsőoktatás kapcsán is egyre fontosabb témává vált a szociális kompetencia lehetséges fejlesztése. Jelen kutatásunk arra keresett választ, hogy egy tehetséggondozó drámatáborában részt vevő, 12–16 év közötti iskolások milyen gyakran éltek át a szociális kompetenciájukat fejlesztő helyzeteket. Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett diákok átlagosan legalább naponta egy alkalommal, de néhány esetben naponta többször is megélték olyan helyzeteket, amelyekben szociális kompetenciájuk egy-egy eleme fejlődött. Bár eredményeink nem reprezentatívak, megerősítik a szakirodalom azon állításait, amelyek szerint a drámajáték hatékonyan segíti a szociális kapcsolatok pozitív alakulását és a szociális kompetencia fejlődését, és nevelési többletértéket biztosít.

# A történetmesélés mint pedagógiai eszköz a természettudományos oktatásban

*A természettudományos oktatás népszerűtlen. Mi sem igazolja ezt jobban, mint hogy a diákok közül kevesen választják hivatásul ezt a pályát, a tanári társadalom előregedik (Radnóti, 2009), és erre a szakterületre jellemző a tanárhiány. Szomorú ez, hiszen míg az általános iskolások körében a természetismeret tantárgy magasan vezet a kognitív fókuszú közismereti tárgyak kedveltségi listáját (Chrappán, 2017), a természettudományos tantárgyak önállósulásával, a tanulásukkal eltöltött idő növekedésével és a tanulói életkor előrehaladtával ez az attitűd jelentősen romlik (Chrappán, 2017; Csapó, 2000). Mindez azt igazolja, hogy a természettudományok oktatásában szemléletmódváltásra és a pedagógiai módszerek korszerűsítésére van szükség. Az elmúlt egy-két évtizedben világszerte elkezdődött a storytelling tudománynépszerűsítő projektekből való alkalmazása, ezzel egyidejűleg pedig az oktatásban való felhasználása is.<sup>1</sup> A célzott történetmesélésnek Magyarországon még nincs nagy gyakorlata, épp ezért a jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a storytelling módszerét mint a természettudományok tanítása megújításának egy lehetséges útját. A történetmesélés pozitív hatásait neurobiológiai kutatásokkal is alátámasztották, a módszer bemutatásánál röviden ezekre is kitérek. Pedagógiai szempontból megközelítve a storytelling hatékonysága például abban rejlik, hogy megjegyezhetőbbé teszi, bővebb kontextusba helyezi az információkat, segít a megfelelő sémák kialakításában is. A tanulmány során áttekintem a természettudományos történetmesélés különböző kategóriáinak jellegzetességeit, illetve az átláthatóság érdekében további típusokat különböztetek meg. Az ismertetés során nagy figyelmet fordítok a történetmesélés természettudományos tanórákon való alkalmazására, ezért az egyes típusok és altípusok bemutatását számos példával szemléltetem. Végezetül külön kitérek azokra a dilemmákra, nehézségekre, melyekkel a pedagógusok találkozhatnak a módszer alkalmazása során, illetve ezekre különféle megoldási lehetőségeket vázolok fel.*

## Bevezetés

A Pulitzer-díjas Deborah Blum 2010-ben kiadott *Méregkeverők kézikönyve* című művének a következő alcímet szerette volna adni: *Kémia, gyilkosság és a New York-i jazzkor igaz története*. Ám amikor elvitte a kiadóhoz a könyvét, az lebeszélte az írónt eredeti tervéről, mivel a kémia szó megjelenése a borítón jelentősen csökkentette volna a könyv eladási példányszámát. Így módosult hát az alcím a következőre: *Gyilkosság és az igazságügyi orvostan megszületése a New York-i jazzkorban* (Sanderson, 2013). Ez a történet jól szemlélteti, hogy már önmagában a kémia szó is képes egy sikeres író könyvétől elrettenteni az olvasótábort. Ugyanakkor ez nemcsak a kémia, hanem általában a természettudományok népszerűtlenségét jelzi.

Azt is sokan és sokféleképpen igazolták már, hogy a természettudományok oktatásában is szemléletmódváltásra és a pedagógiai módszerek korszerűsítésére van szükség. Gondoljunk csak az OECD által végzett PISA-vizsgálatra, amely során – mint az köztudott – a matematika és a szövegértés vizsgálata mellett a diákok alkalmazott természettudományi műveltségét is mérik. Érdeemes megfigyelni a magyar adatok vonatkozásában, hogy míg 2006-ban diákjaink természettudományos műveltségterületen elért pontjainak átlaga 504 volt, az utolsó mérés során, 2018-ban, átlagosan 481 pontot értek el. A köztes években 2006-2015-ig monoton csökkenés volt tapasztalható, csupán 2018-ban volt egy 4 pontos növekedés az előző méréshez képest. Viszont még így is az OECD-átlag alatti az eredményünk. (Érdekességként: a természettudományos műveltségterületen legjobban Kína teljesített, itt a diákok átlageredménye 590 volt). A felmérésben részt vevő 79 ország közül Magyarországot természettudományos szempontból csupán a 29-34-ik helyezést érte el. A vizsgálatból az is kiderült, hogy a magyar tanulók szociokulturális háttere jelentősen befolyásolja eredményeiket, és más országokkal összehasonlítva hazánkban kevés olyan tanuló van, aki gyengébb szociokulturális háttere ellenére képes jobban teljesíteni.

Eddigi tapasztalataim is azt mutatják, hogy a természettudományos oktatás népszerűtlen, a diákok nagy része nem tartja használhatónak a biológia-, kémia-, fizika-, földrajz-, csillagászatórákon megszerzett tudást – úgy érzik, kevés kapcsolódási pontja van a mindennapi élettel. Ráadásul kevesen választják hivatásul a műszaki és természettudományos pályát. A természettudományos oktatásnak ezért reformokra van szüksége.

A megújulás egyik lehetséges útja a *storytelling* alkalmazása. Carmine Gallo, a téma neves kutatója a történetmesélést a következőképpen határozza meg: „A storytelling azt jelenti, hogy egy elképzelt narratív formába öntünk, hogy tájékozassunk, megvilágítsunk és ihletet nyújtunk.” (Gallo, 2016) A történetek tartalmi elemzésével, azok egyes elemeinek egyéni és kollektív jelentőségével az 1970-es évektől kezdődően foglalkozik a narratív pszichológia. A pszichológiának ez a viszonylag fiatal ága a történeteket többek között a szereplők és azok funkciói, az idősíki, a fellelhető tagadások száma és minősége, az elbeszélő narratív értékelése alapján vizsgálja. A számítógépes technológia forradalma pedig lehetővé tette a tartomelemzés automatizálását, illetve az ezzel kapcsolatos empirikus kutatások széleskörű kiterjesztését (László, 2005). A storytelling emlékeztetőre gyakorolt pozitív hatását is vizsgálja a narratív pszichológia. Pléh Csaba (2012) átfogó tanulmánya szerint a mesékben, irodalmi művekben, filmekben fellelhető történetek nagyon hasonló tartalmi struktúrával rendelkeznek. Általában a munka és a szerelem köré szerveződnek, illetve a felvonulás, bonyodalom, fejlődés és csúcs lépésekből állnak.

A történetmesélésben rejülő erőt és lehetőséget többek között már az üzleti életben (Denning, 2006), a reklámparban (Kang és mtsai, 2020) és a politikai kommunikációban (Polletta, 2008) is felismerték. A műfaj egyik legjelesebb képviselője Steve Jobs volt, aki lényeglátó, tömegekre hatást gyakorló beszédeivel különösen fontossá tette a storytelling

fogalmát. Abban pedig, hogy ma az Apple a világ legnagyobb árbevételű technológiai cége, nagy szerepet játszott Jobs történetmesélői eszköztára, amelyet előszeretettel alkalmazott például a termékbemutatók, alkalmazottai motiválása és a partnerekkel való üzletkötései során is (Gallo, 2016; Isaacson, 2011).

A tanulmányban az a célom, hogy bemutassam, miért is van szerepe a történetmesélésnek a természettudományos oktatásban. Az első részben a módszer alkalmazása melletti pedagógiai indokokat ismertetem, a második részben pedig ugyanezt vizsgálom neurobiológiai szempontból. A szakirodalom a természettudományos storytellinget jellemzően két fő kategóriába sorolja: történelmi vonatkozású és kitalált történetek. Vizsgálataim során azonban arra jutottam, hogy el lehet különíteni egy harmadik módszert is: a drámapedagógiai történetmesélést. Erre tekintettel a tanulmány utolsó fejezetében e három kategóriát fogom részletesen elemezni, rámutatva az alkalmazási lehetőségükre. Végül kitérek a természettudományos történetmesélés korlátaira, illetve a vele kapcsolatban felmerülő dilemmákra – ezekre lehetséges megoldásokat vázolok fel.

A téma komplexitása és átláthatósága érdekében ebben a tanulmányban nem ejtek szót a digitális storytellingről, amelynek lényege, hogy ötvözi a történetmesélést a digitális eszközök segítségével létrehozott produktumokkal – lehetnek ezek képek, audio- és/ vagy videofelvételek. A témával részletesebben például Bernard Ross Robin, a Houston Egyetem kutatója foglalkozott (Robin, 2006).

### **A történetmesélés szerepe a természettudományok oktatásában**

A természettudomány tanítása, sőt maga a természettudomány is megfigyelt bizonyítékon, racionális indoklásra és kísérletezésre alapszik. A világot részleteire bontjuk, megfigyeljük, és megfigyeléseinket megpróbáljuk megmagyarázni. Megfigyeléseinket és az abból származó következtetéseket egy modellbe tömörítjük, és azt a modellt használjuk bizonyos előfeltételezések megalkotásához. Ezután újra megvizsgáljuk, hogy modellünk helytálló-e, és hogy mik a korlátai (Windschitl és mtsai, 2008). Ez a folyamat nagyon logikus, és végső soron ma ez a természet megértésének folyamata. Először a tények megismertetésével kezdünk, majd lassan eljutunk a teóriák ismertetéséhez. Tanításunk során gyakran alkalmazunk olyan módszereket, mint a kutatásalapú tanítás, hogy arra bátorítsuk vele a diákokat, hogy legyenek saját ötleteik, saját bizonyítási módszereket találjanak, amit aztán egy nagyobb ötlethez kapcsolhatnak. Johnstone (1997) azonban arról ír, hogy az iskolások memóriája nem képes hosszabb távon befogadni a részletes tudományos indoklásokat, másrészt viszont, ha az egyes magyarázatok megértéséhez a történetmesélést hívjuk segítségül, azok ezáltal sokkal könnyebben megjegyezhetővé válnak.

Diana Arya és Paul Maul kutatók megállapították, hogy egy lenyűgöző elbeszélés által a diákok sokkal könnyebben megértik az alapvető tudományos koncepciókat (Arya és mtsai, 2012).

Csikar és Stefaniak (2018) a hagyományos természettudományos tanítás fő problémájának azt látja, hogy az iskolában tanított természettudományos tények kevés hasonlóságot mutatnak a mindennapi tapasztalatokkal. Mivel a diákok nem tudják az új fogalmakat a már meglévő sémáikhoz kapcsolni, az új információt vagy félreértelmezik, vagy egyszerűen elfelejtik. Az új tudományos ismeretek meg nem értése miatt az egyik leggyakoribb kompenzációs technika a tanulás során a magolás. A magolás azonban megakadályozza a tudás alkalmazását – még ott az adott kontextusban előhívhatóak a memorizált információk, de új szituációban a bemagolt ismeretanyagot a diákok már nem tudják felhasználni. A probléma egyik lehetséges megoldási módját a történetmesélésben látják, amely által a közölni kívánt információ sokkal vonzóbbá és hihetőbbé

válik. A történetmesélés tehát a természettudományos információk átadásának egyik alternatív módja. Működése abban rejlik, hogy az információkat bővebb kontextusba helyezi, és segít sémát alkotni, amibe aztán az információ beépülhet.

### A történetmesélés biológiai háttere

A történetmesélés mellett szóló pedagógiai indokokon kívül a szakirodalom számos biológiai érvet is említ, amiért ennek a módszernek az alkalmazása hasznos lehet.

Azt a mindenki számára nyilvánvaló tényt is alátámasztották már, hogy egy érdekes eseményre jobban emlékezünk, mint egy unalmasra. Rowcliffe (2004) ezt azzal magyarázza, hogy az izgalmas dolog megélése során több adrenalin termelődik a szervezetünkben. Az adrenalintermelés pedig fokozza a memóriaműködést, ugyanis megemeli a vér glükózkoncentrációját. Az agy egységnyi idő alatt tehát több táplálékhoz jut, ez pedig hozzájárul ahhoz, hogy ezt a történetet könnyebben visszaidézzük a későbbiekben. Rowcliffe megállapítása egy eseményről, és nem egy történetről szól. Jogosan merülhet hát fel bennünk a kérdés: vajon ugyanígy működik-e az agy egy érdekes történet esetében is?

Jabbi, Bastiaansen és Keysers kutatók funkcionális MRI készülékkel vizsgálták (Jabbi és mtsai, 2008), hogy hogyan reagál az agy a különféle undort kiváltó hatásokra. A kutatásban részt vevő egyéneket háromféle helyzetben monitorozták. Az első esetben videofelvételt mutattak nekik egy ember reakciójáról, miután gusztustalan folyadékot itattak meg vele. Másodszor a vizsgálatban részt vevőknek kellett meginniük az undorító folyadékot. Harmadszor pedig történeteket olvastak fel a kísérleti alanyoknak, ami gyomorforgató dolgokról szólt. A legutolsó esetben nyomatékosan kérték, hogy a történetek hallgatása közben képzeljék el mindazt, amit hallanak. Az fMRI-felvételek mindhárom esetben ugyanazon agyterületek aktivitását jelezték. A kutatók pedig megállapították, hogy az ember számos dologra reagálhat erős érzelmekkel – például egy jó filmre, egy érdekes történetre, egy jó könyvre, egy múltbeli eseményre. Az előző bekezdés végén feltett kérdésre tehát pozitív válasz adható: egy jó történet hasonló hatással van az agyra, ezáltal a hallgatóra, mintha azok valós tapasztalatok lennének.

Marc Iacoboni agykutató tudományos magyarázatot adott arra, hogy miért reagál erős érzelmekkel az agyunk a látott, hallott vagy olvasott történetekre (Iacoboni, 2008). A magyarázat alapját az agyunkban lévő tükrőneuronok képezik. Ezek olyan idegsejtek, amelyek aktívak, amikor valamilyen cselekvést végzünk, de akkor is működésbe lépnek, ha ezt a cselekvést csak nézzük. Iacoboni szerint a tükrőneuronok ugyanígy működnek egy érzelmi reakciónál is – tehát nem csupán a saját érzelmeink megélésekor aktiválódnak, de olyankor is, ha másokat látunk így érezni. A kutató szerint a tükrőneuronok egy hallott, látott vagy olvasott történet során leképezik az agyunkban az ott felismert érzelmeket. Az agyunk tehát gyakorlatilag valósággá éli meg a történetet.

A történetmesélés hatására kiváltott érzelmi válaszreakcióval foglalkozott Paul Zak kutató is, aki vizsgálataiban során arra a következtetésre jutott, hogy egy jó történet – legyen az látott, hallott vagy olvasott – erős érzelmi reakciót vált ki az emberekből (Zak, 2015). S hogy milyen egy jó történet? Zak szerint olyan, amelyben szerepel egy erős karakter, akivel azonosulni tudunk. Az ilyen történet hatására ugyanis nem csupán az izgalmak miatt felszabaduló adrenalin befolyásolja agyunk működését, de a szervezetünkben oxitocin (kötődésért felelős hormon) is felszabadul. Az oxitocin által pedig empátiát érzünk a szereplő iránt, akivel érzelmileg azonosulunk. A kutató a tudásátadás szempontjából nagy potenciált lát a jó történetekben, hiszen azok érzelmi hatása miatt érthetőbbé, emlékezetesebbé, könnyebben visszaidézhetővé teszik azokat a fontos pontokat, ötleteket, amelyeket tartalmaznak.



Azt, hogy mennyire fontosak az agynak a különféle marketingstratégiákra adott érzelmi reakciói, a közgazdaságtanban is felismerték, s ma egy külön tudományág, az úgynevezett neuromarketing foglalkozik ennek tanulmányozásával. A neuromarketing-kutatások különféle agyi területeket vizsgálnak valamilyen marketing-ingerhatás közben, s próbálják megtalálni a viselkedés (különösen a vásárlói döntéshozatal) és a hatás között. A kutatások eredményeit pedig leginkább a reklámparban tudják hasznosítani. A neuromarketing eszköztára három nagy csoportra osztható: az agy metabolikus aktivitását rögzítő eszközök (ilyen például a PET vagy az fMRI), az agy elektromos aktivitását rögzítő eszközök (például EEG és MEG), illetve az agytevékenységet nem rögzítő eszközök (például arckódolás, szemmozgások, fiziológiai válaszok mérése) (Varga és mtsai, 2014). Érdekességként említhető a SinetiQ nevű magyar startup vállalat, amely a neuromarketing imént felsorolt módszerei segítségével az öt felkérő cégek reklámfilmjeinek tesztelését végzi el, azok kidolgozásában, javításában segít, mielőtt az a célközönség elé kerülne.<sup>2</sup>

A fejezetet összefoglalásaként hadd idézzem a már korábban említett Paul Zak neuroökonómust (Zak, 2014): „Amikor motiválni, meggyőzni szeretnél, vagy azt akarod, hogy emlékezzenek rád, kezd az emberi küzdelem és az esetleges diadal történetével. Elragadja az emberek szívét azáltal, hogy először az agyukat vonzza.”

### **A természettudományos történetmesélés típusai és ezek alkalmazása**

A szakirodalom rendszerint két fő típusát különbözteti meg a történetmesélésnek: történelmi vonatkozású és kitalált történetek (például Rowcliffe, 2004; Kerby és mtsai, 2018). Viszont a gyakorlatban létezik egy harmadik, bár nem túl elterjedt formája is: a drámapedagógiai történetmesélés. Az alábbiakban röviden definiálom ezeket, illetve néhány meggyőző szakirodalmi példákat is felsorolok a természettudományos történetmesélés alkalmazására.

#### *Történelmi vonatkozású történetek*

Ezek valós, megtörtént eseményekről szólnak. A természettudományok tanítása során leggyakrabban tudósok életrajzának tudományos szempontból releváns része, illetve egy-egy tudós szemszögéből elmesélt tudományos felfedezés története formájában jelennek meg. Arra hivatottak, hogy motiválják a diákokat, illetve felkeltsék és fenntartsák érdeklődésüket a tudományág iránt.

Egy kutatás során (Arya és mtsai, 2012) a rádium felfedezésének (Marie Curie) és a Jupiter holdjai felfedezésének (Galilei) történetét vizsgálták egy kísérleti és egy kontrollcsoportban. A kontrollcsoportban pusztán tényszerűen, a kísérleti csoportban Curie és Galilei szemszögéből mesélték el az eseményeket. Mind az azonnali, mind a maradandó tudást vizsgálva azt tapasztalták, hogy a történetmesélés módszere jobban teljesített.

Egy másik vizsgálat során, melyet hatodik osztályos általános iskolás gyerekek között végeztek (Kokkotas és mtsai, 2010), két történelmi vonatkozású történetet kaptak a diákok: az egyik Ørsted dán fizikus kísérletének története volt, a másik pedig egy 1676-ból származó levélen alapult, melyet egy londoni hajóskapitány írt arról, miként zavarta össze útjuk során iránytűiket a közeli mennydörgés. Mindkét történet után csoportba rendeződve kísérletet terveztek, majd végeztek el a célból, hogy a történetben hallottakat közösen értelmezzék és/vagy igazolják. A kutatás eredményei nagyon biztatóak voltak. A tudománytörténeti kísérlet reprodukálása bonyolultabb eszközökkel is nagyon jól sikerült: az első történet és a hozzá tervezett kísérlet elvégzése után a diákok 47%-a válaszolta meg tudományosan megalapozott módon a feltett kérdéseket (Miért mozdult

el a mágneses tű, amikor közel került hozzá az áramkör?). A hajóskapitány levele után pedig már a tanulók 75%-a magyarázta a tudományos modell segítségével, hogy a mennydörgés után miért zavarodott össze a hajó iránytűje, és miért nem jelezte jól az északi irányt. Ez a tanulmány nagyon jól mutatja azt is, hogy a természettudományos storytelling milyen jól ötvözhető más módszerekkel, jelen esetben a kutatásalapú tanulással.

Sibrina N. Collins afroamerikai kémikus nőként a történelmi storytelling alkalmazását hivatásának érzi. Meg szeretné változtatni ugyanis a kémikusokról kialakult képet, miszerint azok csak fehér férfiak lehetnek. Az észterek tanításához például Alice Augusta Ball, egy 20. század eleji afroamerikai kémikus hölgy élettörténetét ajánlja. Ő volt az, aki a chaulmoogra fa magjából etilésztert szintetizált, ami aztán a lepra gyógyításában tudtak használni. Alice Augusta Ball zsenije abban állt, hogy az aktív hatóanyagot, a hosszúláncú karbonsavakat, észterek formájában juttassák a beteg bőrére, ezzel sokkal hatásosabb és kevésbé fájdalmas kezelést érve el (Collins, 2021). Érdekeség még, hogy Ball volt az első afroamerikai és egyben az első nő is, aki a Hawaii Egyetem oktatója lett. 24 éves korában azonban életét vesztette.

### *Kitalált történetek*

Képzeltbeli történetek, melyek segítenek a különféle tudományos koncepciók megértésében.

Ennek gyakori formája az antropomorfizmus (Rowcliffe, 2004), amely tulajdonképpen tudományos koncepciók vagy ötletek megszemélyesítését, emberi tulajdonságokkal való felruházását jelenti.

Antropomorfizmusra épülő kutatást végeztek két ausztrál óvodában 2-5 éves gyerekek körében (Hu, J. és mtsai, 2021). A kutatás célja az volt, hogy megvizsgálják, hogyan működik a storytelling módszere a gyermekek asztronómiai fogalmainak kialakításában, elmélyítésében. A program alapját kilenc megszemélyesítéses történet képezte, amelyekben például kozmikus testeket emberi tulajdonságokkal ruháztak fel („a kapzsi Nap” vagy „a csillag megszületik/eszik/haldoklik” stb.). A történetek során számos metaforát is használtak, pl. a csillagrobbanást egy nagy hányáshoz hasonlították. Mindeközben a történetek megírásakor ügyeltek arra is, hogy a pontos tudományos fogalmak (mint például gravitáció, csillagköd, talaj, fosszília stb.) is megjelenjenek, és ezeket beépítsék a gyerekek szókincsébe. A történetmesélést egyébként a témához kapcsolódó egyszerű gyakorlati tevékenységekkel támogatták (például rajzolással vagy egyszerű, önállóan elvégezhető kísérletekkel). A kutatás eredményeként arra a megállapításra jutottak, hogy az óvodáskorú gyerekek asztronómiai fogalmi megértése fejleszthető a jól átgondolt történetmesélés és a hozzá kapcsolódó gyakorlati tevékenységek által. A program végére a gyerekeknek nem csupán csillagászati ismereteik bővültek, de az induktív és deduktív érvelési képességük egyaránt fejlődött. A kísérletben részt vevő minden gyerekről elmondható volt, hogy megértették, miből is állnak a csillagok, és hogy a csillagoknak, csakúgy, mint nekünk, életciklusuk van. Megértették, hogy a Föld réteges szerkezetű, és hogy mik is azok a vulkánok, illetve mi a vulkánkitörés. A tanulmány szerzői szerint ez a kísérlet bizonyítja, hogy az óvodáskorú gyerekek a megfelelő pedagógiai eszközökkel támogatott storytelling használatával képesek komplex tudományos fogalmak megértésére.

Egy másik altípusa a kitalált történeteknek a tudományos fikció.

A tudományos fikción belül az egyik típus a szórakoztató irodalomhoz és -iparhoz tartozó sci-fi. Ezek talán hétköznapi életünkben is ismerősek – gondoljunk például Isaac Asimov vagy Jules Verne munkásságára. De ide sorolható például a mozivásznat is meghódító *Csillagok háborúja* vagy a *Vissza a jövőbe* sorozat. Ezzel a típussal általában az a probléma, hogy nehezen különülnek el benne a valós és a fiktív elemek. Ellenben a megfelelő kontextusban nagyon inspirálóak lehetnek. Collins (2021) például arról ír,

hogy a Marvel *Fekete Párduc* című filmje kiválóan alkalmazható a periódusos rendszer témakörénél (Marvel, 2018). A film cselekménye ugyanis a képzeletbeli vibránium elem körül forog. Mikor a diákok már mindent tudnak a periódusos rendszer elméleti hátteréről, a szerző megkérdezi a hallgatóit, hogy hová is raknák a vibrániumot a periódusos rendszerben. Miközben a hallgatók érvelnek, tudásuk mélyül a periódusos rendszer felépítéséről, sajátosságairól, az átmeneti fémek tulajdonságáról.

A második típus egy természettudományos téma megértését segítő, meghatározott céllal írt tudományos fikció. Erre jó példa az az egyetemisták körében végzett kutatás (Csikar és Stefaniak, 2018), melynek célja volt meghatározni, hogy a történetmesélés mennyire képes az anatómia- és fiziológiaórákon a tanulást javítani. Emellett a kutatás másik kérdéseként azt vizsgálták, hogy milyen mértékben képes a történetmesélés az anatómia- és fiziológiaórákon a kritikai gondolkodást fejleszteni. A kísérleti csoportban a bőrben található fehérjéről szóló tananyagot egy zombiapokalipszis témájú negyedórás fiktív történetben mondták el, míg a kontrollesoport hagyományos módon, kivetített PowerPoint-prezentáció formájában találkozott ugyanezzel a tananyaggal. A storytelling hatását rövid és hosszú távon is vizsgálták, és a kontrollesoport eredményeivel összehasonlítva azt kapták, hogy bár a tanulás hatékonysága és a kritikai gondolkodás fejlesztése nem volt nagyobb a kísérleti csoportban, mint a kontrollesoportban, de az eredmények nagyon hasonlóak lettek. Következésképp a történetmesélés a természettudományos órákon is alkalmazható elsődleges pedagógiai eszközként az új tananyag átadásakor.

Egy portugál természettudományos központban (hasonló a Csodák Palotájához) szintén tudományos fikción alapuló kutatást végeztek 8-10 éves gyerekek körében (Morais, 2015). A történet főszereplői egy ikerpár: Lina és Pepo, akik egy szülinapi bulin vesznek részt, ahonnan elszökik egy héliumos lufi. A lufit követve egy sötét erdőbe érnek, találkoznak egy bagollyal, aki segítségükre lesz. Miközben a lufit keresik, számos kalandban van részük, s közben a bagoly tulajdonképpen a kérdezve tanítás módszerével különféle természettudományos magyarázatokat ad a velük történő eseményekre. Így kerül szóba például a sűrűség és a nátriumtartalmú vegyületek témaköre. Hogy a kísérletben részt vevő gyerekek jobban bevonódnak a történetbe, az egész történetmesélés egy szülinapi bulira feldíszített teremben zajlott lufik és sípok közepette. A történet elmesélése után a gyerekek egyszerű, a történethez kapcsolódó kísérleteket is elvégeztek (luffifújás ecet és szódbikarbóna segítségével, Silly Putty, lávalámpa). Extraként egy történethez nem kapcsolódó, ámde látványos kísérletet is végrehajtottak (vulkános). Az eredmények értékeléséhez a diákoktól egy rajzot kértek, amelyben az általuk a program során tanult dolgok közül a legfontosabbat ábrázolták. A rajzok alapján úgy tűnt, hogy a gyerekekre a Silly Putty kísérlet volt a legnagyobb hatással (ez az egyetlen olyan kísérlet, melynek termékét, a különleges polimert, mely viszkózus folyadékként, illetve pattogó szilárd anyagként is képes viselkedni, hazavihették). De a kísérletben részt vevő gyerekek rajzain szintén számottevő mértékben megjelent a lávalámpás kísérlet, mely a sűrűséggel volt kapcsolatos. Az előbb említett kísérletek a történetben szereplő tudományos tényeket támogatták. Viszont harmadikként a vulkános kísérletet ábrázolták a legtöbben, ami nem kapcsolódott a történethez. A kutatók a kísérlet eredményeként megállapították, hogy egy jól megválasztott történet a rá épülő kísérletekkel, valamint a hozzáfűzött magyarázattal jó pedagógiai módszerek bizonyulhatnak a természettudományos nevelésben.

Rose (2017) ötletet ad arra, hogyan lehet akár egy egész kurzust egy meghatározott céllal írt tudományos fikcióra felépíteni. Az említett kutató az egész témát egy detektív-történetre fűzi fel. Amikor a kövületekről tanít, egy „CSI: Ekalaka” nevű forgatókönyvet ír a kurzushoz, melynek alapját saját ekalakai ásatási tapasztalata képezi. Fényképet hoz a hallgatóknak az ásatásról, múzeumi képeket mutat a kiállított hadroszaurusz-csontvázzról. Valódi kövületeket hoz a diákoknak, amit maguk is kézbe vehetnek. Mesél az ásatásról: mit találtak és mit tapasztaltak. Majd különféle kérdéseket tesz fel: Mit tudnak

a csontokról? Mit tudnak a csontokat körülvevő közetről? Miért halt meg Nancy? (így hívták a dinót) Miért van egyáltalán neve? Valóban lány volt? Honnan tudjuk egyáltalán, hogy milyen típusú dinoszaurusz volt Nancy? Az ily módon irányított tanári történetmesélés keretein belül saját elméleteket alkothatnak, feltehetik kérdéseiket, dolgozhatnak egy-egy társuk kérdésének megválaszolásán, végül izgalmas módon sajátítják el mindazt, amit a kövületekről és azok azonosításáról tudni lehet.

### *Drámapedagógiai történetmesélés*

Minden olyan történetmesélés ide tartozik, mely során drámapedagógiai eszközökkel élünk. Ide sorolható például a mozgás- vagy táncalapú történetmesélés, a színdarabok, versek, de akár egy olyan pantomim is, amely segít megérteni egy adott témát.

Kiváló példa erre az egy évente megrendezett amerikai verseny, melyre a világról bárki benevezhet, aki a PhD témáját egy zenés videoklip formájában „meséli el”.<sup>3</sup> Különböző tudományágankénti kategóriákban is hirdetnek győztest, illetve egy abszolút győztes is van minden évben. Érdekességként megemlíthető, hogy az idei abszolút győztes például a molekuláris klaszterekről szóló természettudományos (azon belül fizika) témával nyert.

Egy másik tanulmány is számos példát hoz fel (Rose, 2017), hogy különböző projektek keretein belül hogyan valósították meg a táncon keresztül egy-egy téma feldolgozását. Saját diákjaival a kutató először is hivatásos táncanártól tanulta meg a táncolás alapjait, majd mikor már mindenki elég jól mozgott, akkor a kisebb témák feldolgozásától, mint például a virágok növekedése, haladtak az egyre nehezebbekig (pl. a bolygók mozgása, a rovarok fejlődése, lemeztektonika, a talajvíz mozgása, cunamik, idegimpulzusok továbbítása). Rose tapasztalatai alapján egy-egy komolyabb projekt kidolgozására több hetet kell hagyni az egyes csoportoknak, illetve nem elhanyagolható a tanár aktív közreműködése sem – hangsúlyozandó, hogy az egyes táncelemek valóban a tudományos tényeket tükrözzék.

Hogy egy magyar példával is éljünk, a Kisvirág Táncsoprot a 2005-ös kémiai Nobel-díj témáját táncolta el, amit az olefin metatézis módszerének kifejlesztése és leírásáért kapott ekkor Nobelt Yves Chauvin, Robert H. Grubbs és Richard R. Schrock. A reakció mechanizmusa a kettős kötésekhez kapcsolódó csoportok kicserélődését írja le, amely a korábbinál jóval kevesebb hulladéktermelése miatt egy környezettudatosabb, „zöld kémiai” gyógyszer- és műanyag-előállítás jelent. A tánc a reakció mechanizmusát szemlélteti (Kisvirág, 2005).

### **A természettudományos történetmesélés korlátai és a lehetséges kiutak**

Mint minden pedagógiai módszernek, így a történetmesélésnek is vannak bizonyos korlátai. Az alábbiakban ezekkel kapcsolatos szakirodalmi példákat gyűjtöttem össze, illetve megkíséreltem ezekre bizonyos megoldásokat vázolni.

#### *Tetőeffektus*

A korábban már tárgyalt, zombiapokalipszis témára épülő, egyetemisták körében végzett kutatás (Csikar és mtsai, 2018) előfeltevése az volt, hogy a történetmesélés enyhíti a természettudományos anyag átadásakor keletkező kommunikációs problémát. A kommunikációs probléma egyébként abból fakad, hogy az új információk „nem hétköznapiak”, idegenek a diákok számára. Ráadásul egyszerre sok új információval találkoznak. Mindez gyakran vezet ahhoz, hogy a tanulók nem megfelelően integrálják az új tudományos tényeket a már meglévő gondolkodási sémákba. A vizsgálat során kapott eredmények azonban azt mutatják, hogy a komplex információk megértésekor fellép az úgynevezett

tetőeffektus. Ez azt jelenti, hogy egy történet által átadott információmennyiség maximalizálva van. A kutatók azt feltételezik, hogy a tanórán kívüli tanulással mindez javítható, és a storytelling által megértett tananyag az otthoni tanulással jobban elmélyíthető.

### *Tanári attitűd*

Egy Izraelben végzett kutatás kifejezetten a tanárok szemszögéből vizsgálta és értékelt a történetmesélés motiváló hatását a kutatásalapú középiskolai kémiaoktatásra (Peleg és mtsai, 2017). Bár a tanárok visszajelzése nagyrészt pozitív volt, mégis megfogalmaztak bizonyos aggályokat a módszerrel kapcsolatban. A tanárok egy része úgy látta, hogy ő maga nem alkalmas a módszer hiteles képviselésére.

Mint minden más készség, a történetmesélés is fejleszthető, javítható. Olvassunk történeteket, olvassunk jó történeteket! S közben ne csupán az eseményekre figyeljünk, hanem arra, mi a történet központi gondolata, honnan hová jut el, mi benne a drámai momentum. Inspirálódjunk, és folyamatosan „gyűjtsük az anyagot”, illetve gondolkodjunk azon, hogy tanításunkba milyen módon tudjuk beilleszteni az adott történetet. Majd mondjuk el a történetet, és reflektáljunk: mennyire működött jól, milyen visszajelzések (verbálisak és non-verbálisak) érkeztek. És a reflexió után módosítsunk, hogy legközelebb még jobb legyen a történetmesélés.

### *Időigényesség*

Az előbb említett kémiantanárok közül (Peleg és mtsai, 2017) néhányan úgy érezték, egy történetmesélés jellegű tanóra kiöltése, megszervezése túl sok időt és energiát venne igénybe, ha nekik maguknak kellene kitalálni (ugyanakkor a program során kézhez kapott történetet és a hozzá közösen megalkotott foglalkozásokat örömmel építették be a tanításukba).

A korábban tárgyalt kutatások igazolják, hogy a storytelling hatékony módszer a természettudományos oktatásban is. A tankönyvek, illetve különféle segédanyagok megírásakor megfontolandó lenne figyelembe venni ezt, ezzel segítve a gyakorló pedagógusok munkáját, időt spórolva az egyéb feladataik elvégzésére.

### *A tudományos hitelesség kérdése*

Felmerültek olyan aggályok is a storytellinggel kapcsolatban (Peleg és mtsai, 2017), hogy egy fiktív történet elmondása után nem minden diák tud különbséget tenni a tudományos tény és a kitaláció között. A pedagógusok egy része azt fogalmazta meg, hogy a tanulók a természettudományos tanártól – illetve a tanárok önmaguktól is – azt várják, hogy csak tudományosan megalapozott és hiteles tények hangozzanak el a tanórán, ezért is érzik zavarónak a fiktív történetmesélést. Hasonló problémákról olvashatunk egy másik tanulmányban (Rowcliffe, 2004), amely az antropomorfizmus középiskolások körében történő túl gyakori használatának veszélyeit említi. Véleménye szerint ugyanis a megszemélyesítések megalapozott tudományos magyarázat nélkül levonhatnak a tudomány komplexitásából és mélységéből, és az így megalkotott modell nem tartalmazza az életkornak megfelelő tudományos részletességet. Másrészt a kiskamaszok és kamaszok nevenségesnek tarthatnak egy ilyesfajta tudományos magyarázatot, hiszen a természettudománytól nem mesét várnak.

Mindez azt bizonyítja, hogy a storytelling alkalmazásánál még a történetalkotás vagy -kiválasztás előtt fontos elemezni a célközönséget. Ennél a pontnál az életkori tényezők mellett szerepet játszhat még, hogy természettudományos vagy általános tagozatról van-e szó, illetve érettségiznek-e majd az adott tárgyból. A történethez fűzött tanári

magyarázat mértéke is nagyban függ a történetmesélés céljától. Amennyiben a diákokat csak motiválni, érzelmileg bevonni kívánjuk a storytelling által, nem fontos különösebb magyarázat. Viszont ha egy olyan tudományos fikcióval készülünk, amely sok kitalált elemet tartalmaz, és ezek keverednek a tananyag lényeges pontjaival, akkor a magyarázatra nagyobb szükség lehet.

### *A tudományos történetírás nehézségei*

Egy észak-kaliforniai kutatás során 7-8. osztályos tanulókat vizsgáltak a tekintetben, hogy a narratív formában megírt fizika tankönyvi szöveg eredményesebb-e a tradicionális módon megírtéhoz képest. A kutatás eredményeként megállapították, hogy a storytelling módszere mind rövid, mind hosszú távon eredményesebbnek bizonyult, ugyanakkor azt a konklúziót is levonták, hogy a történet megírásakor körültekintően kell eljárni, ugyanis az érdekes, ámde felesleges elemek akadályozzák a diákok tanulását (Arya és mtsai, 2012). A történet bonyolultságát mint tanulást akadályozó tényezőt említik Kerby és szerzőtársai is (Kerby és mtsai, 2018). Ennek leküzdésére Kerbyék megalkották az úgynevezett FSF-et (Fusion Story Form = Fúziós Történeti Forma). Az FSF lényege, hogy csak néhány történetmesélős elemet őriz meg – ezek legfontosabbika a drámai kérdésfelvetés. Egyszerű történeteket használ, melyek nincsenek kitalált elemekkel gazdagítva. A fókusz pedig próbálja a tudományos koncepció tartani azáltal, hogy a történetben megjelenő személyek, ha vannak egyáltalán, nem főszereplők, csupán narrátorok, facilitátorok, a tudományos koncepció megértésének segítői.

### **Összegzés**

A természettudományos oktatás reformokra szorul, az újítás egyik lehetséges módja a történetmesélés módszere. A storytelling segíthet érzelmileg bevonni a diákokat a tanításba, használatával megjegyezhetőbbé és emlékezetesebbé tehetünk egy tananyagot. A beérkező információk bővebb kontextusba helyezésével segít sémát alkotni.

A történetmesélés hasznossága neurobiológiai érvekkel is alátámasztható. Egyrészt egy izgalmas történet miatt felszabaduló adrenalin mennyisége közvetetten serkenti az agyműködést. Másrészt az agyunkban a tükroneuronok leképezik a felismert érzelmeket, ezzel valósként élve meg azokat. Nem utolsósorban pedig, ha egy olyan karakterrel találkozunk a történetben, akivel azonosulni tudunk, szervezetünk oxitocint (kötődést segítő hormont) szabadít fel, ezáltal még megjegyezhetőbbé, érdekesebbé, visszaidézhetőbbé téve a történetet.

A természettudományos történetmesélés szakirodalomban megtalálható két típusát – történelmi vonatkozású és kitalált – a gyakorlatban létező drámapedagógiai storytellinggel egészítettem ki. Az egyes kategóriákat az átláthatóság és az alkalmazás megkönnyítése érdekében további altípusokra bontottam, illetve példákkal szemléltettem.

A tanulmány utolsó részében kitértem a természettudományos történetmeséléssel kapcsolatos dilemmákra (mint például a történet megírásának nehézsége, időigényessége, a tudományos hitelesség kérdése), és megkísértem lehetséges megoldásokat vázolni ezekre.

Végezetül azt gondolom, hogy a storytelling módszere alkalmas arra, hogy érthetőbbé, érdekesebbé, életszerűbbé tegye a természettudományos oktatást. Fő célját, a természettudományok népszerűsítését akkor érné el végérvényesen, ha majd egyszer az olvasóközönség azért venne meg egy könyvet, mert a borítóján szerepelne az a szó, hogy kémia.

**Muzsalyiné Molnár Henrietta**  
ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

## Irodalom

- Arya, D. J. & Maul, A. (2012). The Role of the Scientific Discovery Narrative in Middle School Science Education: An Experimental Study. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1022–1032. DOI: [10.1037/a0028108](https://doi.org/10.1037/a0028108)
- Gallo, C. (2016). *Storytelling. A történetmesélés ereje*, HVG Könyvek.
- Chrappán Magdolna (2017). A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1352–1368. DOI: [10.1556/2065.178.2017.11.3](https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3)
- Collins, S. N. (2021). The importance of storytelling in chemical education. *Nature Chemistry*, 13(1), 1–2. DOI: [10.1038/s41557-020-00617-7](https://doi.org/10.1038/s41557-020-00617-7)
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csapo\\_MP1003.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csapo_MP1003.pdf) Utolsó letöltés: 2021.05.28.
- Csikar, E. & Stefaniak, J. E. (2018). The utility of storytelling strategies in the biology classroom. *Contemporary Educational Technology*, 9(1), 42–60. [10.30935/cedtech/6210](https://doi.org/10.30935/cedtech/6210)
- Denning, S. (2006). Effective storytelling: strategic business narrative techniques. *Strategy & Leadership*, 34(1), 42–48. DOI: [10.1108/10878570610637885](https://doi.org/10.1108/10878570610637885)
- Fekete Párduc (2018). <https://port.hu/adatlap/film/tv/fekete-parduc-black-panther/movie-188768> Utolsó letöltés: 2021.04.05.
- Hu, J., Gordon, C., Yang, N. & Ren, Y. (2021). “Once Upon A Star”: A Science Education Program Based on Personification Storytelling in Promoting Preschool Children’s Understanding of Astronomy Concepts. *Early Education and Development*, 32(1), 7–25. DOI: [10.1080/10409289.2020.1759011](https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1759011)
- Isaacson, W. (2011). *Steve Jobs*. HVG Könyvek.
- Jabbi, M., Bastiaansen, J. & Keyzers, C. (2008). A Common Anterior Insula Representation of Disgust Observation, Experience and Imagination Shows Divergent Functional Connectivity Pathways. *PLoS ONE*, 3(8), e2939. DOI: [10.1371/journal.pone.0002939](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0002939)
- Johnstone, A. H. (1997). How Long is a Chain? Reasoning in Science. *School Science Review*, 78(285), 73–77. [eric.ed.gov/?id=EJ549765](https://eric.ed.gov/?id=EJ549765) Utolsó letöltés: 2021. 04. 05.
- Kang, J., Hong, S. & Hubbard, G. T. (2020). The role of storytelling in advertising: Consumer emotion, narrative engagement level, and word-of-mouth intention. *Journal of Consumer Behaviour*, 19(1), 47–56. DOI: [10.1002/cb.1793](https://doi.org/10.1002/cb.1793)
- Kerby, H. W., DeKorver, B. K. & Cantor, J. (2018). Fusion Story Form: a novel, hybrid form of story that promotes and assesses concept learning. *International Journal of Science Education*, 40(14), 1774–1794. DOI: [10.1080/09500693.2018.1512172](https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1512172)
- Kisvirág Táncsoport (2005). Metatézis Tánc. *Delta* (tévéműsor). <https://www.facebook.com/1187412124694811/videos/1236338583135498> Utolsó letöltés: 2021.04.05.
- Kokkotas, P., Rizaki, A. & Malamitsa, K. (2010). Storytelling as a Strategy for Understanding Concepts of Electricity and Electromagnetism. *Interchange*, 41(4), 379–405. DOI: [10.1007/s10780-010-9137-9](https://doi.org/10.1007/s10780-010-9137-9)
- Kubečka, J., Neeffjes, I. & Besel, V. (2021). *Molecular clusters*. <https://www.youtube.com/watch?v=Kdrh82RV13M> Utolsó letöltés: 2021.04.05.
- László János (2005). A narratív pszichológiai tartalomlemezés. *Magyar Tudomány*, 11, 1366.
- Morais, C. (2015). Storytelling with Chemistry and Related Hands-On Activities: Informal Learning Experiences To Prevent “Chemophobia” and Promote Young Children’s Scientific Literacy. *Journal of Chemical Education*, 92(1), 58–65. DOI: [10.1021/ed5002416](https://doi.org/10.1021/ed5002416)
- Peleg, R., Yayon, M., Katchevich, D., Mamlok-Naaman, R., Fortus, D., Eilks, I. & Hofstein, A. (2017). Teachers’ views on implementing storytelling as a way to motivate inquiry learning in high-school chemistry teaching. *Chemistry Education Research and Practice*, 18, 304–309. DOI: [10.1039/c6rp00215c](https://doi.org/10.1039/c6rp00215c)
- Pléh Csaba (2012). Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*, 22(3), 3–24.
- PISA 2018. *Programme for International Student Assessment Összefoglaló jelentés*. (2019) Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf) utolsó letöltés: 2021. 04. 05.
- Polletta, F. (2008). Storytelling in politics. *Contexts*, 7(4), 26–31. DOI: [10.1525/ctx.2008.7.4.26](https://doi.org/10.1525/ctx.2008.7.4.26)
- Radnóti Katalin (2009). A természettudományi nevelés és a fizikaoktatás helyzete a 2008-as tanári felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 59 (3), 3–16.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In Crawford, C., Carlsen, R., McFerrin, K., Price, J., Weber, R. & Willis, D. (szerk.), *Proceedings of SITE 2006 – Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 709–716. <https://www.learnlib.org/primary/p/22129/> Utolsó letöltés: 2021. 04. 05.

- Rose, J. (2017). To Teach Science, Tell Stories. *Mesterképzési szakdolgozat*. Master of Arst in Graduate Liberal Studies Program, Graduate School of Duke University, Durham, North Carolina <https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/14346/Rose%20Storytelling%20and%20Science.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2021.04.05.
- Rowcliffe, S. (2004). Storytelling in science. *School Science Review*, 86(314), 121–126. [https://www.academia.edu/5051952/Storytelling\\_in\\_science](https://www.academia.edu/5051952/Storytelling_in_science) Utolsó letöltés: 2021. 04. 05.
- Varga Ákos, Simon Judit, Horváth Dóra & Pintér Attila (2014). Az érzelmek és az agy: fókuszban a neuromarketing kutatás. In Hetesi Erzsébet & Révész Balázs (szerk.); *Marketing megújulás: Marketing Oktatók Klubja 20. Konferenciája előadásai*. SZTE Gazdaságtudományi Kar. 425–431.
- Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten, M. (2008). Beyond the Scientific Method: Model-based Inquiry as a New Paradigm of Preference for School Science Investigations. *Science Education*, 92(5), 941–967. DOI: 10.1002/sce.20259
- Zak, P. J. (2014). *Why Your Brain Loves Good Storytelling*. <https://hbr.org/2014/10/why-your-brain-loves-good-storytelling> Utolsó letöltés: 2021. 04. 05.
- Zak P. J. (2015). Why inspiring stories make us react: the neuroscience of narrative. *Cerebrum: the Dana forum on brain science*, 2015, 2. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4445577/> utolsó letöltés: 2021. 04. 05.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Ebben a tanulmányban a storytelling és történetmesélés kifejezéseket egyenértékűen használom.

<sup>2</sup> <https://www.syneq.net/> Utolsó letöltés: 2021. 06. 02.

<sup>3</sup> <https://www.science.org/content/page/dance-your-ph-d-faq> Utolsó letöltés: 2021.09.16.

### Absztrakt

A természettudományos oktatás népszerűtlen. Mi sem igazolja ezt jobban, mint hogy a diákok közül kevesen választják hivatásul ezt a pályát, a tanári társadalom előregedik (Radnóti, 2009) és erre a szakterületre jellemző a tanárihiány. Szomorú ez, hiszen míg az általános iskolások körében a természetismeret tantárgy magasan vezet a kognitív fókuszú közismereti tárgyak kedveltségi listáját (Chrappán, 2017), a természettudományos tantárgyak önállósulásával, a tanulásukkal eltöltött idő növekedésével és a tanulói életkor előrehaladtával ez az attitűd jelentősen romlik. (Chrappán, 2017, Csapó, 2000) Mindez azt igazolja, hogy a természettudományok oktatásában szemléletmód-váltásra és a pedagógiai módszerek korszerűsítésére van szükség. Az elmúlt egy-két évtizedben világszerte elkezdődött a storytelling tudománynépszerűsítő projektekben való alkalmazása, ezzel egyidejűleg pedig az oktatásban való felhasználása is. A célzott történetmesélésnek Magyarországon még nincs nagy gyakorlata, épp ezért a jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a storytelling módszert mint a természettudományok tanítása megújításának egy lehetséges útját. A történetmesélés pozitív hatásait neurobiológiai kutatásokkal is alátámasztották, a módszer bemutatásánál röviden ezekre is kitérek. Pedagógiai szempontból megközelítve a storytelling hatékonysága például abban rejlik, hogy megjegyezhetőbbé teszi, bővebb kontextusba helyezi az információkat, segít a megfelelő sémák kialakításában is. A tanulmány során áttekintem a természettudományos történetmesélés különböző kategóriáinak jellegzetességeit, illetve az átláthatóság érdekében további típusokat különböztettem meg. Az ismertetés során nagy figyelmet fordítok a történetmesélés természettudományos tanórákon való alkalmazására, ezért az egyes típusok és altípusok bemutatását számos példával szemléltetem. Végezetül külön kitérek azokra a dilemmákra, nehézségekre, melyekkel a pedagógusok találkozhatnak a módszer alkalmazása során, illetve ezekre különféle megoldási lehetőségeket vázlok fel.



# Hallgatói haladási utak és rizikófaktorai – helyzetkép a felsőoktatásról

**Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina:  
Előrehaladási és lemorzsolódási kockázat  
a felsőoktatásban**

*Az Oktatáskutatók könyvtára 11. tanulmánykötete az Előrehaladási és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban címet viseli, a kötetet Pusztai Gabriella sorozatszerkesztő és Szigeti Fruzsina szerkesztette. A kutatási jelentés a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) által, az 123 847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.*

**A**címben rejlő témakör nem ismeretlen, Európa országaiban célkitűzés a lemorzsolódás csökkentése, illetve azon kompetenciák fejlesztése, amelyek ezt megakadályozzák. A végzettség nélküli diplomaszerezés súlyosan érinti a regionális egyetemeket is, kiemelt szerephez jut a Debreceni Egyetem is, így nem meglepő, hogy az intézmény adott otthont ennek a hiánypótló kutatásnak. A tanulmánykötet rávilágít a legfontosabb ismert és eddig rejtve maradt kockázatokra mind az előrehaladás, mind a lemorzsolódás szempontjából. Pusztai a téma szakértője, több kutatást végzett már a lemorzsolódásról (ld. Oktatáskutatók könyvtára 6. kötet: *Lemorzsolódott hallgatók 2018*), melyek megalapozták jelen tanulmánykötetet is. Továbbá bő két évtizedes múltra tekint vissza a kutatóközpontban a hallgatóévek, a hallgatói szocializáció, a hallgatói eredményesség lehető legszélesebb körű megismerése, ami szintén fontos kutatási előzmény. A kötet nagy volumenű kutatómunka eredményeit bemutató és összegző mű, hiánypótló jelleggel bír. A kutatás során azokra a kérdésekre

keresték a választ, hogy milyen társadalmi és intézményi tényezők növelik a lemorzsolódás rizikóját, illetve melyek azok a támogató faktorok, amelyek a tanulóyaikat megkezdő hallgatók diplomaszerezésének valószínűségét növelik.

A kötet hat fejezetből áll. Az elméleti alapokat a lemorzsolódásról és annak kockázatairól Pusztai tolmácsolásában olvashatjuk az 1. fejezetben. Megismerhetjük a kutatás alapvető fogalmait, a lemorzsolódott, a perzisztens és a sztenderd hallgatók közötti különbségeket, az előrehaladási utakat, valamint a haladási klaszterek és képzésterületek közötti összefüggéseket. Összesen három haladási utat (korrigáló, csúszó-passziváló és normál úton haladó) különböztetnek meg a kutatás során. Ebben a részben ismerteti a kutatás jellemzőit is, melyben öt olyan közép- és kelet-európai ország vett részt (Magyarország, Románia, Ukrajna, Szerbia, Szlovákia), ahol magyar nyelvű oktatási intézmények is működnek.

Pusztai korábbi kutatásaiban is megfogalmazta a társadalmi státus fontos szerepét a hallgatói előmenetel, valamint a sikeresség tekintetében, ami a lemorzsolódás

esetében is kulcstényezőnek bizonyult. Ezen kívül láthatjuk a középiskolák fenntartó szerinti eloszlását is. A 2. rész a hallgatók társadalmi háttérének vizsgálatáról szól, ahol demográfiai, szülői háttérrel kapcsolatos, identitásbeli, vallási, művelődési szempontból ismerhetjük meg a hallgatói csoportok társadalmi háttérét. Szigeti tanulmánya alapján a haladási utak klasztereiben láthatjuk a nemek megoszlását, az átlagéletkort, a szülők iskolázottságát. Pally Katinka lakhely (ország, településtípus) szempontjából vizsgálta a célcsoportot a haladási utak klasztereiben. Demeter-Karászi Zsuzsanna a felekezeti hovatartozásról, vallásosságról írt tanulmányában. Említést tett a templomba járás és imádkozás gyakoriságáról is. A kulturális tevékenységekre, művelődésre vonatkozóan Bocsi Veronika kulturális csoportokra osztotta a válaszok alapján a hallgatókat (magas, közepes és alacsony kulturális aktivitás), ahol azt láthatjuk, hogy a kulturálisan aktív hallgatók körében alacsonyabb a lemorzsolódási rizikó.

A korábbi tanulmányokra fókuszál a 3. fejezet, ahol a középiskola típusát, a felsőoktatási felvételi során szerzett többletpontok eloszlását, a pályaválasztást, valamint a szülők tanuláshoz fűződő viszonyát elemezték. Csók Cintia és Hrabéczy Anett kiemelik a középiskolai pályaeorientáció funkcionális hiányát, amit az az eredmény szemléltet, miszerint a válaszadók többsége saját elhatározásból választott szakot, illetve megismerhetjük a továbbtanulási motivációk megoszlását is. Tóth Dorina Anna a szülők tanuláshoz való hozzáállását és a hallgató-szülő kapcsolatot vizsgálta, mely során figyelemmel kísérte a szülők anyagi támogatását is. Az eredmények alapján a normál úton haladók több támogatásra számíthatnak a szüleiktől.

A 4. fejezet a felsőoktatási tanulmányokról szól. Ezen belül Fényes Hajnalka tanulmányából megismerhetjük a haladási utak és a perzisztencia kapcsolatát, illetve kiderült, hogy a férfiaknál több rizikófaktor van jelen, mint a nőknél. Az eredményességet a felsőoktatási intézmény belüli és kívüli szempontból is megközelítette

Ceglédi Tímea, s kiemelte, hogy a továbbhaladás módja és a munkavállalás alapvető készségei szoros összefüggésben állnak, de más módon befolyásolják a hallgatói továbbhaladást. Ezt követően megismerhetjük a felsőoktatásban is jelen lévő tanulási problémákat, szokásokat és stílust Györi Krisztina tanulmányából. Bemutatja a tanulásszervezési képességeket, a tanulási sikerességet és a tananyag-feldolgozást képzési területék szerint. Az itt kapott eredmények tükrözik a szakirodalomban írtakat, és a szerző rámutat arra, hogy a tanulási haladási utakat a tanulási stílus is befolyásolja.

Szigeti Fruzsina hallgatói elégedettséget mérő kutatásában egy korábban Pusztai által kifejlesztett kérdéssort alkalmazott. A sokrétű felsőoktatási tényezők közül, melyeket ötféle tényezőcsoportba osztottak, kiemelkedett a tanárok szakmai tudása, viszont a karriertanácsadással egyáltalán nem voltak elégedettek a hallgatók. Emellett az intézményen belüli szereplőkbe vetett bizalom (az oktatók, tanárok és hallgatótársak bizonyultak a legerősebb bizalmi forrásnak) és a hallgatói reziliencia is érdekes eredményeket generált, mely három hallgatói csoportot különített el: alkalmazkodók, bizonytalanok, megküzdők. A hallgatók és oktatóik kapcsolataiba Godó Katalin nyújt betekintést. Az eredmények alapján a kapcsolatok hiánya is hozzájárulhat a lemorzsolódáshoz. Alter Emese tanulmányának középpontjában a STEM-területek (tudomány, technológia, mérnöki ismeretek, matematika) állnak. Elsőként nemi megoszlás szempontjából vizsgálja meg a tudományterületeket, majd kitér a haladási utakra is. Az eredmények azt mutatják, hogy a STEM képzési területeken a csúszó-passziváló hallgatók felülreprezentáltak. A fejezet utolsó tanulmánya a tanárszakos hallgatók (tanítók, tanárok, óvodapedagógusok) jellemzőit emeli ki, hiszen a kutatás célcsoportjában egyharmados többséget alkotnak. Kovács Edina a képzések finanszírozási formáit vizsgálta meg, s a várható csúszás arányát is, valamint a haladási utakat képzési területenként.

*Az utolsó fejezetben Pusztai ír a lemorzsolódási rizikót befolyásoló, növekedését előidéző tényezőkről, melyben összegzi a kutatás eredményeit. Kitér a kötetben említett befolyásoló tényezőkre, s az eredmények tekintetében reflektál rájuk. Egy átfogó regressziós modellben láthatjuk azokat a tényezőket, amelyek a csúszó-passzíváló hallgatói attitűdöt legnagyobb arányban előidézik. Az elemzés során kiemeli a férfiak helyzetét, akiknél összességében nagyobb a rizikó lehetősége, és általánosságban kiemeli, hogy a nők jobb teljesítményt érnek el a felsőoktatásban. A kisebbségi státus viszont nem növelte a kutatás során a lemorzsolódás rizikófaktorát, ám ezzel ellentétesen a társadalmi státus, a szülők végzettsége már annál inkább befolyásolta a hallgatók csúszó-passzíválónak válását.*

Az 5. fejezetben a tanulmányok mellett végzett tevékenységekről olvashatunk. Dusa Agnes Réka a külföldi mobilitásról írt. Elsőként kitért a tanulmányi célú mobilitásra, vizsgálja a tervezett és megvalósult külföldi tanulmányok arányát, a gátló tényezőit, majd a külföldi munkavégzést, a terveket, illetve a szakokhoz való viszonyulását. Emellett a hazai hallgatói munkavállalásról ír Kocsis Zsófia, aki bemutatja a munkavállalás motivációit, az anyagi helyzetet a haladási klaszterekben. Majd Markos Valéria tanulmányában az önkéntes tevékenységekről olvashatunk. Az önkéntes motiváción kívül

megismerjük a szervezeti eloszlást is, s azok tagsági megoszlását haladási utak alapján. Kovács Klára a hallgatói csoportok szabadidős tevékenységeit vizsgálta klaszterek szerint.

Az utolsó fejezetben Pusztai ír a lemorzsolódási rizikót befolyásoló, növekedését előidéző tényezőkről, melyben összegzi a kutatás eredményeit. Kitér a kötetben említett befolyásoló tényezőkre, s az eredmények tekintetében reflektál rájuk. Egy átfogó regressziós modellben láthatjuk azokat a tényezőket, amelyek a csúszó-passzíváló hallgatói attitűdöt legnagyobb arányban előidézik. Az elemzés során kiemeli a férfiak helyzetét, akiknél összességében nagyobb a rizikó lehetősége, és általánosságban kiemeli, hogy a nők jobb teljesítményt érnek el a felsőoktatásban. A kisebbségi státus viszont nem növelte a kutatás során a lemorzsolódás rizikófaktorát, ám ezzel ellentétesen a társadalmi státus, a szülők végzettsége már annál inkább befolyásolta a hallgatók csúszó-passzíválónak válását. A legerőteljesebb rizikót a képzési területek alapján figyelhetjük meg, miszerint a STEM-képzéseken sokkal nagyobb az esélye a lemorzsolódásnak.

A bemutatott kötet hiánypótló munka, rávilágít a lemorzsolódás konkrét előidézőire. A széles körű felmérés eredményei hozzájárulnak a felsőoktatási intézmények lemorzsolódási rátájának javításához. A tanulmánykötetet érdemes a felsőoktatási dolgozóknak, oktatóknak, vezetőknak, döntéshozóknak és hallgatóknak egyaránt elolvasni.

Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (2021). *Előrehaladási és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

**Szabó Dóra**  
Debreceni Egyetem

# A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

## Preschool teachers', primary school teachers' and parents' perceptions on school-readiness

László Kálmán– Edit Tóth

### Abstract

The transition between preschool and school is a critical period in children's life as well as in formal education and it also determines long-term school achievement (Szabó, 1979; Zombori, 1998; Gill, Winters & Friedmann, 2006; Pintér, 2007; Kozákné, 2011, Markovits, 2012, Kis 2012). Preschool teachers', primary school teachers' and parents' synchronous work is needed for successful kindergarten-school transition, which is influenced by how stakeholders think about this period, more precisely about school-readiness. The literature draws attention to the importance of this topic (Lin, Lawrence & Gorrell, 2003; Hair, Halle & Humen, 2006; Cappelloni, 2011), however this problem has been scarcely researched by including three stakeholders' group at the same time in Hungary (Gyurcsik, 2020). The present study focuses on preschool teachers', primary school teachers' and parents' views on school-readiness. By creating three questionnaires and administering these in a pilot study the first steps have been taken towards examining the understanding of the wide-range of skills and abilities which are determined by Hungarian and international literature and are examined by school-readiness instruments. This work aims to shed a light on how important teachers and parents find the level of different cognitive skills, motoric areas and non-cognitive skills for successful start of school and whether their views differ in these areas. Teachers and parents included in this research find that children's social and spiritual development, thus learning, commitment towards gaining knowledge, task management and self-service are more important than cognitive areas. These findings are in line with international trends. The present research also showed that out of the two investigated teacher groups preschool teachers thought that higher ratio of children in their preschool groups are less ready for schoolwork. They see the biggest weakness in children's social development and task management.

**Keywords:** school-readiness, teachers' and parents' perceptions, kindergarten-school transition

## The role of homework in organizing the learning environment. Experience from the Complex Basic Program

Nóra Imre– Balázs Török– László Révész

### Abstract

On the one hand, our study shows the different concepts that determine international literature examining the role of homework given in order to increase student effectiveness and ensure equal opportunities. On the other hand, we outline how the issue of homework appears in the context of extracurricular learning and in the relationship network between home and school. The integration of homework into school learning environment was reviewed primarily based on the extracurricular time organization of educational institutions, the practice of extracurricular activities to deepen knowledge, and the role of home learning environment. Our research on the role of homework in the primary schools participating in the Complex Basic Program made it possible to explore the opinions of the heads of institutions, teachers and parents about the significance, role and sanctioning of homework. The results of our study show that the proposal of the Complex Basic Program for the abolition of homework initiated and / or strengthened the common thinking on the practice of homework assignment. From the research's aspect, an interesting situation presented itself as the institutions encountered

pedagogical recommendations, according to which they had to strengthen or in some cases, to develop their professional viewpoint in order to follow or correct this viewpoint. In our study, we present among other issues, the different reactions of the institutions to the recommendations of the pedagogical methodological development program concerning homework assignment.

**Keywords:** student effectiveness, learning environment, homework, development program

## **Diversity and inclusion at the University of Pécs – results of an exploratory research**

Aranka Varga– Kitti Vitéz– Krisztián Széll

### **Abstract**

The study relies on Hungarian and international research that introduce diversification as a tendency in higher education institutions, and in relation to that detail the practise of increasing inclusivity. The situation-revealing research applies the process-oriented model of inclusion that helps the analysis of different student groups, based on the admittance (possibilities to enter), the process (successful advancement) and the outcome (indicators of success) at the University of Pécs. The analysis includes students (N: 68,602) and training programs (N: 83,067) between the years 2010-2019, based on data collected from the Neptun database. The background factors of the analysis were the diverse student groups (prioritized groups: students with learning-mental disorders, with disadvantaged background, handicapped and international students), the given benefits (scholarship, dormitory) and the status of the training. The results are visualized on a timeline and on faculty level to highlight the decrease of certain student groups (i.e.: those with disadvantaged backgrounds) and the increase of others (international students). The supporting effect of the given benefits became apparent in the advancement in studies. Based on the data of diploma acquisition, it is transparent that prioritized students are less successful if the training is longer – which supports the necessity for inclusive development in the institution. The present study focuses on the most salient tendencies, however the database offers further possibilities for tracking the learning-process of the analysed groups, which could also explain some tendencies introduced above.

**Keywords:** diversity, inclusion, higher education, disadvantaged background

## **Our nonfading history.**

### **The controversial basic pattern of school history educational canon (Part 1)**

György Jakab

### **Abstract**

The present study examines the evolving- and still remaining elements of Hungarian history educational canon. Most of all it focuses on the controversy which emerges from the merging of state nation (imperial) and nation state perception after the reconciliation. It is also highlighted why these have become mythicized and why the perception of our nation's past has become inflexible.

**Keywords:** Hungarian history canon myth

## **Opportunities for developing personality through sport**

Péterné Blatt

### **Abstract**

One of the purposes of modern time education is the developing personality. This development is essentially the reinforcement of different personality traits and forming the traits into habits. This is the base for developing other abilities. The spreading of the technological advancements leads to rising living standard. At the

same time, they also make life more comfortable, which may bring about unfavourable forming of personality. These negative influences can also be balanced by doing sports. "All types and aims of sport have personality developmental effect, it can be a direct tool for conscious personality development (Biróné, 1983. 62)." There are several educational possibilities in the Physical Education (P. E.) lesson due to its special environment and curriculum. The P.E. teachers, who have a significant role in forming pupils' attitude in the educational process, have the task to exploit these possibilities (Buda, 1988). In order for teachers to be effective in this task, it is necessary for them to know the person including his/her individual characteristics. Teachers, who have conscious and spontaneous educational influence, have an important role in personality development. By reviewing the pertinent literature and comparing research done in this field {Nagykáldi (1998), Csepela (2000), H. Ekler and Rétsági (2006), Pikó and Keresztes (2007)}, the present study aims to discover what personality characteristics can be effectively developed by doing sports.

**Keywords:** personality, sport, P.E. teacher

## Improving social competency by tools from Drama in Education

Edina Kovács

### Abstract

Social competence is defined in several ways in the literature: a common element of the definitions is the emphasis on the role of communication and collaboration skills. These skills are part of the educational process; therefore, the possible development of social competence has become an increasingly important topic in public and higher education over the past decade. Schonmann (2005) is a well-known researcher of Drama in Education, who describes 17 different types and implementations of Drama in Education. Furthermore, she highlights that the method of Drama in Education would be a good tool for the development of social competencies in education. Marlok (2003) writes that communication competence can be developed through Drama in Education, as drama involves improving voice tone and posture in addition to verbal tools and has a positive effect on students' personalities. The aim of this research was to explore how often students, who participated in a talent care drama summer camp and are between the ages of 12 and 16, experienced situations that developed their social competence. The results show that students experienced situations in which an element of their social competence developed at least once a day, but in some cases several times per day. Although our results are not representative, they confirm the statements of the literature concerning that drama plays an effective role in the positive development of social relationships and the development of social competence and that it provides educational added value.

**Keywords:** Drama in Education, social competence, communication competence, public education

## Storytelling as a tool in science education

Henrietta Muzsalyiné Molnár

### Abstract

Science education is unpopular. Nothing justifies this more than the fact that few students choose this career as a profession, the teaching society is aging (Radnóti, 2009) and there are not enough science teachers. This is sad because while among primary school students the subject of natural sciences leads high in the popularity list of cognitive-focused general knowledge subjects (Chrappán, 2017), this attitude deteriorates with the separation of science subjects, the increase in time spent on learning and the advanced age of students. (Chrappán, 2017, Csapó, 2000). Therefore, attitude change and modernization of pedagogical methods in science education is needed. In the last decade or two, storytelling has begun to be used worldwide in science promotion projects, and at the same time in education. Targeted storytelling does not have much practice in Hungary yet, thus the aim of this study is to present the method of storytelling as a possible way of renewing science teaching. The positive effects of storytelling have also been supported by some neurobiological research, these results are briefly described in this study. From a pedagogical point of view, the effectiveness of storytelling lies in the fact that it makes information more memorable, puts it in a broader context, and also helps to create appropriate schemas. In this work, an overview of characteristics of different categories in scientific storytelling are

presented, and other types which ensure better understanding are distinguished. This research focuses on the application of storytelling in science lessons, for this reason each type and subtype will be shown by a number of examples. In the final chapter, I focus on the dilemmas and difficulties which educators may face during the application of storytelling, and outline various solutions to these.

**Keywords:** science, education, storytelling

