

tanulmány

Bónus Lilla – Nagy Lászlóné A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése	3
Novák Ildikó – Fónai Mihály Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége	16
Thékes István Egy nyelvtanulást segítő online alkalmazás, a Xeropan hatása az idegennyelv-tanulás folyamataira	36
Engler Ágnes – Kozek Lilla – Németh Dóra Katalin Családi életre nevelés Magyarországon	52
Huszka Noémi – Kinyó László A Student-Teacher Scale mérőeszköz	67

szemle

Kovács Krisztina Adalékok a német népiskolai tanítóképzés intézményesülési folyamatainak történetéből és a néptanítói identitás elemei Lorenz Kellner neveléstan könyvének tükrében (1868)	82
Kósa Maja Egy történelemtől alkotott episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása	97

kritika

Roginer Oszkár Az újvidéki Tanulmányok 2019/2. számáról	110
Somogyvári Lajos Utazások és találkozások az irodalomtudományban	113
A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója	116

Bónus Lilla¹ – Nagy Lászlóné²

¹ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport

² SZTE TTIK Biológiai Szakmódszertani Csoport
MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport

A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése

Az áttekintésben tárgyalt játékok oktatási célokat szolgálnak. Ezek a célok meghatározzák a játék jellemzőit, típusát. Ahhoz, hogy a játékokat az oktatásban sikeresen alkalmazzák, tudatos felhasználói viselkedésre van szükség. A tudatosság kialakításához pedig szükséges a folyamatosan bővülő elméleti keret alapos ismerete, hiszen ez segít abban, hogy eldöntsük, milyen céllal, melyik játéktípus, melyik koncepció a hatékony. Az oktatási céllal alkalmazott játékok szakirodalmi áttekintésének célja, hogy bemutassuk e játékok definiálásának problémás elemeit, a szakirodalomban megjelenő fogalmak értelmezését és a fogalmak közötti kapcsolatokat. Az áttekintés során kitérünk az edutainment, a komoly játékok, a gamifikáció, a játék-alapú tanulás, a digitális játék-alapú tanulás fogalmak részletesebb, valamint az egyéb kapcsolódó fogalmak rövid bemutatására. Végül a fogalmak kapcsolatát kívánjuk felvázolni és értelmezni.

Bevezetés

A 21. században a korábban alkalmazott tanulási formák és módszerek már nem képesek fenntartani a tanulók érdeklődését. A tanulási formák megváltoztak, az aktív tanulási módszerek kerültek előtérbe, amelyek motiválják a tanulókat, és a tanulók aktív részvételén alapulva segítik a tananyag feldolgozását, megértését (Binkley és mtsai, 2010; Liu és Chen, 2013). Az aktív tanulási módszerek közül a játékalapú tanulás különösen fontos és ígéretes kutatási területté vált, és a nemzetközi figyelem az oktatásban alkalmazott játékokra irányult (Prensky, 2001; Sousa és Rocha, 2019; Whitton, 2012). Az oktatásban alkalmazott játékok iránti megnövekedett érdeklődés nyomán számos kutató bizonyította, hogy egy helyesen megválasztott és kivitelezett játék képes a tanulók tartalmi tudásának növelésére (Sabourin, 2014), kedvezően hat az attitűdre és motivációra (Srisawasdi és Panjaburee, 2018), valamint képességfejlesztésre is alkalmazható (Vogel és mtsai, 2006).

Az oktatásban alkalmazott játékok nemzetközi szakirodalma és a játéktípusok száma is egyre nő. A folyamatosan bővülő rendszer megnehezíti az egységes szempontrendszer szerinti csoportosítást, ugyanakkor a helyes alkalmazáshoz és a megfelelő tanórai integrációhoz ez elengedhetetlen. Ehhez ugyanis ismerni kell az oktatási céllal alkalmazott játékok definícióit és jellemzőit, a köztük fennálló viszonyokat, illetve a kapcsolódó

tanulási megközelítések és pedagógiai irányzatok alapos ismerete is szükséges. Ezek feltárására a nemzetközi irodalomban találunk utalást (Alvarez és mtsai, 2019).

Számos kutatót foglalkoztat a kérdés, hogy mitől lesz valami játék (Alvarez és mtsai, 2019; Prensky, 2001), esetleg játékos (Deterding és mtsai, 2011; Fromann, 2017). Ki és hogyan dönti el, hogy melyik játék mire való? Ezek a kérdések magukban hordoznak olyan problematikát, amelyekről a téma irodalma terhelt, és amelyekre választ kívánunk adni a játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintésében. A tanulmány részletesen kitér az edutainment, a komoly játékok (*serious games*), a gamifikáció (*gamification*), a játékalapú tanulás (*Game-Based Learning*, GBL), az oktatási játékok (*educational games*), a digitálisjáték-alapú tanulás (*Digital Game-Based Learning*, DGBL), az alkalmazott játékok (*applied games*), illetve az e-tanulás (*e-learning*) kifejezések értelmezésére.

Az oktatási céllal alkalmazott játékok definiálásának problematikája

A játékkal kapcsolatos fogalmak definiálásának nehézsége sok esetben abból származik, hogy a játékot miként határozzuk meg. Nem könnyű egyértelmű definíciót alkotni, mégis mindannyiunknak megvan az a képessége, hogy felismerjünk egy játékot (Dodgson, 2017). Meghatározó jelentőségű, hogy a játékot miként értelmezzük. Leggyakrabban eszközként, módszerként, valamint értelmezési keretként, koncepcióként fordul elő a szakirodalomban (Chiang és mtsai, 2011; Corti, 2006). A játékok e természete abból fakad, hogy megvan bennük a lehetőség arra, hogy tevékenységként és eszközként is kezeljük őket. Caillois (1961) játékról alkotott definíciójában utal arra, hogy a játék nemcsak a konkrét tevékenységet, hanem az összes tevékenységhez kapcsolódó elemet, eszközt is jelenti. Ily módon a játék tevékenység és eszköz is lehet (Alvarez és mtsai, 2019).

Ha abból indulunk ki, hogy a játék eszköz is lehet, akkor felmerül a kérdés, hogy mi tesz egy eszközt játékká. Ez a kérdés több értelmezésre is lehetőséget ad. Egyrésztől azokat az alkotóelemeket, amelyek játékosá tesznek egy eszközt, a nemzetközi szakirodalom „*ludogenic*” komponenseknek nevezi. Ilyenek például egy társasjáték eszközei, mint a játékkocka, a tábla, a kártyák stb. (Chauvier, 2007, idézi Alvarez és mtsai, 2019). A másik aspektus, amit érdemes figyelembe venni, hogy olykor a szimulációk és a játékok között csak vékony határvonal húzható meg. Például egy baba lehet játék egy

A játékkal kapcsolatos fogalmak definiálásának nehézsége sok esetben abból származik, hogy a játékot miként határozzuk meg. Nem könnyű egyértelmű definíciót alkotni, mégis mindannyiunknak megvan az a képessége, hogy felismerjünk egy játékot (Dodgson, 2017). Meghatározó jelentőségű, hogy a játékot miként értelmezzük. Leggyakrabban eszközként, módszerként, valamint értelmezési keretként, koncepcióként fordul elő a szakirodalomban (Chiang és mtsai, 2011; Corti, 2006). A játékok e természete abból fakad, hogy megvan bennük a lehetőség arra, hogy tevékenységként és eszközként is kezeljük őket. Caillois (1961) játékról alkotott definíciójában utal arra, hogy a játék nemcsak a konkrét tevékenységet, hanem az összes tevékenységhez kapcsolódó elemet, eszközt is jelenti. Ily módon a játék tevékenység és eszköz is lehet (Alvarez és mtsai, 2019).

kisgyermeknek, de lehet szimulációs eszköz a nővérképzésben. Tehát valójában nem az eszköz határozza meg a játékot, hanem az a viselkedés, amit a játékosból kivált (Alvarez és mtsai, 2019).

Az oktatási céllal alkalmazott játékok többnyire sok játékelemből állnak. Ugyanakkor semelyik játékra jellemző elem (pl. célok, szabályok) önmagában nem jelent játékot, és a legtöbb játék csak az elemek összerendezésével válik játékká (Juul, 2003). Az, hogy mely elem jelenik meg a játékban, befolyásolhatja azt, hogy játékról, milyen játékról, esetleg játékosításról beszélünk-e, illetve azt, hogy az adott játék milyen céllal alkalmazható.

További nehézséget okoz, hogy az oktatási célú játékok nemzetközi szakirodalmában számos fogalom megjelenik, azonban ezek a fogalmak sokszor átfednek, illetve olykor szinonimaként használnak olyan fogalmakat, amelyek valójában nem állnak ilyen viszonyban egymással. Az irodalomban a komoly játékokat oktató játékoknak, számítógépes játékoknak (*computer games*), videojátékoknak (*video games*), játékalapú tanulásnak egyaránt nevezik (Wong és mtsai, 2007). Ami elsöre szembetűnő ebben a felsorolásban, hogy a játékalapú tanulás egy tanulási megközelítés, így nem érdemes a komoly játék szinonimájaként kezelni.

A következő probléma a játékok csoportosításával kapcsolatos. A technológia rohamos fejlődésével megjelent egy új csoportosítási szempont, a digitalizáltság. A játék digitalizált jellege alapján digitális és nem digitális játékokat különböztetünk meg. Manapság egyre nagyobb teret hódítanak a digitális játékok, így érdemes megemlíteni, hogy a játékok jelentős része, amellyel ma a gyerekek játszanak, ide tartozik. A felnövekvő generációk egyre több időt töltenek a számítógép, a vizuális média társaságában, így egyre inkább az érdeklődés középpontjába kerülnek a digitális játékok és a digitálisjáték-alapú tanulás (Prensky, 2001). A digitalizáltság tehát csak egy osztályozási szempont, viszont rohamos elterjedése miatt a játékkal kapcsolatos fogalmakat is elkezdtek leszűkíteni és digitális tartalmakra vonatkoztatni. Fontos megjegyezni, hogy a digitalizáltság nem kifejezetten játékjellemző, valamint úgy is fogalmazhatunk, hogy a digitalizáltság a platform sajátja, amelyen a játékot játsszák.

Szintén nehézséget okoz a fogalmak rendszerzésében, hogy vannak olyan fogalmak, amelyekre több angol és magyar kifejezés is létezik. Például egyaránt a gamifikációt jelentik a következő szavak: *gamification*, játékosítás, *gameful design*, játékosított rendszerek (Fromann, 2017).

A játékkal kapcsolatos fogalmak értelmezése és rendszerezése

Az edutainment kibontakozása

Az oktatásban megjelenő játékok történeti előzményeit tekintve azt tapasztaljuk, hogy fokozatos volt az átmenet az ún. *edutainment* fogalmától a komoly játékok megjelenése felé, kihasználva a szociális hálózatok és az infokommunikációs eszközök megjelenését és elterjedését. A folyamat gyorsan haladt, hiszen eredményeképpen a felhasználók, a játékosok egy egészen új, kollaboratív és élményekben gazdag környezetben tudnak elmerülni (So és Seo, 2018). Egenfeldt-Nielsen (2007) úgy véli, hogy az oktatási játékoknak három generációja különböztethető meg, amelynek alapja az a pedagógiai irányzat, amely tükröződik a játék tervezésében és a játék céljában. Az oktatási játékok első generációját az *edutainment* fogalma alá rendelik, amely az 1980-as években jelent meg a nemzetközi szakirodalomban. Az „*edutainment*” kifejezés hibrid műfaj, az „*education*” és az „*entertainment*” szavak összevonásából alkották meg, szórakoztatva tanítást jelent. Ez egy meglehetősen tág fogalom, és az oktatási és szórakoztatási célú elemek kombinációját jelenti, nagymértékben támaszkodik a vizuális anyagokra, a narratív vagy a játékoszerű

formátumokra. Célja, hogy fenntartsa a tanulók figyelmét azáltal, hogy érzelmeiket egy izgalmas animációval gazdagított számítógépes interfészen keresztül érinti (Michael és Chen, 2005). Az edutainmentre leginkább a behaviorizmus hatása jellemző, ide tartoznak az ún. *drill-and-practice* és a *brain training* játékok (Egenfeldt-Nielsen, 2007). Mindennek hatására a játégyártók az edutainment megjelenését és elterjedését arra használták fel, hogy létrehozzanak egy azonos nevű játékkategóriát, amelybe tartozó játékokat a szülők nagyobb preferenciával választanak. Sutton-Smith és Kelly-Byrne már 1984-ben írnak erről a jelenségről (Sutton-Smith és Kelly-Byrne, 1984).

Az oktatási játékok második generációjában kognitív és konstruktivista megközelítéseket alkalmaztak a tanulók játékba való bevonására. Ezeket az oktatási játékokat szimulációs játékok és mikrovilágok jellemzik, amelyek multimodalitásuk révén interaktív élményeket biztosítanak a játékosok számára. A hangsúly ezekben a játékokban a problémafeltáráson és a problémamegoldáson van (Egenfeldt-Nielsen, 2007; So és Seo, 2018).

A harmadik generációs oktatási játékokat erősen befolyásolják azok a szociokulturális és konstruktivista szempontok, amelyek a jelentőségteljes társadalmi interakciót és a kulturális elemeket fontos szempontként veszik figyelembe a játéktervezésben és a játékban (So és Seo, 2018). A harmadik generációs megközelítés nem kizárólag az adott számítógépes játékokra összpontosít, hanem a számítógépes játékok oktatási felhasználásának szélesebb körű folyamatára irányul, a tanulók számítógépes játékok iránti elkötelezettségére helyezi a hangsúlyt (Egenfeldt-Nielsen, 2007).

A nemzetközi szakirodalomban az oktatási játékokkal párhuzamosan megjelentek a komoly játékok, a játékalapú tanulás, majd a digitálisjáték-alapú tanulás, a gamifikáció és az e-tanulás fogalmak is.

Komoly játékok (serious games)

Abt (1970) a komoly játékokat úgy határozta meg, mint olyan játékok, amelyeknek alaposan átgondolt, elsősorban nem a szórakozást szolgáló, oktatási céljuk van. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a komoly játékok nem szórakoztatóak. Később ezt a definíciót felülvizsgálták. Zyda (2005) a komoly játékokat szellemi versenyként definiálta, amelyeket meghatározott szabályok szerint számítógéppel játszanak, továbbá oktatási,

Az oktatási játékok első generációját az edutainment fogalma alá rendelik, amely az 1980-as években jelent meg a nemzetközi szakirodalomban. Az „edutainment” kifejezés hibrid műfaj, az „education” és az „entertainment” szavak összevonásából alkották meg, szórakoztatva tanítást jelent. Ez egy meglehetősen tág fogalom, és az oktatási és szórakoztatási célú elemek kombinációját jelenti, nagymértékben támaszkodik a vizuális anyagokra, a narratív vagy a játékszerű formátumokra. Célja, hogy fenntartsa a tanulók figyelmét azáltal, hogy érzelmeiket egy izgalmas animációval gazdagított számítógépes interfészen keresztül érinti (Michael és Chen, 2005). Az edutainmentre leginkább a behaviorizmus hatása jellemző, ide tartoznak az ún. drill-and-practice és a brain training játékok (Egenfeldt-Nielsen, 2007).

egészségügyi, stratégiai kommunikációs célokat rendel hozzájuk. Fontos megjegyezni, hogy a játék nem attól válik komoly játékká, hogy digitalizált, hanem attól, amit a szó etimológiája is sugall: komoly (*serious*) abban az értelemben, hogy nem az az elsődleges célja, hogy szórakoztasson. Nemcsak a videojátékokat érinti, akár társasjátékok, szerepjátékok, szabadtéri játékok is lehetnek (Abt, 1970). Ugyanakkor egyértelműen érzékelhető, hogy a videojátékok a legnépszerűbb komoly játékok (Alvarez és mtsai, 2019).

A komoly játék kifejezés Abt 1987-ben publikált, *Serious Games* című könyvétől eredeztethető. Manapság azonban tudományos viták tárgyát képezi a kifejezés. Néhány kutató azt vallja, hogy a terminológia voltaképpen oximoronnak tekinthető, hiszen a kifejezés látszólag egymást kizáró, egymásnak ellentmondó fogalmakat foglal szoros gondolati egységbe (Breuer és Bente, 2010). Abt emellett, hogy egyértelmű definíciót fogalmaz meg a komoly játékokra, olyan nem digitális játékokat is bemutat komoly játékként, amelyek a matematika tantárgy formális oktatásában alkalmazhatók.

A komoly játékokkal kapcsolatos definíciók nagy többsége osztozik azon a lényeges koncepción, hogy a komoly játékok olyan játékok, amelyeket pusztán szórakoztatásnál többre használnak, elsődlegesen oktatási célú játékok. Ugyanakkor Michael és Chen (2005) úgy gondolja, hogy a komoly játékok a digitálisjáték-alapú tanulás egyik típusát képviselik.

A kutatási eredmények alapján a komoly játékoknak hat kulcsfontosságú tulajdonsága van: (1) alapul szolgáló szabályrendszer és játékcél, amelyhez a játékos érzelmileg kötődik; (2) jó tanulási lehetőségek; (3) egyensúly a megfizethetőség és a hatékonyság között; (4) modellezés, hogy a tapasztalatokból való tanulást általánosabbá és elvonttá tegye; (5) ösztönözni a játékosokat arra, hogy a saját játékokon keresztül egyedi megoldási utakat alakítsanak ki; (6) egyszerű és felhasználóbarát felület (Shute és Ke, 2012).

Az egyik legrelevánsabb osztályozás szerint (Djaouti és mtsai, 2011) a komoly játékok céljaik alapján hat csoportra oszthatók: (1) oktatási játékok (*edugames*), (2) promóciós játékok (*adver games*), (3) hírijátékok (*newsgames*), (4) társadalmi célú játékok (*activism games*), (5) képzési és szimulációs játékok (*training-simulation games*), (6) oktatási marketing játékok (*edumarket games*).

Fontos különbség a komoly játékok és az edutainment fogalma között, hogy az edutainment főleg iskolás és óvodás korú gyerekeket céloz meg játékaival, és az ismeretek memorizálására helyezi a hangsúlyt, míg a komoly játékok a felnőttek számára is elérhetőek, és több lehetőség rejlik bennük (Breuer és Bente, 2010).

A komoly játékok után megjelentek a komoly minijátékok, amelyek olyan rövid játékok, amelyek egyetlen fogalomra vagy tanulási célra koncentrálnak, és csak kis időigényűek. A komoly minijátékokat a tanórai keretek közötti felhasználás igénye teremtette meg (Jonker és mtsai, 2009).

Gamifikáció (gamification)

Míg a komoly játékok egy teljes játékot (*full-fledged game*) használnak nem szórakoztatás céljára, addig a gamifikált alkalmazások olyan játékelemeket használnak, amelyek nem vezetnek teljes játékhoz. Ez az oka annak, hogy Deterding a következőképpen határozta meg a gamifikáció fogalmát: a játéktervezés elemeinek játékon kívüli kontextusban való alkalmazása (Deterding és mtsai, 2011). Tehát a felhasználók nem feltétlenül érzik, hogy egy játékban vesznek részt (Werbach és Hunter, 2012).

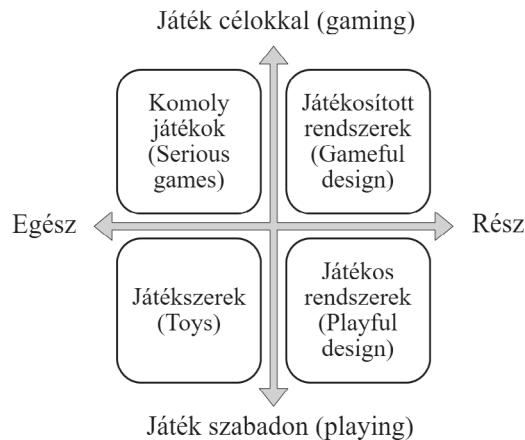
Erdemes megemlíteni, hogy a gamifikáció megjelenésének egy kiváltó oka az lehetett, hogy az oktatási játékok tömeges megjelenésének hatására az a kritika fogalmazódott meg az oktatási játékokkal szemben, hogy a játékost tanulásra kényszerítik, ami csökkenti a játékban való elköteleződés mértékét, valamint a motivációt (Kirriemuir és McFarlane, 2004). A gamifikációra jellemző játékelemek, mint a jelvények, a pontok és

a szintek, azokat a játékmechanizmusokat kívánják reprezentálni, amelyek biztosítják a motivációt és a játékban való elköteleződést (So és Seo, 2018). Tehát a gamifikáció célja többnyire a motiváció felkeltése és fenntartása, valamint az elkötelezettség biztosítása (Fromann, 2017). Ugyanakkor Chorney (2012) azzal érvel, hogy a jó játékok alapjául szolgáló mechanizmus nem a pontokkal, a jelvényekkel és a szintekkel kapcsolatos, inkább a történetekben, a tartalomban és a játékmenet tapasztalataiban érhető tetten, amely elemek hiányoznak a gamifikáció elemei közül.

Nicholson (2013) bevezeti a BLAP gamifikációt, amely betűszóban a betűk a gamifikációra jellemző játékelemekre, nevezetesen a kitűzőkre (*badges*), a szintekre (*levels*), a ranglistákra (*leaderboards*), az eredményekre (*achievements*) és a pontokra (*points*) utalnak. A BLAP gamifikáció lényege, hogy intrinzik motiváció hiányában a játékelemekkel az extrinzik motivációra hat.

A komoly játékok abban hasonlítanak a gamifikációra, hogy játékelemeket használnak nem játékos környezetben, és elsődleges céljuk nem a szórakozás. Ugyanakkor abban különböznek, hogy a komoly játékok célja képzés, tanulás, készségfejlesztés, míg a gamifikáció célja a motiváció és elkötelezettség növelése (Fromann, 2017).

A gamifikációval kapcsolatos fogalmak két dimenzió szerinti csoportosítása Deterding és munkatársai (2011), valamint Fromann (2017) nyomán az 1. ábrán látható.



1. ábra. A komoly játékok, a gamifikáció, a játékszerek és a játékos rendszerek kapcsolata
(Forrás: Deterding és mtsai, 2011; Fromann, 2017.114.)

A dimenziók megértéséhez érdemes megjegyezni, hogy fontos paraméter az, hogy a játék mennyire kötött. Az angol nyelvben ezt jól érzékelteti a „play” és a „game” szavak használata, amelyek közötti különbségtétel Caillois (1961) nevéhez köthető. A „play” szabad játékot, a „game” kötött játékot jelent. Ebből következik, hogy az egyik dimenziót a játék kötöttsége határozza meg. A „játék célokkal” (*gaming*) mindig szabályozott, strukturált játék. Ide tartoznak a komoly játékok és a játékosított rendszerek (*gameful design*), vagy másképpen a gamifikáció. A másik pólus a „játék szabadon” (*playing*), amely az előbbivel ellentétesen a minden kötöttség nélküli, szabad játék. Ide soroljuk a játékszereket (*toys*) és a játékos rendszereket (*playful design*). A másik dimenzió a rész-egész, ahol a rendszerezés alapja, hogy a játék eszköztárából csak bizonyos részeket, játékelemeket vagy a teljes eszköztárat helyezzük egy játékon kívüli környezetbe. Az előbbihez a játékosított rendszerek és játékos rendszerek, az utóbbihoz a komoly játékok és játékszerek tartoznak.

Mindkét dimenziót figyelembe véve a következő megállapításokat, definíciókat fogalmazhatjuk meg. A komoly játékok olyan strukturált, szabályozott játékok, amelyek a játék teljes eszköztárát felhasználják. A gamifikáció a komoly játékokhoz hasonlóan strukturált játékok, de a játék eszköztárából csak bizonyos játékelemeket, részteket használnak fel. A játékszerek olyan kötöttség nélküli szabad játékok, amelyek a játék teljes eszköztárát játékon kívüli környezetbe helyezik, míg a játékos rendszerek olyan szabad játékok, amelyek a játék eszköztárából csak részteket használnak fel.

*Játékalapú tanulás
(Game-Based Learning, GBL)*

A játékalapú tanulás a tanulási folyamatok köre szerveződő fogalom, számos területen alkalmazható pedagógiai módszer (Sousa és Rocha, 2019). A játékot elsődlegesen mint pedagógiai eszközt használja, amely segíti a készségek fejlesztését. Tágra értelmezve magában foglalja az oktatási játékokat, az edutainment fogalmát és a szórakoztató játékokat egyaránt. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a játékalapú tanulás egy játékon keresztül megvalósított tanítási folyamat, amelynek célja ismeretek és készségek elsajátítása (Quian és Clark, 2016). Prensky (2001) szerint a játékalapú tanulás olyan környezetet ír le, amelyben a játék tartalma és a játék folyamata javítja az ismeretek és készségek elsajátítását, és ahol a játéktevékenységek olyan problémamegoldó lehetőségeket és kihívásokat jelentenek, amelyek sikerélményt biztosítanak a tanulóknak.

Az ideális oktatási játékban a tanulók megtanulják, hogyan lehet összetett problémákat megoldani. A játék ezért először könnyű feladatokat tartalmaz a kezdők számára, majd fokozatosan nehezebbé válnak a feladatok, ahogy a játékosok képességei fejlődnek.

A játékosok motiváltak a tanulásra, mert a tanulás egy szimulált világban, a játékon keresztül történik. A tanuló hipotéziseket állíthat fel, majd tesztelheti azokat. A feladatokhoz egyértelmű célok vannak rendelve, és az információk a játékosok számára akkor válnak elérhetővé, amikor azok az egyes célok eléréséhez szükségesek. A megfelelő információk értelmezésének nagy jelentősége van a játékmenet szempontjából (Hamari és mtsai, 2016).

Az oktatási játékokat speciálisan oktatási célok megvalósítására fejlesztik ki, megvalósulhatnak nem formálisan és informálisan, bárhol és bármikor, felnőtt felügyeletével,

A dimenziók megértéséhez érdemes megjegyezni, hogy fontos paraméter az, hogy a játék mennyire kötött. Az angol nyelvben ezt jól érzékelteti a „play” és a „game” szavak használata, amelyek közötti különbségtétel Caillois (1961) nevéhez köthető. A „play” szabad játékot, a „game” kötött játékot jelent. Ebből következik, hogy az egyik dimenziót a játék kötöttsége határozza meg. A „játék célokkal” (gaming) mindig szabályozott, strukturált játék. Ide tartoznak a komoly játékok és a játékosított rendszerek (gameful design), vagy másképpen a gamifikáció. A másik pólus a „játék szabadon” (playing), amely az előbbivel ellentétesen a minden kötöttség nélküli, szabad játék. Ide soroljuk a játékszereket (toys) és a játékos rendszereket (playful design). A másik dimenzió a rész-egész, ahol a rendszerezés alapja, hogy a játék eszköztárából csak bizonyos részteket, játékelemeket vagy a teljes eszköztárat helyezük egy játékon kívüli környezetbe.

vagy anélkül. A didaktikus játékok (*didactic games*) specifikus iskolai funkcióval rendelkeznek, adott oktatási kontextusra vonatkoznak, integrálódnak abba, a tanár gondos felügyelete és ellenőrzése alatt valósulnak meg (Cojocariu és Boghian, 2014).

A játékalapú tanulás koncepciót a komoly játék szinonimájaként tartják számon, ahol a GBL a komoly játékok használata a tanulási folyamatokban (Corti, 2006). Ezek szerint a GBL egy koncepció, értelmezési keret.

Digitálisjáték-alapú tanulás (Digital Game-Based Learning, DGBL)

A digitálisjáték-alapú tanulás valamely digitális eszközön (iPad, iPhone, tablet, interaktív tábla, számítógép) megjelenített játékos fejlesztő alkalmazás használata során végbemenő tanulás (Prensky, 2001; Whitton, 2012). Gyakorlatiasan a játékalapú tanulás digitalizálását értjük alatta, és nem csak az oktatási céllal alkalmazott videojátékokat tartalmazza.

A digitális játékok különböző típusú és műfajú játékokat foglalnak magukban, amelyek sokféle digitális technológiára vonatkozhatnak. A digitális platform lehet számítógép, konzol, mobiltelefon. Juul (2003) a digitális játékot úgy definiálja, mint egy szabályokon alapuló formális rendszert, amelynek változó és számszerűsíthető eredményei vannak, a különböző tanulási kimenetek különböző értékűek, és a játékos erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy befolyásolja a tanulási kimeneteket.

Prensky (2001) azonosította és elemezte a DGBL jellemzőit, amit 12 pontban foglalt össze: (1) a játék egyfajta szórakozás (élvezet és öröm); (2) a játék intenzív és szenvedélyes részvételt kíván; (3) a játékoknak szabályaik vannak (struktúra); (4) a játéknak célja van (motiváció); (5) a játék interaktív (cselekvés); (6) a játék adaptív (*flow*); (7) a játéknak eredményei vannak, és visszacsatolást tesz lehetővé (tanulás); (8) a játékokkal nyerni lehet (ego-kielégítés); (9) a játékokban konfliktus, verseny, kihívás van (adrenalin); (10) a játékokban megjelenik a problémamegoldás (kreativitás); (11) a játékban interakciók vannak (társadalmi csoportok); (12) a játékoknak reprezentációjuk és történetük van (érzelmek).

A digitális játékok képesek arra, hogy aktív és vonzó környezetet teremtsenek a tanulóhoz, a problémamegoldás, a kommunikáció és a csoportos tevékenységek támogatásához. Olyan biztonságos tereket teremtenek, ahol a tanulók játszhatnak, felfedezhetnek, kísérletezhetnek és szórakozhatnak (Whitton, 2012).

A digitális játékok használatának három fő eszköze és ahhoz kapcsolódó módszere van. (1) A speciális célú digitális játékok (*special-purpose digital games*) kifejezetten a tanulásra és az aktív részvételre kifejlesztett digitális játékok, amelyek egy adott területre és célcsoportra összpontosítanak. (2) A kereskedelmi játékok (*commercial off-the-shelf-games*, COTS) kereskedelmi forgalomban kapható szórakoztató játékok. Ezeket nem tanulási céllal fejlesztették ki, ezért hátrányuk, hogy tartalmuk nagyon esetleges, hiányos. (3) A digitálisjáték-fejlesztés (*digital game co-creation*) esetén a tanulás és részvétel digitális játékok készítésével, tervezésével valósul meg (Stewart és mtsai, 2013). Ez utóbbi azonban túl komplex és bonyolult, és komoly infrastruktúrát kíván.

Az oktatás során főként a speciális célú digitális játékok alkalmazása kedvezményezett. A tervezett elsődleges tanulási eredmény alapján háromféle speciális célú digitális játékot különböztetünk meg. (1) Azokat a digitális játékokat, amelyeknek elsődleges célja a tudástranszfer (kognitív tanulási eredmények), jellemzően az oktatásban alkalmazzák (Castellar és mtsai, 2015). (2) Elsődleges cél lehet továbbá a készségek szerzése. Ezeket a digitális játékokat különböző képzési célok megvalósításának rendelik alá (Kretschmann, 2012). (3) Az attitűdváltozás elérése érdekében kifejlesztett játékokat azzal a céllal készítik, hogy olyan fontos témákra hívják fel a figyelmet, mint az egészséges táplálkozás vagy a rendszeres testmozgás fontossága. A DGBL elsősorban

egy bizonyos típusú tanulási eredmény elérésére irányul, ugyanakkor ez nem zárja ki a másodlagos tanulási eredményeket. Például egy olyan digitális játék, amelynek elsődleges célja a tanulók kognitív tanulási eredményeinek növelése, gyakran attitűdváltozáshoz is vezet (Stewart és mtsai, 2013).

Egyéb kapcsolódó fogalmak

Az alkalmazott játékok (*applied games*) új fogalom a szakirodalomban, és a komoly játékok fejlesztésének tekinthetők (Schmidt és mtsai, 2015). Ezeket a játékokat úgy definiálják, mint egy témakör feldolgozására tervezett játékok, amelyeket egy kontextus szerint terveznek meg, felhasználó-központúak, és a játék világa ihlette azokat.

Az e-tanulás (*e-learning*) a komoly játékokhoz hasonlóan nagy népszerűségnek örvend. Általánosabb kifejezés, amely bármilyen típusú, számítógép segítségével megvalósult tanulásra utal. Az e-tanulás tehát valamilyen eszközhöz (számítógép, tablet stb.) kötött, ugyanakkor nem feltétlenül jelent szórakoztatva tanulást (Breuer és Bente, 2010). Az e-tanulás alapvetően az időben és a térben történő tanulás rugalmasságáról szól. Koubek és Macleod (2004) úgy vélik, az e-tanulás a komoly játékok kategóriájának tekinthető.

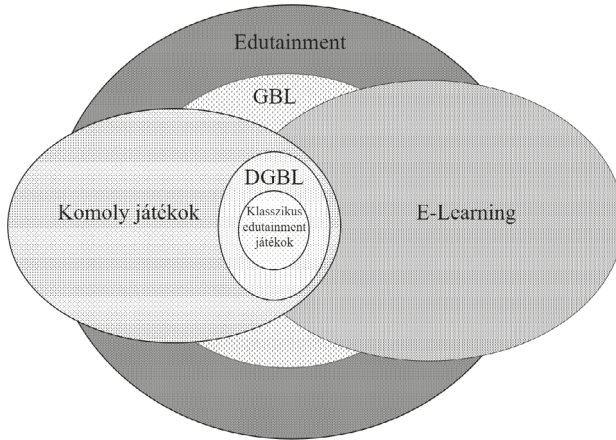
A fogalmak kapcsolata

Breuer és Bente (2010) megkísérelt egy modellt felállítani az oktatási játékokkal kapcsolatos fogalmak rendszerezésére (2. ábra). Ehhez számos szerző (Koubek és Macleod, 2004; Michael és Chen, 2005; Prensky, 2001) játékokkal kapcsolatos fogalmait vette alapul. Azonban ez a csoportosítás sem oldja fel azt a problémát, hogy az oktatási céllal alkalmazott játékok fogalmai sok esetben átfednek egymással.

Az egyik legkorábbi fogalom az edutainment, amelynek része a játékalapú tanulás, a digitálisjáték-alapú tanulás és a klasszikus értelemben vett edutainment játékok. A klasszikus edutainment játékok, amelyeket időben elkülönítünk a korai edutainment mozgalomtól, a komoly játékok részhalmazának tekinthetők. Az edutainment, a GBL, a DGBL és a klasszikus edutainment fogalmakkal pedig részben átfednek a komoly játékok és az e-tanulás fogalmak.

Fontos szempont, hogy a tanulás milyen platformhoz kötődik. Például a felsorolásban a digitálisjáték-alapú tanulás és az e-tanulás valamilyen technológiához, a legegyszerűbb esetben számítógéphez, tablethez, okostelefonhoz kötött. Azonban az edutainment, a GBL, a komoly játékok és a klasszikus edutainment játékok nem kötődnek szigorú értelemben a technológiához. Ez utóbbi fogalmak sok esetben azért szűkültek le valamilyen digitális eszközhasználatra, mert napjainkban azok a játékok, amelyekkel a felhasználók játszanak, illetve amelyeket oktatási céllal alkalmaznak, ide tartoznak.

Egy másik érdekes gondolat, hogy ha az e-tanulás fogalmat tágan értelmezzük, akkor bármilyen számítógépes tanulást magába foglal. Ilyen értelemben a komoly digitális játékok minden típusa ide tartozik. Továbbá azt is észre kell venni, hogy a napjainkban elterjedt, digitális platformhoz kötött komoly játékok definíciója nem tér el a DGBL játékoktól vagy az oktatási céllal alkalmazott videojátékoktól (Breuer és Bente, 2010). Hiszen ezekben közös, hogy valamilyen oktatási céllal alkalmazott játékok, valamilyen digitális platformon megjelenítve. Ezért, ha mindenképpen különbséget szeretnénk tenni a kifejezések között, inkább vizsgáljuk meg a játék célját, esetlegesen a digitális platformot. Ez utóbbinál nehézséget jelenthet eldönteni, hogy mitől lesz egy játék külön kategória. Hiszen egy játékos alkalmazás futtatható számítógépen, tableten, de okostelefonon is.



2. ábra. Az oktatási céllal alkalmazott játékokkal kapcsolatos fogalmak egymáshoz való viszonya
(Forrás: Beuer és Bente, 2010. 11.)

Izgalmas tendencia a gamifikáció és a tömeges nyílt online kurzusok (*Massive Open Online Courses*, MOOC), azaz a távoktatás összekapcsolódása. A tananyagba játékelemeket, például pontokat, ranglistákat, szinteket építenek be azzal a céllal, hogy növeljék a tanulói motivációt, elköteleződést, így csökkentve a lemorzsolódás mértékét. Az eredmények azt mutatják, hogy a gamifikáció növeli az online elkötelezettséget azáltal, hogy a felhasználók több időt töltenek el az adott online térben, valamint többször visszatérnek az online programhoz. Ezen kívül a tanulási teljesítményre is pozitívan hatnak a gamifikált MOOC kurzusok. Tehát a gamifikáció hatékony módszer a motiváció fokozására azáltal, hogy ösztönzi a társak közötti versenyt (Looyestyn és mtsai, 2017).

Népszerű online platform a Khan Academy, amely szintén alkalmaz gamifikált elemeket. Például pontokat, szinteket, kihívásokat kapcsol a tanulási folyamathoz. Ezen kívül az oldal mindenki számára ingyenesen elérhető, a tanulók, szülők és tanárok számára is hasznos tartalmakat megjelenítő oldal videókkal, tananyagokkal. További gamifikált e-tanulás lehetőségéről olvashatunk Tomé Klock és munkatársai (2015) tanulmányában.

Breuer és Bente (2010)modelljét kiegészítendő jegyezzük meg, hogy ehhez a modellhez a tanulmányban tárgyalt egyéb fogalmak a komoly játékokon keresztül kapcsolódnak. A komoly játékokhoz szorosan kapcsolódó fogalmak rendszere az 1. táblázatban olvasható.

1. táblázat. Játékkategóriák jellemzői (Fromann, 2017 alapján)

Játékkategóriák		
Név	Cél, funkció	Mód
Játékszerek (toys)	Szórakozás, játék	Szabad játék
Játékok (games)	Szórakozás játék	Kötött játék
Komoly játékok (serious games)	Képzés, tanulás, kétségfejlesztés	Játszva tanulás / dolgozás
Játékosítás (gamification)	Motiváció, elkötelezettség	Játékos tanulás, munka

Összegzés

Az oktatási céllal alkalmazott játékok rendszerezése nem könnyű feladat, hiszen hazai szakirodalma (Bús, 2015; Fromann, 2017) csekély, nemzetközi szakirodalma azonban jelentős (Backlund és Hendrix, 2013; Breuer és Bente, 2010; Djaouti és mtsai, 2011). A nemzetközi szakirodalomban számos fogalom van használatban, amelyek jelentése nem egyértelmű, illetve a definíciók nagy része átfed. A probléma abban áll, hogy a komoly játékok definíciója túl tág, hiszen azok a játékok tartoznak ide, amelyek elsődleges célja nem a szórakozás, hanem oktatási célokat rendelnek hozzájuk. Önmagában ez a definíció megállja a helyét minden oktatási célú játék esetén, és ezért nehéz a határvonalak meghúzása. Az oktatási játékokat kifejezetten oktatási céllal alkalmazott komoly játékoknak definiálják. Ugyanakkor ki fogalmazza meg, hogy mi az elsődleges cél? A játéktervező, a felhasználó, a pedagógus? Ez utóbbi esetben egy a tanórára bevitt kereskedelmi játék (COTS), amelyhez a pedagógus elsődlegesen oktatási célokat rendel, komoly játéknak tekinthető (Backlund és Hendrix, 2013). Ugyanakkor erre a játékokra nem mondanánk azt, hogy komoly játék, ha csak önmagában vizsgálnánk, hiszen a kereskedelmi játékok elsődleges célja a szórakozás (Stewart és mtsai, 2013). Tehát a definíciók nagy többsége akkor válik értelmezhetővé, ha hozzátesszük a felhasználás célját és körülményeit.

Mindenesetre az biztos, hogy a játékalapú tanulás és a digitálisjáték-alapú tanulás tanulási/tanítási megközelítések, amelyek a játékot eszközként használják (Prensky, 2001; Quian és Clark, 2016). Illetve különbséget tehetünk még az alapján, hogy teljes játék vagy csak játékelemek jellemzik a játékot, ez utóbbi esetben gamifikációról, játékosításról beszélünk (Deterding és mtsai, 2011). A GBL és a DGBL elsősorban a komoly játékok területét képviselik, amellett, hogy átfedő fogalmak is. A GBL és a DGBL, valamint a komoly játékok esetében a játékba épül be a tanulás folyamata, míg a gamifikációnál a tanulási folyamatba épülnek be a játékelemek (Fromann, 2017).

Bízunk abban, hogy ez a szakirodalmi áttekintés segít a kifejezések megfelelő értelmezésében és alkalmazásában. Azonban érdemes megjegyezni, hogy amellett, hogy a fogalmak tisztázása sürgető feladat, az oktatási játékok hatékonyságának vizsgálata is jelentős kérdés. Számos tanulmány elismeri az oktatási játékok előnyeit, azonban még mindig kevés az empirikus bizonyíték (Backlund és Hendrix, 2013; Quian és Clark, 2016).

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány megírását a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Abt, C. (1970). *Serious game*. New York: Viking Press.
- Alvarez, J., Irrmann, O., Djaouti, D., Taly, A., Rampnoux, O. & Sauvé, L. (2019). Design Games and Game Design: Relations Between Design, Codesign and Serious Games in Adult Education. In Leleu-Merviel, S., Schmitt, D. & Useille, P. (szerk.), *From UXD to LivXD: Living eXperience Design*. Great Britain: John Wiley & Sons. 229–253. DOI: [10.1002/9781119612254.ch11](https://doi.org/10.1002/9781119612254.ch11)
- Backlund, P. & Hendrix, M. (2013). Educational Games – Are They Worth the Effort? A Literature Survey of the Effectiveness of Serious Games. In Proceedings of Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES). Bournemouth, United Kingdom: IEEE Computer Society. 1–8. DOI: [10.1109/vs-games.2013.6624226](https://doi.org/10.1109/vs-games.2013.6624226)
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P. & Care, E. (szerk.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer Netherlands. 17–66. DOI: [10.1007/978-94-007-2324-5_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)

- Breuer, J. & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for Computer Game Culture*, 4(1), 7–24.
- Bús Imre (2015). *Játék az ember életében. A játékról szóló gondolkodás irányzatai*. Szekszárd: Nívó-Stúdium Kiadó.
- Caillois, R. (1961). *Man, Play and Games*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Castellar, E. N., All, A., de Marez, L. & Van Looy, J. (2015). Cognitive abilities, digital games and arithmetic performance enhancement: a study comparing the effects of a math game and paper exercises. *Computers & Education*, 85, 123–133. DOI: [10.1016/j.compedu.2014.12.021](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.021)
- Chiang, Y. T., Lin, S. S. J., Cheng, C. Y. & Liu, E. Z. F. (2011). Exploring online game players' flow experiences and positive affect. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 106–114.
- Chorney, A. I. (2012). Taking the game out of gamification. *Dalhousie Journal of Interdisciplinary Management*, 8(1), 1–14. DOI: [10.5931/djim.v8i1.242](https://doi.org/10.5931/djim.v8i1.242)
- Cojocariu, V. M. & Boghiana, I. (2014). Teaching the Relevance of Game-Based Learning to Preschool and Primary Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 142, 640–646. DOI: [10.1016/j.sbspro.2014.07.679](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.679)
- Corti, K. (2006). Games-based Learning; a serious business application. *Informe de Pixel Learning*, 34(6), 1–20.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From Game design elements to gamefulness: defining Gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrec Conference: Envisioning Future Media Environments*. ACM Press. 9–15. DOI: [10.1145/2181037.2181040](https://doi.org/10.1145/2181037.2181040)
- Djaouti, D., Alvarez, J. & Jessel, J. P. (2011). Classifying Serious Games: The G/P/S model. In Felicia, P. (szerk.), *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games: Multidisciplinary Approaches Improving Learning and Motivations through educational games: Multidisciplinary Approach*. Ireland: IGI Global. 118–136. DOI: [10.4018/978-1-60960-495-0.ch006](https://doi.org/10.4018/978-1-60960-495-0.ch006)
- Dodgson, M. (2017). Innovation and play. *Innovation*, 19(1), 86–90. DOI: [10.1080/14479338.2016.1264863](https://doi.org/10.1080/14479338.2016.1264863)
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2007). Third generation educational use of computer games. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 263–281.
- Fromann Richárd (2017). *Játékos lét. A gamifikáció világa*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Hamari, J., Schernoff, J. D., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J. & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170–179. DOI: [10.1016/j.chb.2015.07.045](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045)
- Jonker, V., Wijers, M. & van Galen, F. (2009). The motivational power of mini-games for the learning of mathematics. In *Proceedings of the 3rd European Conference on Game Based Learning*. Graz, Austria: Academic Conferences Ltd. 202–210.
- Juul, J. (2003). The game, the player, the world: looking for a heart of gameness. In *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*. Utrecht: Utrecht University. 30–45.
- Kirriemuir, J. & McFarlane, A. (2004). *FutureLab series, report 8: Literature review in games and learning*. Bristol, UK: Futurelab.
- Koubek, A. & Macleod, H. (2004). Game-Based Learning. In Pivec, M., Koubek, A. & Dondi, C. (szerk.), *Guidelines for Game-Based Learning*. Lengerich: Pabst. 15–19.
- Kretschmann, R. (2012). Digital sport-management games and their contribution to prospective sport-managers' competence development. *Advances in Physical Education*, 2(4), 179–186. DOI: [10.4236/ape.2012.24031](https://doi.org/10.4236/ape.2012.24031)
- Liu, F. Z. E. & Chen, P-K. (2013). The Effect of Game-Based Learning on Students' Learning Performance in Science Learning – A Case of „Conveyance Go”. *Social and Behavioral Sciences*, 103, 1044–1051. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.10.430](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.430)
- Looyestyn, J., Kernot, J., Boshoff, K., Ryan, J., Edney, S. & Maher, C. (2017). Does gamification increase engagement with online programs? A systematic review. *PLoS one*, 12(3), 1–19. DOI: [10.1371/journal.pone.0173403](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173403)
- Michael, D. & Chen, S. (2005). *Serious Games: Games that educate, train and inform*. USA: Course Technology PTR.
- Nicholson, S. (2013). Two paths to motivation through game design elements: Reward-based gamification and meaningful gamification. In *Proceedings of iConference*. Fort Worth: iSchools. 671–672.
- Prensky, M. (2001). *Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging*. New York: McGraw-Hill.
- Quian, M. & Clark, R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills. *Computers in Human Behavior*, 63(10), 50–58. DOI: [10.1016/j.chb.2016.05.023](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023)
- Sabourin, J. (2014). Affect and Engagement in Game-Based Learning Environments. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 5(1), 45–56. DOI: [10.1109/t-afc.2013.27](https://doi.org/10.1109/t-afc.2013.27)
- Schmidt, R., Emmerich, K. & Schmidt, B. (2015). Applied games in search of a new definition. In Chorianopoulos, K., Divitini, M., Hauge, J. B., Jaccheri, L. & Malaka, R. (szerk.), *Entertainment computing – ICEC*. Norway: Springer International Publishing. 100–111. DOI: [10.1007/978-3-319-24589-8_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24589-8_8)
- Shute, V. J. & Ke, F. (2012). Games, Learning, and Assessment. In Ifenthaler, D., Eseryel, D. & Ge, X. (szerk.), *Assessment in Game-Based Learning*. New

- York: Springer Science. 43–58. DOI: [10.1007/978-1-4614-3546-4_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3546-4_4)
- So, H-J. & Seo, M. (2018). Systematic literature review of gamebased learning and gamification research in Asia. In Kennedy, J. K. & Lee, J. C-K. (szerk.), *Routledge International Handbook of Schools and Schooling in Asia*. London: Routledge. 396–412.
- Sousa, J. & Rocha, Á. (2019). Leadership styles and skills developed through game-based learning. *Journal of Business Research*, 94, 360–366. DOI: [10.1016/j.jbusres.2018.01.057](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.01.057)
- Srisawasdi, N. & Panjaburee, P. (2018). Implementation of Game-transformed Inquiry-based Learning to Promote the Understanding of and Motivation to Learn Chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 28(2), 152–164. DOI: [10.1007/s10956-018-9754-0](https://doi.org/10.1007/s10956-018-9754-0)
- Stewart, J., Bleumers, L., Van Looy, J., Marien, I., All, A., Schurmans, D., Willaert, K., De Grove, F., Jacobs, A., Misuraca, G. & Centeno Mediovilla, I. C. (2013). *The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion: Evidence and Opportunity for Policy*. Luxemburg: Publication Office of the European Union. DOI: [10.2791/88148](https://doi.org/10.2791/88148)
- Sutton-Smith, B. & Kelly-Byrne, D. (1984). The idealization of play. In Smith, P. K. (szerk.), *Play in Animals and Humans*. Oxford, England: Basil Blackwell Inc. 305–321.
- Tomé Klock, A. C., da Cunha L. F., de Carvalho M. F., Eduardo Rosa B., Jaqueline Anton, A. & Gasparini, I. (2015). Gamification in e-Learning Systems: A Conceptual Model to Engage Students and Its Application in an Adaptive e-Learning System. In Zaphiris, P. & Ioannou, A. (szerk.), *Learning and Collaboration Technologies LCT 2015. Lecture Notes in Computer Science*. Los Angeles: Springer, Cham. 595–607. DOI: [10.1007/978-3-319-20609-7_56](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20609-7_56)
- Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, C. A., Muse, K. & Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 34(3), 229–243. DOI: [10.2190/flhv-k4wa-wpvq-h0ym](https://doi.org/10.2190/flhv-k4wa-wpvq-h0ym)
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the win: How Game Thinkig Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Whitton, N. (2012). The place of game-based learning in age of austerity. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(2), 249–256.
- Wong, L. S., Shen, C., Nocera, L., Carriazo, E., Tang, F., Bugga, S., Narayanan, H., Wang, H. & Ritterfeld, U. (2007). Serious Video Game Effectiveness. In *Proceedings of the International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology – ACE '07*. New York: Association for Computing Machinery. 49–55. DOI: [10.1145/1255047.1255057](https://doi.org/10.1145/1255047.1255057)
- Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *IEEE Computer*, 38(9), 25–32. DOI: [10.1109/mc.2005.297](https://doi.org/10.1109/mc.2005.297)

Absztrakt

Az oktatási céllal alkalmazott játékok nagyon népszerűek, mivel olyan aktív tanulási környezetet teremtenek, amely alkalmas arra, hogy a tanulók tudását gyarapítsa, készségeit fejlessze, és a tanulók attitűdjére pozitív hatást gyakoroljon. Az oktatási céllal alkalmazott játékok nemzetközi szakirodalma jelentős, mivel ezek a játékok képesek arra, hogy vonzó és interaktív tanulási lehetőségeket teremtsenek, amelyekben a tanulók felfedezhetnek, játszhatnak, probléma-megoldási stratégiákat találhatnak ki és valósíthatnak meg. A téma szakirodalmára jellemző, hogy az elmúlt évtizedekben a már meglévő fogalmakat számos új fogalom egészítette ki, gazdagítva és részletezve a korábbi elméleti keretet. Azonban az újonnan megjelenő fogalmak beillesztése a már meglévő rendszerbe korántsem akadálymentes. Az áttekintésben tárgyaljátékok oktatási célokat szolgálnak. Ezek a célok meghatározzák a játék jellemzőit, típusát. Ahhoz, hogy a játékokat az oktatásban sikeresen alkalmazzák, tudatos felhasználói viselkedésre van szükség. A tudatosság kialakításához pedig szükséges a folyamatosan bővülő elméleti keret alapos ismerete, hiszen ez segít abban, hogy eldöntsük, milyen céllal, melyik játéktípus, melyik koncepció a hatékony. Az oktatási céllal alkalmazott játékok szakirodalmi áttekintésének célja, hogy bemutassuk e játékok definiálásának problémás elemeit, a szakirodalomban megjelenő fogalmak értelmezését és a fogalmak közötti kapcsolatokat. Az áttekintés során kitérünk az edutainment, a komoly játékok, a gamifikáció, a játék-alapú tanulás, a digitális játék-alapú tanulás fogalmak részletesebb, valamint az egyéb kapcsolódó fogalmak rövid bemutatására. Végül a fogalmak kapcsolatát kívánjuk felvázolni és értelmezni.

Novák Ildikó¹ – Fónai Mihály²¹ PhD hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program² egyetemi tanár, Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar Jogbölcseleti és Jogsociológiai Tanszék

Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége

Kutatásunkkal a társadalmi háttérbeli különbségek nyelvtanulási eredményességre gyakorolt hatásának további feltárására vállalkoztunk. Vizsgáltuk a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók nyelvtudásának helyzetét objektív és szubjektív szempontból, feltártuk a sikerek mögött meghúzódó háttértényezőket, és elemeztük a nyelvtanulásra ható iskolán kívüli eszközöket és aktorokat. Hipotéziseink szerint a gimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulása eredményesebb, mint a szakgimnáziumi tanulóké, az iskolai idegen nyelvi óraszámok nem befolyásolják a tanulók idegen nyelvi eredményességét, és a magasabb végzettségű szülők gyermekei eredményesebbek. Kérdőíves pilotkutatásunkat 2018/19 fordulóján hét debreceni középiskola (négy gimnázium és három szakgimnázium) 105 tanulójának megkérdezésével végeztük el 9–12. évfolyamokon.

Bevezetés

A nemzetközi felmérések azt mutatják, hogy a magyarok nem járnak élen idegen-nyelv-tudásukkal, így továbbra is szükség van a nyelvtanítás hatékonyságának növelésére a mai magyar közoktatásban. Ugyanakkor a fiatalabb generáció jóval beágyazottabb a nemzetközi világba (cserekapcsolatok, külföldi munka, ösztöndíj, turizmus miatt) (Einhorn, 2015). A nemzetközi mérések gyenge teljesítményről számolnak be a magyar lakosság nyelvtudását, nyelvtanulását illetően, a magyarországi kutatások száma pedig nem elegendő (Öveges és Csizér, 2018). Einhorn szerint a magyarországi nyelvtanulás eredményességéről ellentmondó adatok láttak napvilágot, azonban nem mindegy, hogy a magyarok nyelvtudását nemzetközi szinten hasonlítjuk össze az Eurobarometer és az EUROSTAT felmérésekben (ahol kedvezőtlen helyen szerepel Magyarország), vagy korábbi magyar adatokhoz viszonyítunk. A rendszerváltás idején végzett népszámlálási adatok alapján a lakosság 9,1%-a beszélt idegen nyelvet, a 2001-es népszámláláson már 19,2% nyilatkozott úgy, hogy idegen nyelvet beszél, 2006-ban pedig 42%. A fiatalok nyelvtudása egyértelműen javul, ezt mutatja a Magyar Ifjúság (2017) kutatás is, de az Eurobarometer teljes lakosságra vetített felméréseiben ez a tendencia csak nagyon lassan mutatkozik meg. A 30 év alattiak jobb nyelvtudása köszönhető a nyelvvizsga-kötelezettségeknek is. Einhorn szerint a nyelvtanulás feltételei folyamatosan javulnak (Einhorn, 2015).

A nyelvtudás fontosságának hangsúlyozása az elmúlt 30 évben számos köznevelést és felsőoktatást érintő oktatáspolitikai döntésben is tetten érhető. Az egyik legjelentősebb az 1993-as törvény, mely a diplomák megszerzését középfokú nyelvvizsgákhoz köti.¹ Egy 2014. évi kormányrendelet módosítása arról határoz, hogy 2020 szeptemberétől csak azok a tanulók kezdhetik meg tanulmányaikat a felsőoktatásban, akik rendelkeznek legalább egy nyelvből minimum középfokú nyelvvizsgával.² A rendelet érvénybe lépését azonban 2019 őszén a döntéshozók felfüggesztették³, mert nem látták megvalósíthatónak. Az azonban érezhető, hogy a fiatalok nyelvvizsgaszerezésének ösztönzését továbbra is prioritásként kezeli az oktatáspolitikai.⁴ Fontos döntésnek tekinthetők továbbá a diplomamentő programok (2014–2019)⁵ és a nyelvvizsgadíjak visszatérítéséről rendelkező (2018)⁶ határozat. Mindezen döntések a nyelvtudás dokumentummal történő igazolhatóságát is hangsúlyozzák.

Hazai nyelvtanulási eredményesség

Magyarországon a rendszerváltást, valamint az Európai Unióhoz való csatlakozást követően lényegesen felértékelődött a nyelvtudás, mely magával hozta a nyelvtanulási sikerek átértékelését is. A rendszerváltást megelőzően egy elit nyelvtudás megszerzése számított sikereknek, ahol a nyelvtanulótól az anyanyelvi beszélő szintjének megközelítését várták el. A szemléletváltás a 1970-es években kezdődött, amikor, az idegen nyelveket aktívan használó országokból átvéve, hazánkban is megjelent a kommunikatív nyelvtanulási módszer, mely az elitista elvárások helyett a nyelv aktív használatát helyezte előtérbe már alacsonyabb nyelvi szinteken is. Az eredményesség szempontjából, a pontos nyelvhasználat helyett, a kommunikáció sikeres lebonyolítása lett a mérce (Einhorn, 2015). A szemléletváltás szükségességét gazdasági, társadalmi változások is sürgették. A Nyugat-Európa felé nyitás, a multinacionális cégek magyarországi megjelenése miatt fontossá vált a nyelvtudás (Vágó, 2000), mely az európai uniós csatlakozással még tovább fokozódott. A tömegesedő és demokratizálódó oktatást az elitista szemlélet már nem tudta kiszolgálni módszertani változtatások nélkül (Einhorn, 2015).

Sikeres nyelvtanulás az Európai Unióban

Magyarország 2004-es európai uniós csatlakozásával az uniós elvárásoknak a nyelvtanulási területén is meg kell felelnie. A többnyelvű tagországokat tömörítő Európai Unióban a kezdetektől fogva támogatandó és fejlesztendő terület a nyelvtanulás. A barcelonai deklarációban (2002) azt a célt tűzték ki, hogy az uniós polgárai anyanyelvükön kívül legalább két másik idegen nyelvet tanuljanak meg minél korábbi életkorban.⁷

Az Európa Tanács szerint a különböző kultúrájú uniós polgárok között jól működő kommunikáció feltétele a mobilitásnak, a jó együttműködésnek, a szorosabb kapcsolatoknak, és összességében hozzájárul a polgárság demokratikus fejlődéséhez. Ezen cél megvalósítása érdekében fontos mérföldkő volt a 2001-ben bevezetett Közös Európai Referenciakeret (KER vagy CEFR), mely a nyelvtanulási folyamatban részt vevők számára irányítékot szolgál (Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, 2002). Az KER kidolgozásának célja volt a nyelvtanulókat eljuttatni a küszöbszintig, ahonnan már önálló nyelvhasználóvá válhatnak. A KER használata áthatalmította az európai nyelvtanítás különböző szintjeit; a kormányzati szinttől a nyelvtudás tesztelésén és a nyelvkönyvek szerkesztésén át egészen a tantermi oktatás szintjéig meghatározó lett (Cook, 2011).

Az európai uniós elvárásokhoz igazodva Magyarország 2005-ben vezette be a KER használatát. A KER használata bekerült a köznevelésben használt kerettantervbe,

valamint a nyelvkönyvek és nyelvvizsgák szintrendszerét is ehhez a rendszerhez igazították (Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztály, 2005). A KER bevezetése az utóbbi évtizedek egyik legjelentősebb változása a hazai nyelvoktatás területén. Nem egy adott szókinccsmennyiséget vagy nyelvtani elemeket határoz meg, hanem a hétköznapi életben használható nyelvtudást mér, a készségeket és részkészségeket állítva a középpontba. Könnyebb lett a tanulók fejlesztése és az eredményesség ellenőrzése. A hatfokozatú szintrendszer olyan indikátorokat használ, melyek meghatározzák az eredményesség fokmérőit és használatuk a nemzetközi összehasonlítást is megkönnyíti. A KER mérföldkő az önértékelés szempontjából is, hiszen az Európai Nyelvtanulási Napló, az Europass önéletrajzokban használt nyelvi önértékelés szintén a KER 6 szintjét használja (Einhorn, 2015).

Eltérés mutatkozik abban, hogy az egyes országok elvárják-e, hogy a nyelvtudást dokumentummal igazolni tudják az állampolgárok, így a nyelvvizsgák megítélése országonként különböző. Az északi országokban, ahol a népesség magas százaléka beszél idegen nyelvet, nem fontos a nyelvtudást vizsgabizonyítvánnyal igazolni. Azokban a déli-keleti országokban, ahol gondot okoz a nyelvtudás hiánya, a bizonyítvány fontosabb szerepet játszik. Magyarországon – ahol a már fentebb említett jogszabályok miatt is hangsúlyos a nyelvvizsga – egyre inkább előszűrőként szolgál a bizonyítvány, hiszen munkahelyi előmenetelhez inkább csak a gyakorlatban is aktív nyelvtudás használható (Einhorn, 2015).

Eredményes nyelvoktatás

Eredményes nyelvoktatásról akkor beszélhetünk, ha sikerül maximálni a tanulók között a kiváló nyelvtudást elsajátítók számát, ekkor ugyanis a nyelvoktatásra fordított anyagi források jó befektetésnek bizonyulnak, és a társadalmi esélyegyenlőtlenségek nem befolyásolják a nyelvtudás megszerzésének lehetőségét (Einhorn, 2015).

Az eredményesség mérése nehéz feladat. A nyelvtanulás területén háromféleképpen történhet a mérés: vizsgaeredmények összevetésével, mérési eredmények alapján vagy

Az európai uniós elvárásokhoz igazodva Magyarország 2005-ben vezette be a KER használatát. A KER használata bekerült a köznevelésben használt kerettantervbe, valamint a nyelvkönyvek és nyelvvizsgák szintrendszerét is ehhez a rendszerhez igazították (Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztály, 2005). A KER bevezetése az utóbbi évtizedek egyik legjelentősebb változása a hazai nyelvoktatás területén. Nem egy adott szókinccsmennyiséget vagy nyelvtani elemeket határoz meg, hanem a hétköznapi életben használható nyelvtudást mér, a készségeket és részkészségeket állítva a középpontba. Könnyebb lett a tanulók fejlesztése és az eredményesség ellenőrzése. A hatfokozatú szintrendszer olyan indikátorokat használ, melyek meghatározzák az eredményesség fokmérőit és használatuk a nemzetközi összehasonlítást is megkönnyíti. A KER mérföldkő az önértékelés szempontjából is, hiszen az Európai Nyelvtanulási Napló, az Europass önéletrajzokban használt nyelvi önértékelés szintén a KER 6 szintjét használja (Einhorn, 2015).

önbevallás alkalmazásával (Einhorn, 2015). A mérésre felhasználhatók még az érettségi eredmények, a nyelvvizsga-adatok, a 2015-ben indított angol és német idegen nyelvi mérések, valamint a két tanítási nyelvű iskolák mérései. Gondot jelent, hogy nincs igazán alkalmas eszköz a hatékonyság mérésére (Öveges és Csizér, 2018). Einhorn (2015) az iskolai méréseket problémásnak tartja, mert a másokkal összehasonlító mérések (nyelvvizsga, érettségi) alapján csak akkor lehet sikeres egy tanár, ha az iskola válogatott diákokkal dolgozik. A diákok alacsony szintről magas szintre juttatását a rendszer nem tekinti sikernek. Az idegennyelv-tanítást a sikertelenség érzése jellemzi, ezért Einhorn pedagógiai kultúraváltás szükségességére hívja fel a figyelmet. Az értékelés is normákat követ, és leginkább a diákokat egymáshoz viszonyítja, nem saját fejlődésüket méri. A részkezségek mérése helyett a szódolgozat és a nyelvtani teszt dominál. A folyamatos hibajavítás elbizonytalanodást eredményez. Tanár- és ismeretközpontú volta miatt a motivátlanságot és a tanulói különbségeket nehezen tudja kezelni, ami tanári sikertelenséget eredményez (Einhorn, 2015). Kétségtelen, hogy a motiváció miatt a szubjektív sikeresség érzése ugyanolyan fontos, mint a méréseken alapuló eredményesség.

Eltérések a gimnáziumi és szakgimnáziumi nyelvoktatásban

A két középiskola-típusban folyó nyelvoktatás közötti eltérés meglétét előrevetíti az a tény, hogy amíg a gimnáziumokban két nyelv tanulása kötelező a NAT szerint, addig a szakgimnáziumokban csak egy.⁸ Ez elfogadható, hiszen a szakgimnáziumokban az adott szaktudás átadása mellett túl nagy leterheltséget jelentene egy második idegen nyelv beillesztése a tantervbe. De vajon az egy kötelező nyelv oktatásának eredményességében van-e különbség a két iskolatípus között?

2018 őszén az Oktatási Hivatal felkérésére Öveges és kutatótársai (Öveges és Csizér, 2018) nagymintás kvantitatív kutatás formájában részletesen feltárták a hazai idegennyelv-oktatás állapotát. Ezen kutatásból képet kaphatunk az aktuális állapotokról. Az eredményeik azt mutatják, hogy míg a legnépszerűbb választott idegen nyelv mindkét iskolatípusban az angol, a gimnáziumokban szélesebb nyelvi palettából választhatnak a tanulók. Csak kevés szakgimnázium él a javasolt második nyelv tanításának lehetőségével. Óraszám tekintetében nagy eltérések nem mutatkoztak. Az iskolaigazgatók válaszában mindkét iskolatípusban hasonló problémák jelennek meg: motivátlatlan és túlterhelt tanulók, megfelelő tanárok, nyelvi lektorok és IKT-eszközök hiánya, valamint alacsony óraszám (Tartsayné és mtsai, 2018). Míg a nyelvtanárok a gimnáziumokban a túlterheltséget nevezték meg a legnagyobb problémának, addig a szakgimnáziumi nyelvtanárok a tanulók motivátlanságára panaszkodtak, és leginkább a szakgimnáziumi nyelvtanárok sürgették az általános iskolai nyelvoktatás javításának szükségességét (Illés és Csizér, 2018). A szakgimnáziumi tanulókkal összehasonlítva a gimnáziumi tanulók nagyobb aránya nyilatkozta, hogy szintjüknek megfelelő csoportban tanulhatják az idegen nyelvet, és a nyelvi kommunikáció meghatározó része idegen nyelven folyik. A gimnáziumi tanulók nagyobb aránya tartotta hasznos eszköznek a nyelvtudást, motiválták őket a kulturális, idegen nyelvi tartalmak, és nem utolsósorban a nyelvvizsga megszerzésének célja. Sokuk már nyelvvizsga birtokosa, azonban nyelvtanulásuknak nem a vizsga a végső célja (Albert és mtsai, 2018). Mindent összevetve a kutatás a gimnáziumokban kedvezőbb nyelvtanulási helyzetet tárt fel, reménytelibb, motiváltabb nyelvtanulókat talált (Öveges és Csizér, 2018).

Eredményességre ható háttértényezők

A nyelvtanulási eredményesség háttérben különböző befolyásoló tényezők állhatnak. Megoszlanak a vélemények a köznevelésben folyó nyelvi óraszámok kérdésében. A heti óraszámok tekintetében a gimnáziumok (heti 3-5 óra) és szakgimnáziumok (heti 3-4 óra) között nincs jelentős eltérés (Öveges, 2018). Kuti és Öveges (2016) hiányolja a pontos felméréseket a tényleges óraszámokról. A Nyelvtudásért Egyesület felmérése alapján óraszámnövelést és mindennapos nyelvóra bevezetését javasolták (Öveges, 2016). Az Oktatási Hivatal felmérésében az iskolaigazgatók is arról számoltak be, hogy a nyelvtanulási eredményesség szempontjából problémát jelent az alacsony óraszám. A szakgimnáziumi intézményvezetők is az óraszámok emelését, valamint a meglévő óraszámok optimalizálását javasolták, ahol több egyéni felkészítésre lenne lehetőség, és elképzelhetőnek tartják a mindennapos nyelvóra bevezetését (Tartsayné és mtsai, 2018). Ugyanakkor az Oktatási Hivatal kutatási eredményei nem mutattak összefüggést az idegen nyelvi tudásszint és az idegen nyelvi óraszámok között (Öveges, 2018).

Az egyik legmeghatározóbb háttértényező kétségtől a nyelvtanulók motivációja, melynek jelentőségét számos hazai és nemzetközi kutatás feltárta már (Gardner, 1985; Dörnyei, 2005; Kormos és Csizér, 2008). A nyelv elsajátításához más készségek szükségesek, mint a többi tárgy elsajátításához, ezért szükséges mind az iskola, mind a szülők részéről fejleszteni a diákok önálló tanulási készségét az eredményes nyelvtanulás érdekében (Kormos és Csizér, 2008).

A tanulók hozzáállása, attitűdje is befolyásolhatja nyelvtanulási sikereiket (Csizér és Dörnyei, 2002; Csizér és mtsai, 2004; Tomlinson, 2005). Tánzos és Máth (2005) eredményei szerint minden harmadik tanuló kényszerből tanul idegen nyelvet, ugyanakkor korábbi kutatásokra utalva (Gardner, 1985) megállapítják, hogy belső motiváció hiányában nem lehet jelentős sikereket elérni. Fontosnak tartják a tanárok és a szülők szerepét a diákok motiválásában, ami meglátásuk szerint 14 éves kor felett már nehezen alakítható, pedig motivációval jelentősen fokozható lenne a diákok teljesítménye az idegen nyelv tanulása során.

Bacsa tanulmányában (2008) a tanulási célokat vizsgálta, és összefüggést keresett az eredményes nyelvtanulás, az alkalmazott tanítási módszerek és a célorientáció között. Korábbi kutatásokra utalva (Ryan és Deci, 2000) kiemeli, hogy ha a tanárok által kitűzött célok közel állnak a diákok céljaihoz, akkor a diákok hamarabb azonosulnak ezekkel a célokkal.

Egy másik, az eredményességet vitathatatlanul befolyásoló tényező a nyelvtanulók családi háttere, melynek fontosságáról számos kutatás beszámol. Gardner (1985) a tanulók nyelvtanulási előmenetelére pozitívan vagy negatívan ható aktív és passzív szülőkről számol be. Kormos és Csizér (2005) eredményei a szülők konkrét befolyását mutatták ki a tanulók nyelvtanulási motivációjára. Csapó (2001) arról számolt be, hogy a teszt-eredményekkel mért nyelvi szint befolyásolásán kívül a szülők iskolai végzettségének hatása az első idegen nyelv kiválasztásában is megmutatkozott. Ottó és Nikolov (2003) nyelvérzékeny vizsgálata az édesanyák iskolai végzettségének szignifikáns hatását mutatta ki a nyelvérzékeny tesztek eredményeire. Novák és Morvai (2017) kutatása szerint a szülők iskolázottsága a tanulók nyelvtudására, a nyelvvizsgák megszerzésére és az iskolán kívüli nyelvtanulás gyakoriságára is hatással van. Mattheoudakis és Alexiou (2009) kvantitatív és kvalitatív módszereket is használó vizsgálata kimutatta, hogy a magasabb szocio-ökonómiai státuszú tanulók eredményesebb nyelvtanulásának háttérben a gazdagabb kulturális tőke érhető tetten. Ugyanakkor az találták, hogy a magasabb szocioökonómiai státuszú tanulóakra jellemző gazdagabb kulturális tőke nem eredményez egyértelműen erősebb motivációt.

Kormos és Kiddle (2013) chilei középiskolás nyelvtanulókat vizsgálva a szocio-ökonomiai háttér közepes hatását mutatták ki a nyelvtanulási motivációra. Butler (2013) szerint a diákok nyelvtanulási sikerességében jelenlévő eltérések mögött a szocio-ökonomiai háttérbeli különbségek húzódnak meg, mely vizsgálata szerint leginkább a tanulók beszédképességében okoz eltéréseket.

Róbert Péter (2004) a 2000-ben végzett PISA felmérés olvasás és szövegértés kompetenciaeredményeit vetette össze a tanulók családi háttérével, és azt tapasztalta, hogy a vizsgált országok közül a magyarországi tanulók teszteredményeiben volt leginkább kimutatható a szülők iskolai végzettségének hatása. Róbert megállapítja, hogy Magyarországon az iskola nem elegendő mértékben tudja kompenzálni a családi háttér okozta hátrányokat. Hasonló véleményt fogalmazott meg Csapó (2001), szerinte a nyelvtanulásban megfigyelhető különbség okait az iskolán kívül kell keresni. Ezen különbségek kiegyenlítéséhez azonban az iskolának pluszforrásokra van szüksége.

Bray (1999), Gordon Győri (2008), Tót (1993) és Páskuné (2014) tanulmányaikban az árnyékoktatás jelentőségére világitanak rá a tanulmányi eredményességben. Számos tanulmány foglalkozott az árnyékoktatás nyelvoktatási eredményességre gyakorolt hatásaival. Mattheoudakis és Alexiou (2009) rávilágítottak az árnyékoktatás eredményességet növelő hatására, melyet elsősorban a magas SES (szocioökonomiai) státuszú tanulók vesznek igénybe. Szilágyi és Szőke longitudinális kérdőíves kutatása feltárta a Budapesti Gazdasági Főiskolára felvételt nyert hallgatók magánnyelvórákon való részvételét, mely 80%-os részvételt mutatott az idegen nyelvi magánórákon, ami majdnem duplája a másik fontos felvételi tárgy: a matematika magánórákon való részvételnek (Szilágyi, 2013). Az árnyékoktatás kapcsán fontos figyelembe venni az iskolában szervezett, rendszerint ingyenes szabadon választható foglalkozásokat is (Páskuné, 2014). Imre (2014) tanulmányából kiderül, hogy a 2013/14-es tanévben bevezetett délutáni iskolai foglalkozásokon a hátrányos helyzetű tanulókat magas arányban oktató iskolákban nőtt a legnagyobb mértékben a tanórán kívüli idegen nyelvi órákon való részvétel.

A médiafogyasztási szokások változása is befolyásolhatja a nyelvtanulás eredményességét. Korunk információs eszközökkel elárasztott társadalmában a tanulók az iskolán

Egy másik, az eredményességet vitathatatlanul befolyásoló tényező a nyelvtanulók családi háttere, melynek fontosságáról számos kutatás beszámol. Gardner (1985) a tanulók nyelvtanulási előmenetelére pozitívan vagy negatívan ható aktív és passzív szülőkről számolt be. Kormos és Csizér (2005) eredményei a szülők konkrét befolyását mutatták ki a tanulók nyelvtanulási motivációjára. Csapó (2001) arról számolt be, hogy a teszteredményekkel mért nyelvi szint befolyásolásán kívül a szülők iskolai végzettségének hatása az első idegen nyelv kiválasztásában is megmutatkozott. Ottó és Nikolov (2003) nyelvérzéket vizsgáló kutatása az édesanyák iskolai végzettségének szignifikáns hatását mutatta ki a nyelvérzékmérő tesztek eredményeire. Novák és Morvai (2017) kutatása szerint a szülők iskolázottsága a tanulók nyelvtudására, a nyelvvizsgák megszerzésére és az iskolán kívüli nyelvtanulás gyakoriságára is hatással van.

kívül, szabadidős tevékenységeik eltöltéséhez is szükségét érzik a nyelvtudásnak, ami a nyelvtanulási motivációjukat erősítheti. Idegen nyelvű filmek, könyvek, internetes portálok és játékok inspirálhatják őket a minél jobb nyelvtudás megszerzésére. Józsa és Imre 2012-es tanulmányából kiderül, hogy az ezen tevékenységeket rendszeresen végző fiataloknak szignifikánsan magasabb a motivációjuk azon diákokkal szemben, akik ilyen tevékenységet nem végeznek. E tevékenységek közül csak a számítógépes játékok és a közösségimédia-használat jelentettek kivételt. A diákok teszteredményei alapján megállapították, hogy az angol nyelvű filmeket angol felirattal néző diákok nyelvtudása szignifikánsan jobb volt. A leggyengébb teszteredményt azok érték el, akik egyáltalán nem néztek angolul filmeket. Megállapítják, hogy az idegen nyelvi motiváció és a szabadidős tevékenységek valószínűleg kölcsönösen erősítik egymást, és a mérhető nyelvtudással alkotott hármas tényező valamelyikében pozitív változást elérve elő lehet mozdítani a diákok nyelvtanulási eredményességét (Józsa és Imre, 2013).

A kutatásról

Pilotkutatásnak szánt kvantitatív kutatásunk alapjául egy kérdőíves felmérés szolgált. Az adatok felvételét 2018. december és 2019. január folyamán végeztük el hét debreceni középiskola (négy gimnázium és három szakgimnázium) 105 tanulójának megkérdezésével, akik a kérdőíveket nyomtatott formában töltötték ki. Ezen középiskolák az érettségi és a kompetenciamérések eredményei alapján a 2019-es országos középiskolai rangsor felső egyharmadába tartoznak.⁹ A kérdőívek feldolgozásához az SPSS 22. programot használtuk. A vizsgálatunk korlátja az alacsony elemszám, ami csak az alapmegoszlások vizsgálatára és keresztábla-elemzések elvégzésére adott lehetőséget.

Tanulmányunk célja a társadalmi háttérbeli különbségek nyelvtanulási eredményességre gyakorolt hatásának magyarázata gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók körében és e különbségek hatása a nyelvtanulási sikeresség percepciójára. Kutatásunk célja ezen túlmenően egy nagyobb mintán elvégzendő vizsgálat mérőeszközének tesztelése volt.

A médiafogyasztási szokások változása is befolyásolhatja a nyelvtanulás eredményességét. Korunk információs eszközökkel elárasztott társadalmában a tanulók az iskolán kívül, szabadidős tevékenységeik eltöltéséhez is szükségét érzik a nyelvtudásnak, ami a nyelvtanulási motivációjukat erősítheti. Idegen nyelvű filmek, könyvek, internetes portálok és játékok inspirálhatják őket a minél jobb nyelvtudás megszerzésére. Józsa és Imre 2012-es tanulmányából kiderül, hogy az ezen tevékenységeket rendszeresen végző fiataloknak szignifikánsan magasabb a motivációjuk azon diákokkal szemben, akik ilyen tevékenységet nem végeznek. E tevékenységek közül csak a számítógépes játékok és a közösségimédia-használat jelentettek kivételt. A diákok teszteredményei alapján megállapították, hogy az angol nyelvű filmeket angol felirattal néző diákok nyelvtudása szignifikánsan jobb volt. A leggyengébb teszteredményt azok érték el, akik egyáltalán nem néztek angolul filmeket.

A minta

A válaszadó diákok 9–12. középiskolai évfolyamok tanulói Debrecenben, nemük szerint közel fele-fele arányban fiúk és lányok (49% fiú, 51% lány). Születési évük 1999–2004 közé esik, így életkoruk a megkérdezés időpontjában 15–20 év. Legnagyobb arányban a 12. évfolyam tanulói (36%), a válaszadók 34%-a 11. évfolyamon tanul, 1 fő technikusképzésben vesz részt, 13% 10., míg 15% 9. évfolyamos tanuló. A válaszadók 67%-a megyeszékhelyen, 22%-a egyéb városban, 10%-a pedig falun él. Iskolatípus szerint 42% szakgimnáziumi tanuló (vegyész és informatika szakirány), 58% gimnáziumi tanuló. A szülők iskolai végzettségét tekintve mind az apák, mind az anyák legnagyobb százalékban egyetemi végzettséggel rendelkeznek (37%, 40%). A család szubjektív anyagi helyzetét tekintve a megkérdezettek 76%-a úgy nyilatkozott, hogy családjuknak mindene megvan, egyéb kiadásokra is telik és félre is tudnak tenni, 22% pedig úgy, hogy bár mindene megvan, extra kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak. Az apák és anyák is döntően alkalmazott státuszban dolgoznak, de az apák között magasabb a vállalkozók aránya. Mind az általános, mind a középiskolában a leggyakoribb első tanult nyelv az angol, általános iskolában döntően egy nyelvet tanultak a diákok heti három órában, míg a középiskolában döntően heti négy-öt órában tanulnak idegen nyelvet, mely legtöbbjük esetében az angol (1. táblázat).

1. táblázat. A minta legfontosabb jellemzői

Mintavétel területe	Debrecen
Lakhely	67% megyeszékhely 22% egyéb város 10% falu
Iskolatípus	42% szakgimnázium, 58% gimnázium
Nemek aránya	49% fiú 51% lány
Születési év	1999–2004
Évfolyam	9–12.
Évfolyamok aránya	36% 12. évfolyam 34% 11. évfolyam 13% 10. évfolyam 15% 9. évfolyam 1 fő technikus képzés
Leggyakoribb tanult nyelv	angol

Saját forrás, N = 105

Jelen tanulmány pilotkutatásunk első fázisának eredményeit foglalja össze, mely során általános képet szerettünk volna kapni a vizsgált tanulók nyelvtudásáról, nyelvtanulási sikereiről és a sikerek mögött meghúzódó tényezőkről.

A vizsgálat során a következő három kutatási kérdés megválaszolását tűztük ki célul:

1. Milyen a vizsgált gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók nyelvtudása objektív és szubjektív sikertényezők szempontjából?
2. Milyen háttértényezők húzódnak meg a sikeres nyelvtanulás mögött?
3. Milyen iskolán kívüli eszközök és aktorok hatnak a tanulók nyelvtanulására?

A szakirodalom-elemzés alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: Feltételezésünk szerint a gimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulása eredményesebb, mint a szakgimnáziumi tanulóké.
- H2: Az iskolai idegen nyelvi óraszámok nem befolyásolják a tanulók idegen nyelvi eredményességét.
- H3: A magasabb végzettségű szülők gyermekei eredményesebbek.

Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók nyelvtudása objektív és szubjektív sikertényezők szempontjából

A nyelvtudás objektív indikátora

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgált tanulók milyen arányban rendelkeznek közép- vagy felsőfokú komplex nyelvvizsgálóval valamely idegen nyelvből (2. táblázat). Ezt tekintjük az eredményes nyelvtanulás objektív indikátorának.

2. táblázat. Közép- és felsőfokú komplex nyelvvizsgák száma a mintában és a nyelvvizsgák számának megoszlása a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók között

Közép- vagy felsőfokú komplex nyelvvizsga	Összesen (db)	Gimnázium (db)	Szakgimnázium (db)
Angol	30	25	5
Olasz	4	4	0
Román	1	0	1
Latin	1	1	0
Német	1	1	0
Összesen:	37	31	6

Saját forrás, N = 105

A 105 tanuló közül 37 fő rendelkezett összesen 38, legalább középfokú nyelvvizsgálóval, egy fő két nyelvvizsga birtokosa. A teljes minta 34%-a rendelkezik nyelvvizsga-bizonyítvánnyal. A nyelvvizsgák zöme (81%-a) angol nyelvvizsga, a maradék megoszlék négy egyéb nyelv: az olasz (4 nyelvvizsga), német, román és latin nyelvek (1-1 nyelvvizsga) között. A nyelvvizsgák iskolatípus szerinti megoszlása alapján megállapítható, hogy a nyelvvizsgák 81%-át gimnáziumi tanulók szereztek, a szakgimnáziumi tanulók jelentősen elmaradtak a nyelvvizsgák számát tekintve gimnáziumban tanuló társaiktól.

Megvizsgáltuk, hogy a sikeres közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgát tett tanulók hogyan oszlottak meg a különböző évfolyamok között (3. táblázat).

3. táblázat. Közép és felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkezők megoszlása évfolyamonként és iskolatípusonként

	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.	Technikum	Összesen
Gimnázium	4 fő	5 fő	5 fő	15 fő		29 fő
Szakgimnázium				6 fő	1 fő	7 fő
Összesen	4 fő	5 fő	6 fő	21 fő	1 fő	36 fő

Saját forrás, N = 105

A legtöbb nyelvvizsgálóval a 12. évfolyamos tanulók rendelkeztek. A szakgimnáziumokból jelen mintában csak a 11. és 12. évfolyamon tanulókat kérdeztünk meg, akik közül 11. évfolyamon közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgálóról nem nyilatkoztak. A gimnazisták próbálkozásait már a 9. évfolyamon megkezdték, 4-5 sikeres vizsgázó volt jelen a mintában évfolyamonként a 9–11 évfolyamokon. A 12. évfolyamos gimnáziumi tanuló válaszadók közül mind rendelkezett legalább középfokú nyelvvizsgálóval, ugyanakkor a szakgimnáziumi tanulók közül csak 6 fő, ami a 12. évfolyamos szakgimnáziumi tanulók mindössze 26%-a. A mintánkban csak 15 gimnáziumi és 23 szakgimnáziumi 12. évfolyamos tanuló volt. A kis elemszám miatt általános következtetések levonására nincs lehetőségünk, mégis szembetűnő, hogy amíg a vizsgált gimnáziumi végzősök mindegyike (15 fő) 12. évfolyam közepére megszerezte a nyelvvizsgát, addig ez a szakgimnazisták csak közel negyedének (6 fő) sikerült.

Össességében megállapítható, hogy a vizsgált tanulók között a gimnazisták 48%-a (29 fő), míg a szakgimnazisták csak mindössze 18%-a (7 fő) rendelkezett nyelvvizsgálóval a vizsgálat időpontjában, ebben a tekintetben megállapítható, hogy a gimnáziumi tanulók eredményesebb nyelvtanulók.

A nyelvtudás szubjektív indikátora

A nyelvtudás szubjektív indikátoraként a kérdőív azon kérdéseire adott válaszokat vettük alapul, ahol a tanulók önértékeléssel megadták az általuk beszélt nyelveket és a beszédképességük becsült szintjét, illetve amelynél arról nyilatkoznak, hogy sikeres nyelvtanulónak tartják-e magukat, és azt mivel indokolják.

Önértékelés

Az önértékelésen alapuló szintbesoroláskor saját szavaikkal kellett megadniuk tudásszintjüket. A válaszokból kitűnik az, amit a szakirodalom is megállapít (Einhorn, 2015), hogy a magyar diákok nem mindig tudják egyértelműen megadni nyelvtudásuk szintjét és kevesen vannak tisztában a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel. Az általunk megkérdezett tanulók változatosan nevezték meg tudásuk szintjét, pl. „akadály nélkül tudok beszélni”, „alap társalgási szint”, „beszéd szinten”, „felső”, „meg tudom értetni magam”, „kiemelkedő”, „alacsony”, „kiváló”, „kezdő”, „emelt”, „magas”, „elég jól megy”. Természetesen akadt számos diák, aki az alap-, közép- és felsőfok, a középhaladó szint, illetve a KER szerinti A1, A2, B1, B2, C1 besorolásokat használta.

A válaszok alapján négy szintbe soroltuk a tanulók nyelvtudását: alapfokú, középhaladó szintű, középfokú és felsőfokú tudásra (4. táblázat).

4. táblázat. A nyelveket beszélő tanulók önértékelés alapján nyelvek és tudásszint szerint

Idegen nyelvet beszélők	Alapfok (fő)	Középfok (fő)	Középfok (fő)	Felsőfok (fő)
Angol	15	9	55	21
Német	18	1	4	0
Olasz	5	0	3	2
Spanyol	1		1	
Francia	10	1	2	0
Román	0	0	2	0
Orosz	13			1
Ukrán	1			
Latin			1	

Saját forrás, N = 105

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók közül – önértékelés alapján – sokkal többen rendelkeznek bizonyítványra váltható nyelvtudással, mint akiknek ténylegesen nyelvvizsgája van, így több tanulótól is várható a nyelvvizsga megszerzése a közeljövőben akár több nyelvből is. Csak angol nyelvből, melyből 31 fő rendelkezik nyelvvizsgával, 76 fő számolt be közép- vagy felsőfokú tudásról, és további 9 tanuló középfokú szinten van, akik szintén esélyesek hamarosan vizsgát tenni. Az egyéb nyelveket középfokú vagy magasabb szinten beszélők száma jelentősen elmarad az angolt beszélőktől, tehát akárcsak a nyelvvizsgáknál, a beszédkészségnél is megállapítható az angol dominanciája. Egyéb nyelvekből döntően alapfokú tudással rendelkeznek a tanulók, és ebben a mintában még a német sem emelkedik ki a többi egyéb nyelv közül.

Megvizsgáltuk az önértékeléssel tudásszint szerint rendezett tanulókat iskolatípusra bontva is (5. táblázat).

5. táblázat. A nyelveket beszélő tanulók önértékelés alapján nyelvek, tudásszint és iskolatípus szerint

Idegen nyelvet beszélők	Alapfok (fő)		Középfok (fő)		Középfok (fő)		Felsőfok (fő)	
	Gimn.	Szaktgimn.	Gimn.	Szaktgimn.	Gimn.	Szaktgimn.	Gimn.	Szaktgimn.
Angol	8	7	3	6	31	24	15	6
Német	16	2	1		4			
Román						2		

Saját forrás, N = 105

A közép- és felsőfokú nyelvtudásról beszámoló tanulók között is döntően a gimnáziumi tanulók dominálnak. A román nyelv kivételével egyik kisebb nyelv tudásáról sem számoltak be szaktgimnáziumi tanulók, ami azzal indokolható, hogy a vizsgált szaktgimnáziumokban csak egy idegen nyelvet oktatnak. A középfokú angol nyelvtudással rendelkező szaktgimnáziumi tanulók száma közel kétharmada a gimnazistákénak, felsőfokú nyelvtudással pedig alig fele annyian rendelkeznek, mint gimnáziumi társaik.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulók tervezik-e, hogy emelt szintű érettségivel szerzik meg a nyelvvizsgát, hiszen ekkor a közoktatási rendszer keretei között, nyelvvizsgadíj megfizetése nélkül juthatnának nyelvvizsgához. Azt találtuk, hogy a tanulók

csak 25%-a tervezi, hogy emelt szintű érettségivel váltja ki a nyelvvizsga-kötelezettséget, és ez az arány a gimnáziumi és a szakgimnáziumi tanulók között nem mutatott nagy eltérést (27%, 23%). Ezzel a lehetőséggel a tanulók valószínűleg azért nem számolnak tömegesen, mivel a nyelvvizsga díját az állam 2018. január óta visszatéríti.¹⁰ Egy másik szempont lehet az, hogy az érettségi nehezen ismételtető, így, ha a kötelező 60% elérése nem garantált, kockázatos a nyelvvizsga kiváltására használni.

Miután feltérképeztük a tanulók nyelvtudásának állapotát, megvizsgáltuk a nyelvtanulási sikerek hátterét, hogy megállapíthassuk, milyen más különbség figyelhető meg a sikeresek és a kevésbé sikeresek között.

A siker okai

Kérdőívünk egyik kérdése azt vizsgálta, hogy a tanuló sikeresnek tartja-e magát, és mivel indokolja azt. A következő három lehetőség közül választhattak a tanulók: 'mert beszéli, vagy nem beszéli a nyelvet', 'mert jó vagy rossz osztályzatokat kap a tárgyból', illetve, 'mert van, vagy nincs nyelvvizsgája'. (6. táblázat)

6. táblázat. A nyelvvizsgával rendelkező és nem rendelkező diákok sikerre vagy sikertelenségre adott válaszai (több válasz is adható, %)

Sikeres nyelvtanulók – megjelölt okok	Nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók %-a	Nyelvvizsgával rendelkező tanulók %-a
Jó beszédképesség	59%	67%
Jó osztályzat	48%	42%
Nyelvvizsga	1%	83%
Sikertelen nyelvtanulók – megjelölt okok	Nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók %-a	Nyelvvizsgával rendelkező tanulók %-a
Beszédképesség hiánya	3%	3%
Rossz osztályzat	12%	0%
Nyelvvizsga hiánya	25%	3%

Saját forrás, N = 105

A válaszadók 79%-a sikeres nyelvtanuló, akik közül, akár nyelvvizsgával, akár nyelvvizsga nélkül, 59% százalék az idegen nyelvi beszédképességükkel indokolta sikerességét. A beszédképesség tehát kulcsfontosságú tényezője a sikeresség érzésének. Ugyanakkor a nyelvvizsgával rendelkezők több mint 80%-a az eredményes nyelvvizsga miatt is sikeresnek érzi magát, így elmondható, hogy a vizsga egyfajta pozitív visszaigazolást is jelent a fiatalok számára. A szakirodalom megállapítja, hogy a diplomaszerezéshez támasztott nyelvvizsga-kötelezettség miatt magasabb a mérhető nyelvtudás a fiatalok körében (Einhorn, 2015), így a negatívumai (kötelezettség és kényszer) mellett egyértelmű pozitív (ösztönző, motiváló, nyelvi önbizalmat növelő) hatással is jelen van a nyelvvizsga-kötelezettség az oktatásban.

A tanulók ennél a kérdésnél akár több választ is megjelölhettek, és több nyelvről is nyilatkozhattak, volt köztük olyan, aki az egyik nyelvből sikerről, a másiktól viszont sikertelenségről számolt be, így fordulhat elő, hogy a nyelvvizsgások között is van magát nyelvvizsga hiánya miatt sikertelennek érző nyelvtanuló. A nyelvvizsgával rendelkezők között a jó osztályzat csak a 3. tényezője a sikernek, míg értelemszerűen a vizsgával nem rendelkezőknél az osztályzat követi a beszédképességet a sikeresség okaként.

Sikertelenséget leginkább a nyelvvizsga hiánya miatt érznek a nyelvvizsga-bizonyítvánnyal nem rendelkező tanulók (közel negyedük), melyet a rossz osztályzatok indoka követ.

Első hipotézisünk megválaszolása céljából megvizsgáltuk, hogy a két iskolatípus között hogyan oszlik meg a sikeresek aránya (1. ábra).



1. ábra. A magukat sikeresnek tartó tanulók megoszlása a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók között (Saját forrás, N = 105)

Azt tapasztaltuk, hogy a gimnáziumi tanulók között nemcsak a nyelvvizsgával rendelkezők aránya nagyobb, de a magukat sikeresnek tartó tanulók aránya is közel 20%-kal nagyobb. A vizsgált szakgimnáziumi tanulók negyede sorolta magát a sikertelen nyelvtanulók közé, míg a gimnáziumi tanulóknak mindössze csak a 3%-a. Ebből arra következtethetünk, hogy a gimnáziumokban folyó nyelvtanulás eredményesebb.

Összességében megállapítottuk, hogy első hipotézisünk igazolódott. Az iskolatípus befolyással lehet az eredményességre, hiszen a gimnáziumi tanulók mind a nyelvvizsgák számát tekintve, mind pedig nyelvi önértékelésük alapján kedvezőbb nyelvtudásról számoltak be, mint a szakgimnáziumok tanulói.

A sikeres nyelvtanulás háttértényezői

A megkérdezett tanulók objektív és szubjektív idegen nyelvi sikerességének feltárása után megvizsgáltuk, hogy milyen tényezők befolyásolhatják az eredményességet. Megnéztük, hogy a sikeresség összefüggést mutat-e az óraszámmal, a szülők iskolai végzettségével és a nyelvtudás fontosságáról alkotott meggyőződésükkel.

Óraszám és a sikeres nyelvtanulás

Öveges és Csizér (2018) az Oktatási Hivatal felkérésére végzett felmérésük során nem találtak összefüggést a nyelvi szint és a nyelvórák száma között, így nemleges választ kaptak arra a kérdésre, hogy a siker kulcsa az óraszámokban rejlik-e. Hasonlóképpen mi is szeretnénk volna megvizsgálni, hogy függ-e a nyelvvizsgával rendelkezők aránya az idegen nyelvi óraszámoktól (7. táblázat).

7. táblázat. A nyelvvizsgával rendelkezők és nem rendelkezők megoszlása a tanulók között az általános és középiskolai heti óraszámok alapján (%)

	Általános iskolai heti óraszám az első idegen nyelvből		Középiskolai heti óraszám az első idegen nyelvből	
	heti 3	heti 4-5	heti 3	heti 4-5
Nyelvvizsgával nem rendelkezik	61%	72%	25%	70%
Nyelvvizsgával rendelkezik	39%	28%	75%	30%
	100%	100%	100%	100%

Saját forrás, N = 105

A diákok 90%-a a középiskolában 4-5 órában tanulja az idegen nyelve(ke)t, így a középiskolai óraszám vizsgálata kevésbé releváns. Az általános iskolai óraszámok már nagyobb szórást mutattak, ezen a szinten a diákok többsége (56%) heti 3 órában tanulta az első idegen nyelvet, míg 37% heti 4-5 órában. A nyelvvizsgával rendelkezők általános iskolai óraszámát vizsgálva azt találtuk, hogy a nyelvtanulás korai szakaszában kapott nagyobb óraszám nem feltétlenül befolyásolja a nyelvvizsgákon elért sikert, a heti 4-5 órában idegen nyelvet tanulók 71%-ának nincs nyelvvizsgálója, míg a 3 órában nyelvet tanulóknál ez csak 61%. Második hipotézisünk is igazolódott.

Szülők iskolai végzettsége a nyelvvizsgával rendelkezők körében

Számos tanulmány vizsgálta a szülők iskolai végzettségének hatását a tanulók nyelvtanulási sikereire (Csapó, 2001; Ottó és Nikolov, 2003; Kormos és Csizér, 2005; Imre, 2007; Mattheoudakis és Alexiou, 2009; Kormos és Kiddle, 2013; Butler, 2013).

8. táblázat. A nyelvvizsgával rendelkező tanulók szülei iskolai végzettsége szerint (%)

	Nyelvvizsgával rendelkező tanulók édesanyjának végzettsége (n = 36)	Nyelvvizsgával rendelkező tanulók édesapjának végzettsége (n = 36)
Alacsony	5%	5,4%
Középfokú	19%	16,2%
Felsőfokú	76%	78,4%
	100,0%	100,0%

Saját forrás, N = 105

A nyelvvizsgával rendelkező tanulók szüleinek iskolai végzettségét megvizsgálva (8. táblázat) azt találtuk, hogy körükben jelentősen nagyobb arányban találunk magasabb iskolai végzettségű szülőket. Úgy tűnik, a viszonylag homogén minta ellenére a szülők iskolai végzettsége hatást gyakorol a tanulók nyelvvizsgálójának sikerességére. A nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők több mint kétharmada diplomás anya és apa gyermeke, és csak 5% körüli az alacsony végzettségű apák vagy anyák gyermeke. A tanulók 16-19%-a érettségivel rendelkező apák és anyák gyermeke. Ez minden bizonnyal hat a nyelvvizsga-bizonyítvány meglétére is. Megfogalmazzhatjuk, hogy ebben a mintában a szülők iskolai végzettségének a hatására felállított hipotézisünk igazolódott.

A nyelvtudás fontosságáról való meggyőződés és a sikeres nyelvtanulás

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanuló azon meggyőződése, hogy a nyelvtudás fontos, befolyásolja-e objektív és szubjektív nyelvtanulási sikereit (9. táblázat).

9. táblázat. A sikeres és nem sikeres nyelvtanulók véleménye a nyelvtudás fontosságáról

		A tanulók véleménye a nyelvtudás fontosságáról			
		Nem igazán fontos	Fontos	Nagyon fontos	Összesen
Sikeres nyelvtanuló	Nyelvvizsgával nem rendelkezik	2%	25%	73%	100%
Sikeres nyelvtanuló	Nyelvvizsgával rendelkezik	3%	23%	74%	100%
Nem sikeres nyelvtanuló	Nyelvvizsgával nem rendelkezik	8%	38%	54%	100%
Teljes minta		5%	27%	68%	100%

Saját forrás, N = 105

Az eredmények nem mutattak szignifikáns különbséget. Kedvező, hogy a minta közel 70%-a szerint nagyon fontos a nyelvtudás és további 27% szerint fontos, csak kevés tanuló (5%) vélekedik úgy, hogy nem igazán fontos tényező.

Az eredmények azt mutatják, hogy a magukat sikertelennek érző tanulók között – a nyelvvizsgával vagy nyelvvizsga nélkül sikeresekhez képest – 20%-kal kevesebb olyan tanuló van, aki szerint nagyon fontos a nyelvtudás. A különbség nagyobb része szerint csak fontos, kisebb része szerint nem igazán fontos. Úgy tűnik, hogy a fontosságról való meggyőződés befolyásolja a szubjektív nyelvtanulási sikereket.

Ha a nyelvvizsgával rendelkező sikereseket és sikerteleneket vesszük górcső alá, akkor nem tapasztalunk különbséget a fontosságról alkotott meggyőződésükben. Valószínűleg a magukat sikeres nyelvtanulónak tartó nyelvvizsga nélküli tanulók közül kerülnek ki azok, akik hamarosan meg is próbálkoznak a nyelvvizsgával.

A nyelvtanulásra ható iskolán kívüli eszközök és aktorok

Iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőségek

Vizsgálatunk során feltérképeztük, hogy a nyelvtanuló középiskolások milyen iskolán kívüli segítségeket vesznek igénybe nyelvtanulásuk javítása érdekében. A nyelvtanulást segítő lehetőségeket az igénybevettek aránya szerint sorba rendezve érdekes képet kaptunk a középiskolások nyelvtanulási szokásairól (10. táblázat). Egyik kérdés esetén sem érvényesültek szignifikáns eltérések a különböző iskolatípusba járó középiskolások között.

10. táblázat. A gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőségek igénybevétele (az igen válaszok %-a)

	Gimnázium	Szakgimnázium	Összesen
Filmnézés célnyelven	85%	84%	85%
Olvasás célnyelven	54%	57%	55%
Külföldivel társalgás	49%	52%	51%
Magánnyelvtanóra személyesen	49%	32%	42%
Magyar baráttal társalgás	41%	34%	38%
Telefonos nyelvtanóra alkalmazás	28%	27%	28%
Nyelvtanulás szülővel	20%	14%	17%
Nyelviskolai tanfolyam	7%	7%	7%
Magánnyelvtanóra online	2%	7%	4%
Online nyelvtanóra kurzus	0%	5%	2%
Társalgási klub	3%	0%	2%

Saját forrás, N = 105

Elsőprő többség (85%) néz idegen nyelven filmet, a válaszadók több mint fele olvas a célnyelven, és szintén körülbelül a minta fele társalog külföldiekkel. A tanulók több mint 40%-a vesz részt személyes nyelvtanórákon, de csak töredéke (7%) vesz részt nyelviskolai tanfolyamokon. Nem népszerűek az online magánnyelvtanórák, az online kurzusok és a társalgási klubok sem. Szülővel 17% tanul együtt, kicsivel többen (28%) telefonos nyelvtanóra alkalmazásokat használnak. A megkérdezettek 38%-a magyar baráttal társalog idegen nyelven, itt feltehetően az iskolai nyelvtanórákon végzett társalgási szituációkat is feltüntették.

A gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók között három ponton találtunk jelentősebb eltérést. A gimnáziumi tanulók között 17%-kal több tanuló vesz igénybe magánnyelvtanórákat, 7%-kal több társalog magyar barátaival idegen nyelven és 6%-al több tanul együtt idegen nyelvet szüleivel.

Nyelvvizsgaszerzési tervek

Egy másik kérdéssel arra kérdeztünk rá, hogy miért tartja a tanuló fontosnak a nyelvvizsga megszerzését (11. táblázat).

11. táblázat. Nyelvvizsgaszerzési tervek lehetséges okai (%) (több válasz is adható)

Nyelvvizsgaszerzési tervek lehetséges okai	
Felsőoktatásba bemeneti követelmény	69,90%
Tanuló fontosnak tartja	60,20%
Hazai munkavállaláshoz szükséges	58,30%
Külföldi munkavállaláshoz szükséges	45,60%
Szülői elvárások miatt	22,30%
Tanári javaslat miatt	19,40%
Barátok számára fontos	12,60%

Saját forrás, N = 105

A válaszokból kiderül, hogy a kilátásba helyezett felsőoktatási bemeneti kötelezettség a tanulók közel 70%-át sarkallja a nyelvvizsga megszerzésére, 60%-uk maga is fontosnak tartja a nyelvvizsgát, és a hazai munkaerőpiaci elhelyezkedéshez is szükségesnek gondolja. A külföldi munka a diákok kevesebb mint felét készíti a nyelvvizsga megszerzésére, ami talán azzal is magyarázható, hogy nyelvvizsga nélkül is lehet külföldön munkát vállalni. A diákok csak kis részét motíválják a szülők, tanárok és barátok a nyelvvizsga megszerzésére.

Összegzés

Pilotkutatásunkban 105 debreceni gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulóval készítettünk kérdőíves felmérést. A kvantitatív kutatás során feltérképeztük a vizsgált középiskolai tanulók idegennyelv-tudását objektív és szubjektív sikertényezők szempontjából, megvizsgáltuk, hogy milyen háttértényezők húzódnak meg a sikerek mögött és milyen eszközök és aktorok hatnak a tanulók nyelvtanulására. A szakirodalom alapján felállított hipotézisekben feltételeztük, hogy a gimnáziumokban eredményesebb a nyelvtanulás, mint a szakgimnáziumokban, az idegen nyelvi óraszám nem befolyásolja az eredményeséget, a szülők iskolai végzettsége azonban igen.

Eredményeink azt mutatták, hogy a nyelvtudás objektív mutatója szerint a vizsgált tanulók 34%-a rendelkezett nyelvvizsgával, a gimnazisták között 48%, míg a szakgimnazisták között 18%. A vizsgált tanulók önértékeléssel jelentősen többen nyilatkoztak közép- vagy felsőfokú nyelvtudásról, mint ahányan nyelvvizsgával rendelkeznek. A tanulók 79%-a vallotta magát sikeres nyelvtanulónak, ez azonban a gimnáziumi tanulóknál 87%, míg a szakgimnáziumi tanulók között csak 68%. A sikeres tanulók leginkább nyelvvizsga-bizonyítványuk és beszédkészségük miatt érzik magukat sikeresnek, a sikertelenek leginkább a nyelvvizsga hiánya miatt érznek kudarcot. Eredményeink szerint a sikeres nyelvtanulás összefüggésben állt a szülők iskolai végzettségével és a tanulók nyelvtudás fontosságáról alkotott véleményével, de nem állt összefüggésben az általános iskolai idegen nyelv heti óraszámával. A nyelvtanulásra ható, iskolán kívüli eszközök és aktorok vizsgálatánál azt találtuk, hogy a középiskolai nyelvtanulók jelentős többségét segíti a rendszeresen idegen nyelven fogyasztott film, a tanulók több mint fele olvas idegen nyelvű tartalmakat és közel fele társalog külföldiekkel vagy magyar barátaival idegen nyelven. Nyelvvizsga-terveik mögött elsősorban a kilátásba helyezett felsőoktatási bemeneti kötelezettség, valamint saját belső motivációjuk húzódik meg, ezeket követi a hazai és a külföldi munkavállalás.

Kutatásunk egy későbbi szakaszában megvizsgáljuk majd, hogy a nyelvtanulási sikerre mennyire hatnak a különböző töketípusok, valamint részletesen elemeznünk kívánjuk a tanulók szöveges válaszait a nyelvrák erősségeiről és gyengeségeiről.

Irodalom

- Albert Ágnes, Tankó Gyula & Piniel Katalin (2018): A tanulók válasza a 11. évfolyamon. In Öveges Enikő & Csizér Kata (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. 90–160. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvtanulas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.
- Bacsa Éva (2008). A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, 18(7–8), 33.
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Paris: UNESCO-IIEP '97.
- Butler, Y. G. (2013). Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in Mainland China. *Asia-Pacific Education, Language Minorities and Migration (ELMM) Network Working Paper Series*, 8.
- Cook, V. (2011). Teaching English as a Foreign Language in Europe. In Hinkel, E. (szerk.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning II*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203836507.ch9](https://doi.org/10.4324/9780203836507.ch9)
- Csapó Benő (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8(25–35).
- Csizér Kata & Dörnyei Zoltán (2002). Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 333–353.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán & Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 393–408.
- Dörnyei Zoltán (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum. DOI: [10.4324/9781410613349](https://doi.org/10.4324/9781410613349)
- Einhorn Ágnes (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanulás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztály (2005). *Nyelvizsgák szintillesztése a közös európai referenciakerethez*. Budapest: Nyelvizsgát Akkreditáló Testület PH Nyelvizsgáztatási Akkreditációs Központ.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gordon Győri János (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17(2), 263–274.
- Illés Éva & Csizér Kata (2018). A nyelvtanárok válasza. In Öveges Enikő & Csizér Kata (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. 161–188. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvtanulas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.
- Imre Anna (2007). Nyelvtanulás, nyelvvelismeret, nyelvtudás a középiskolákban. In Vágó Irén (szerk.), *Fókuszban a nyelvvelismeret*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 107–135.
- Imre Anna (2015). Délutáni tanulás az általános iskolákban: változások, tanulási környezetek és tanulásra fordított idő. In Arató Ferenc (szerk.), *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar Neveléstudományi Intézet. 101–114.
- Józsa Krisztián & Imre Ildikó Andrea (2013). Iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és nyelvvelismereti motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1).
- Kormos Judit & Csizér Kata (2005). A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 29–40.
- Kormos Judit & Csizér Kata (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 58(2), 327–355. DOI: [10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x)
- Kormos Judit & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, 41(2), 399–412. DOI: [10.1016/j.system.2013.03.006](https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.006)
- Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya (2002). *Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvvelismeret, értékelés*. [Nyelvek Európai Napja, 2002]. Párizs: PTMIK.
- Kuti Zsuzsa & Öveges Enikő (2016, szerk.). *Mi a baj az iskolai nyelvvelismerettel? A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója*. Nyelvtudásért Egyesület. http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/konferencia_201603_tanulmanykotet.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.
- Mattheoudakis, M. & Alexiou, T. (2009). Early foreign language instruction in Greece: Socioeconomic factors and their effect on young learners' language development. In Nikolov Marianne (szerk.), *The Age Factor and Early Language Learning*. New York – Berlin: Walter de Gruyter. DOI: [10.1515/9783110218282.227](https://doi.org/10.1515/9783110218282.227)
- Novák Ildikó & Morvai Laura (2017). Fiatalok nyelvvelismeretének életkori és társadalmi összefüggései. *PEDACTA*, 7(1), 47–58.
- Ottó István & Nikolov Marianne (2003). Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak

nyelvértéke. A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt. *Iskolakultúra*, 13(6–7), 34–44.

Öveges Enikő (2016). A B2 szintű nyelvi vizsga mint bemeneti követelmény megítélése a Nyelvtudásért Egyesület felmérésének eredményei alapján. In Kuti Zsuzsa & Öveges Enikő (szerk.), *Mi a baj az iskolai nyelvtanítással. A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója*. Nyelvtudásért Egyesület. 32–41. http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/konferencia_201603_tanulmánykötet.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.

Öveges Enikő (2018). Az iskolai nyelvtanítás keretei. In Öveges Enikő & Csizér Kata (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. 14–28. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvtanitas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.

Öveges Enikő & Csizér Kata (2018, szerk.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás-kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvtanitas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.

Páskuné Kiss Judit (2014). *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban*. Géniusz Műhely 2. Budapest: MATEHETSZ Géniusz Projekt Iroda.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68)

Róbert Péter (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás, Tóth István György & Vukovich György (szerk.), *Társadalmi riport*. Budapest: Társ. 193–205.

Székely Levente & Szabó Andrea (2017, szerk.). *A Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Az ifjúságkutatás első eredményei*. Új Nemzedék Központ.

Szilágyi Anikó (2013). Nyelvtanulás: iskola vagy magántanár? In Karlovitz János Tibor & Torgyik Judit (szerk.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia. Oktatás, kutatás és módszertan*. Komárno: International Research Institute. 183–188.

Tánczos Judit & Máth János (2005). Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra*, 15(12), 43–47.

Tartsayné Németh Nóra, Tiboldi Tímea & Katona László (2018). Az intézményvezetők válasza. In Öveges Enikő & Csizér Kata (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás-kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. 29–51. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvtanitas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.

Tomlinson, B. (2005). English as a Foreign Language. Marching Procedures to the Context of Learning. In Hinkel, E. (szerk.), *Handbook of Research in Second Language teaching and Learning II*. London: Routledge.

Tót Éva (1993). Képzés az intézményrendszeren kívül. *Educatio*, 2(3), 443–462.

Vágó Irén (2000). Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Educatio*, 9(4), 668–690.

Jegyzetek

¹ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról 95. §.

² 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról, 2014. decemberi módosítás; 335/2014. Kormányrendelet 10. §. 2. bek.

³ 261/2019. Kormányrendelet 5. §.

⁴ <https://2010-2014.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium/foglalkoztataspolitikaert-felelos-allamtitkarsag/hirek/diplomamento-programot-indit-a-kormany>

⁵ 503/2017. (XII. 29.) Kormányrendelet az első sikeres nyelvvizsga és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához nyújtott támogatásról

⁶ <https://www.kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/parlament-i-allamtitkar/hirek/tovabbra-is-elony-a-nyelvvizsga-a-felsooktatasi-felveteli-eljaras-soran>

⁷ http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.

⁸ https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alapantanterv-tervezete_2018.08.31.pdf Utolsó letöltés: 2019. 12. 14.

⁹ <https://legjobbiskola.hu/institut/top/secondary> (Letöltés: 2019.12.01)

¹⁰ 503/2017. (XII. 29.) Korm. rendelet az első sikeres nyelvvizsga és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához nyújtott támogatásról

Absztrakt

A magyar fiatalok nyelvtudásának javítása az elmúlt két évtized fontos oktatáspolitikai célkitűzése, az eredmények azonban nem meggyőzőek, és nagy eltérések mutatkoznak a tanulók nyelvtanulási eredményességében. A kutatások ezen különbségek hátterét számos szempontból vizsgálták és magyarázták, többek közt a motiváció, a nyelvérzék, a tanulási stratégiák, az attitűd és a családi háttér területén mutatkozó eltérésekkel. Kutatásunkkal a társadalmi háttérbeli különbségek nyelvtanulási eredményességre gyakorolt hatásának további feltárására vállalkoztunk. Vizsgáltuk a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók nyelvtudásának helyzetét objektív és szubjektív szempontból, feltártuk a sikerek mögött meghúzódó háttértényezőket, és elemeztük a nyelvtanulásra ható iskolán kívüli eszközöket és aktorokat. Hipotéziseink szerint a gimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulása eredményesebb, mint a szakgimnáziumi tanulóké, az iskolai idegen nyelvi óraszámok nem befolyásolják a tanulók idegen nyelvi eredményességét, és a magasabb végzettségű szülők gyermekei eredményesebbek.

Kérdőíves pilotkutatásunkat 2018/19 fordulóján hét debreceni középiskola (négy gimnázium és három szakgimnázium) 105 tanulójának megkérdezésével végeztük el 9–12. évfolyamokon. A vizsgált tanulók 34%-a rendelkezett nyelvvizsgával, de önértékeléssel jelentősen többen számoltak be közép- vagy felsőfokú nyelvtudásról. A tanulók jelentős többsége vallotta magát sikeres nyelvtanulónak, leginkább nyelvvizsga-bizonyítványuk és beszédképességük miatt. A sikertelenek leginkább a nyelvvizsga hiánya miatt érezték kudarcot. Eredményeink szerint a sikeres nyelvtanulás korrelál a szülők iskolai végzettségével és a tanulók nyelvtudás fontosságáról alkotott véleményével, de nem áll összefüggésben az idegen nyelv tantárgy heti óraszámával az általános és középiskolában. Nyelvvizsgaszerezési terveiket elsősorban a felsőoktatási bemeneti kötelezettség, saját belső motivációjuk, valamint hazai és külföldi munkavállalási célok motiválták. A nyelvtanulási körülmények a gimnáziumokban kedvezőbbnek mutatkoztak, mint a szakgimnáziumokban.

Thékes István

Gál Ferenc Főiskola

Egy nyelvtanulást segítő online alkalmazás, a Xeropan hatása az idegennyelv-tanulás folyamataira

A digitális forradalom, a technológia fejlődése alapvetően megváltoztathatja a tanítás módját. Azonban csak az utóbbi néhány évben nyílt meg az út az új nyelvtanulási lehetőségekhez.

Az utóbbi időben a nyelvoktatás technológiájának minőségi szempontból új lehetőségeit felismerve, a fő kérdés már nem az, hogy a technológia használata befolyásolja-e a nyelvtanulás hatékonyságát, hanem hogy hogyan lehet azt maximalizálni a nyelvtanulás hatékonyságának növelése érdekében.

Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a fejlesztő beavatkozás a Xeropan használatával milyen mértékű fejlődést hoz a résztvevők körében. A Xeropan egy hazai játékos online nyelvtanulási alkalmazás. A Xeropan fejlesztőinek elképzelése, hogy világszerte 100 millió tanulót tanítsanak angol nyelven és fejlesszék olvasási, írás, beszédértési és beszéd képességeit. A rengeteg vizuális elem mellett a felhasználók írásban is látják a tananyagot. Az alkalmazás tudományos megalapozottságát Paivio (1991) kettős kódolási elmélete adja.

Az 1980-as és 1990-es években megjelent kutatások vegyes eredményekkel hasonlították össze a hagyományos és a technológia által támogatott nyelvoktatás hatékonyságát. Maga a nyelvoktatási technológia kifejezés a nyelvoktatásban használható műszaki eszközök működésére és használatára, valamint a nyelvoktatási anyagok fejlesztésére utalt. Az utóbbi időben a nyelvoktatás technológiájának minőségi szempontból új lehetőségeit felismerve a fő kérdés már nem az, hogy a technológia használata befolyásolja-e a nyelvtanulás hatékonyságát, hanem hogy hogyan lehet azt maximalizálni a nyelvtanulás hatékonyságának növelése érdekében. Az elmúlt két évtizedben rekordszámú publikáció jelent meg a technológiával támogatott tanulásról és a nyelvoktatás technológiájáról, az információs és kommunikációs technikák (IKT) által támogatott nyelvtanulásról. A rendelkezésre álló hardver- és szoftvereszközök gyors változása következtében a leghatékonyabb tanítási-tanulási módszerek is gyorsan megváltoztak, azok komoly kihívásokat jelentenek az idegen nyelv (L2) elsajátításának kutatói, a nyelvoktatók és a nyelvtanárképző intézmények számára.

Az ezredfordulóra a papíralapú mérés-értékelés elérte korlátait, így a pedagógusok és a kutatók egyre inkább a digitális felületen megvalósuló pedagógiai innovációkra és értékelési rendszerek fejlesztésére összpontosítottak. Az elmúlt két évtizedben a

technológiaalapú mérés-értékelés a pedagógia leginnovatívabb részévé vált. Az IKT-technológiák olyan lehetőséget biztosítanak, amelyek forradalmasítják a pedagógiai értékelési rendszereket (Csapó és Molnár, 2019). A számítógépek és a mobiltelefonok bevonása a fejlesztésekbe és értékelésbe hatalmas előnyökkel jár. A lehetőségek tárháza kimeríthetetlen, hiszen hanganyagoktól kezdve a színes ábrákon át videóig számos új elem beépíthető az oktatásba és az értékelésbe. Ennek következtében a motiváció nagymértékben jó irányba változik. A nyelvtanulók sokkal szívesebben vesznek részt fejlesztésben és értékelési eljárásban, nem beszélve arról, hogy a tesztek visszajelentési ideje – a korábbi offline mérőeszközökkel szemben – gyakorlatilag azonnali.

Jelen tanulmányban egy nyelvoktatási applikációra épülő pedagógiai beavatkozás hatását mutatjuk be. Az applikáció a hazai fejlesztésű Xeropan. A hatás vizsgálata mellett kérdőíves módszerrel arra is kerestük a választ, hogy mennyire találják hatékony eszköznek a nyelvtanulók az applikációval történő nyelvtanulást.

Elméleti háttér

Szakirodalmi áttekintésünkben megemlítünk néhány mobil nyelvtanulási applikációt, melyeket figyelembe vettek a Xeropan fejlesztése során, valamint az alkalmazás megtervezése és kidolgozásakor számos elemüket átvették. Továbbá ebben a szövegrészben áttekintjük azokat a tanulmányokat, melyek nyelvtanulást segítő applikációk bevonásáról számolnak be. Két szempont szerint válogattuk ki az áttekintendő kutatásokat: (1) a kutatás közlése nem lehet korábbi, mint 2010, mivel az ezt az évet megelőző időszakban még nem lehetett annyira hatékony technikával okostelefont használni, mint mostanában, (2) a kutatás valamilyen kísérletet írjon le, vagy egy olyan felmérésről számoljon be, amelyben nyelvtanulók mobiltanulási attitűdjeit/motivációit mutatja be.

A mobiltelefon segítette nyelvtanulást hatásának kutatása különösen az elmúlt évtizedben vált önálló területté. Az angol nyelvű szakirodalomban a *mobile-assisted language learning* vagy a rövidített *nyelvi m-learning* terminológiát használják. A tanulmányunkban a 'nyelvi m-learning' kifejezést is fogjuk

A mobiltelefon segítette nyelvtanulást hatásának kutatása különösen az elmúlt évtizedben vált önálló területté. Az angol nyelvű szakirodalomban a mobil-assisted language learning vagy a rövidített nyelvi m-learning terminológiát használják. A tanulmányunkban a 'nyelvi m-learning' kifejezést is fogjuk használni a 'mobil nyelvtanulást' szinonimájaként. Az angol nyelv elsajátítása a nemzetközi, kulturális, tudományos kommunikációhoz nélkülözhetetlen, továbbá a felsőoktatásban zajló rohamos nemzetköziesítési fejlesztések miatt életbevágó az egyetemi interkulturális környezetben történő tanuláshoz. Az új digitális technológiák megjelenése nagyban segíti a nyelvsajátítási folyamatot, és egyre több tanuló veszi igénybe az iskolán kívüli tanulást segítő eszközöket, mobilapplikációkat (Fűz, 2017; Teng, 2020). Különösen az elmúlt négy évben jelentek meg olyan nyelvtanulást segítő nyelvi m-learning applikációk, amelyek hatékonyan képesek segíteni a készségek (kiváltképp a hallott és olvasott szövegértés) fejlődését.

használni a 'mobil nyelvtanulás' szinonimájaként. Az angol nyelv elsajátítása a nemzetközi, kulturális, tudományos kommunikációhoz nélkülözhetetlen, továbbá a felsőoktatásban zajló rohamos nemzetköziesítési fejlesztések miatt életbevágó az egyetemi interkulturális környezetben történő tanulásához. Az új digitális technológiák megjelenése nagyban segíti a nyelvsajátítási folyamatot, és egyre több tanuló veszi igénybe az iskolán kívüli tanulást segítő eszközöket, mobilalkalmazásokat (Füz, 2017; Teng, 2020). Különösen az elmúlt négy évben jelentek meg olyan nyelvtanulást segítő nyelvi m-learning alkalmazások, amelyek hatékonyan képesek segíteni a készségek (kiváltképp a hallott és olvasott szövegértés) fejlődését. Ez a hagyományosról az innovatív módszerekre történő gyors áttolódás folyamatosan a nyelvtanulási módszerek megújítását ösztönzi (Hwang és mtsai, 2016). A tanulók jellemzően nehéznek és fáradtságos tevékenységnek tartják az angol szavak megtanulását (Montero Perez és mtsai, 2018), mivel állandó összpontosítást igényel például az igék rendhagyó formáinak hosszú távú memóriában történő megtartása (Dashtestani, 2016; Deghenzadeh, 2019).

A kognitív tényezőkön túl a nyelvtanulás sikerességét olyan affektív tényezők is befolyásolják, mint a szorongás, a belső motiváció és az attitűdök. A nyelvtanulást támogató mobilalkalmazások pozitív hatást gyakorolnak ezekre az affektív faktorokra, és csökkentik a szorongást, növelik a motivációt, és a tanulók attitűdjei is jó irányban változnak (Flores, 2015). Shadiev és munkatársai (2017) kiemelik, hogy a gamifikált környezet növeli a tanulók motivációját, a tanulással töltött időt, és hatékonyabban segítik elő az angol mint idegen nyelvi szókapcsolatok elsajátítását. A mobil nyelvtanulás egyre nagyobb méreteket ölt a világban, és a nyelvtanulási alkalmazások kidolgozói a felületek grafikai és tartalmi fejlesztésével a nyelvtanulók motiváltságát igyekeznek növelni, szorongásukat pedig csökkenteni (Arndt és Woore, 2018). Továbbá a gamifikált elemek egyre nagyobb tényerésével vonzóvá szándékoznak tenni az iskolán kívüli, szabadidőben végzett mobil nyelvtanulást (Nahmod, 2017). Tudományosan igazolt tény, hogy a gamifikáció megjelenése a nyelvtanulásban segíti az idegennyelvi tartalmak hatékonyabb megértését, a nyelvtanulással töltött idő hosszabbodását, és növeli a nyelvsajátítási motivációt (Zarzycka-Piskorz, 2016).

Mobil nyelvtanulási alkalmazások

A mobileszközön végzett nyelvtanulás a 21. század második évtizedében a technika rohamos fejlődésének köszönhetően egyre nagyobb teret nyert, és ez a lendület megtörhetetlen. Egyre többen tanulnak tanórán kívül nyelvi m-learning alkalmazások segítségével. A hagyományos tanórák helyett a mobiltelefon segítségével a tanulók a valós életben tanulhatnak mobil eszközzel, valamint bárhol, bármikor tölthetik az idejüket a nyelvi képességük fejlesztésével.

A nyelvi m-learninget szolgáló alkalmazások két csoportra oszthatók: (1) gyermekeknek, illetve (2) felnőtteknek szánt alkalmazások. Az 1. táblázatban a gyermekeknek, a 2. táblázatban a felnőtteknek szánt alkalmazásokat soroljuk fel. Bár léteznek még egyéb, különböző minőségű, letölthető alkalmazások, de öt-öt alkalmazást találtunk érdemesnek bemutatni. A kiválasztásnál két szempontot vettünk figyelembe: (1) legyen hazai felhasználójuk, (2) legyen valamilyen játékosított elem bennük. A hazai felhasználási szokásokat internetes fórumokon és nyelvtanárokkal, valamint fejlesztőkkel folytatott egyeztetéseken ellenőriztük. A játékosított elemet azért tartottuk fontosnak, mert az nélkülözhetetlen a fejlesztéseknél (a játékosításról ld. bővebben: Barbarics, 2019). A jelen tanulmányban kísérleti eszközként használt Xeropan fejlesztésénél a fejlesztők figyelembe vették az itt felsorolt tíz alkalmazás tulajdonságait, különös tekintettel három jellemzőre: (1) vizualizáció, (2) a feladatok típusai, (3) játékosított értékelési pontrendszer.

Tanulmányunknak nem célja ezekről a nyelvi m-learning alkalmazásokról összefoglalót írni. Úgy ítéltük meg, hogy jelenleg ezek az alkalmazások képviselik minőségben azt a szakmaiságot, ami lehetővé teszi a szoftver hatékonyságát.

1. táblázat. Gyermekeknek szánt mobil nyelvtanulási applikációk

Az applikáció neve	Szoftver	Fejlesztett terület	Használati feltétel
Pogg – Spelling & Verbs	iOS	betűzés, szókincs	fizetős
MindSNACKS	iOS	szókincs játékos feladatokkal	fizetős
Speech with Milo Apps	iOS	a beszédkésztség fejlesztése	fizetős
Kids Learn to Read	Android	a kiejtés fejlesztése	ingyenes
Super WHY	iOS	az írás és olvasás fejlesztése	fizetős

2. táblázat. Felnőtteknek szánt mobil nyelvtanulási applikációk

Az applikáció neve	Szoftver	Fejlesztett terület	Használati feltétel
Rosetta Stone	iOS	szókincs	ingyenes
Memrise	Android/iOS	szókincs	ingyenes
FluentU	Android/iOS	beszédkésztség, szókincs	fizetős
Busuu	Android/iOS	beszédkésztség	fizetős
Duolingo	Android/iOS	komplex	ingyenes

Mobil nyelvtanulást vizsgáló kutatások

A mobil nyelvtanulás hatásának vizsgálatai

Tanulmányunk következő részében megkíséreljük összefoglalni a mobil nyelvtanulás területén közzétett tanulmányokat és a pedagógiai beavatkozásokról szóló közleményeket. Továbbá igyekszünk feltárni, hogy milyen kutatási eredményeket hoztak a nyelvi m-learning területén végzett empirikus vizsgálatok.

Egy friss kutatásban Teng (2020) annak hatását mérte fel, hogy a mobiltelefonon felirattal és anélkül nézett L2 videók mennyiben segítik a nyelvelsajátítás folyamatát. A kutatásba 240 kínai általános iskolást vontak be. A tanulmány szerint a legfőbb eredmény az volt, hogy a tanulók receptív szókinccse fejlődött a leginkább, elsősorban azoké, akik felirattal nézték a rövidfilmeket.

Amiryousefi (2017) mobillal támogatott tükrözött osztályterem angol nyelvelsajátításra gyakorolt hatását vizsgálta angolul tanuló diákokkal (N = 67). A kutatás azt tárta fel, hogy a tükrözött tanterem jó hatással volt a nyelvelsajátításra, egész konkrétan a résztvevők beszédprodukciós és beszédértés képessége hatékonyan fejlődött

Wang (2019) egy három éve folyamatban levő projektet ír le tanulmányában. A kutatás során a mobillal támogatott angol (L2) nyelvtanulás során történő olvasás és szintaktikai képességek fejlődését vizsgálta. A projekt alatt az olvasott szövegértést és nyelvtani ismereteket fejlesztő tananyagokat küldtek a tanulók mobiljára. A résztvevők pozitívan vélekedtek a mobiltanulásról. Ugyanakkor a kutató rámutat, hogy minden

nyelvi m-learning projekt sikere korlátos lehet, ha néhány szempontot nem vesznek figyelembe, melyek: (1) olyan érdekes tananyagot kell biztosítani, mely sem túl hosszú, sem túl nehéz; (2) a tanári monitorizálás megfelelő mértékű; (3) a tanulók aktív részvétele fontos; (4) megfelelő ösztönzők biztosítása; (5) a magánszféra, valamint (6) a biztonságos technikai környezet biztosítása.

Egy hazai kutatásban Barnucz (2019) egy hazai felsőoktatási intézményben végzett attitűdvizsgálatot 43 hallgató körében a nyelvi m-learningre vonatkozóan. A kérdőíves felmérésbe eredetileg több mint 700 hallgatót vontak volna be, de csupán valamivel több mint negyvenen közöltek adatokat. A kérdőívükre 43 fő hallgató válaszolt. Az eredmények szerint a megkérdezett hallgatók többsége szerint a „LearningApps” tananyagok hozzájárulnak a szókinész elsajátításához, a tudás felméréséhez, valamint megállapítást nyert, hogy a nyelvtanulók élvezetesebbnek tartják a tanulást. Korábban, egy szintén magyarországi vizsgálatban Kétyi (2016) rámutatott, hogy a nyelvtanulók pozitívan állnak hozzá a digitális eszközökön megvalósuló tanuláshoz.

Továbbá megemlítendő, hogy a mobiltelefonnal és digitális eszközökkel támogatott nyelvtanulás egyik hazai képviselője, Prievara Tibor kifejti, hogy a 21. század nyelvtanulójának szüksége van a különböző IKT-eszközök használatára (Prievara, 2019). A pedagógus-kutató fejlesztő csapatával egy tanulásszervezési platformot is létrehozott #school néven. Barbarics Márta is az innovatív digitális nyelvoktatás hatásaival foglalkozik, és kiemeli, hogy a játékosítás most már nélkülözhetetlen a sikeres nyelvsajátításhoz (Barbarics, 2019).

*A mobil nyelvtanulás
hatékonyságának mérése*

Kim és munkatársai (2013) posztgraduális hallgatók (N = 55) mobiltanulási tapasztalatait tanulmányozták. A résztvevők 48%-a állította, hogy a telefonját naponta többször használja nyelvtanulásra, azonban az adatközlők 90%-a azt mondta, hogy pozitív véleményük van az nyelvi m-learningről. A nyelvtanulók már ekkor azt állították, hogy akkor nőne a nyelvi m-learning aktivitásuk, ha személyre szabott, kollaboratív környezetben tanulhatnának.

*Kim és munkatársai (2013)
posztgraduális hallgatók
(N = 55) mobiltanulási tapasztalatait tanulmányozták.
A résztvevők 48%-a állította,
hogy a telefonját naponta többször
használja nyelvtanulásra,
azonban az adatközlők 90%-a
azt mondta, hogy pozitív véleményük
van az nyelvi
m-learningről. A nyelvtanulók
már ekkor azt állították, hogy
akkor nőne a nyelvi m-learning
aktivitásuk, ha személyre szabott,
kollaboratív környezetben
tanulhatnának.*

*Egy másik tanulmányban Wu
(2019) angolul tanulók korábbi
mobiltanulási tapasztalatait
kísérelte meg feltárni. Kétfajta
mérőeszközt használt a kutatás-
hoz, melyben 235 egyetemi hall-
gató vett részt: (1) 40 tételes
Likert-skálás kérdőív és (2)
9 hallgatóból álló fókuszcsoport-
os interjúk. A kutató kiemelte,
hogy a tanulók pozitívan áll-
nak a nyelvi m-learning-hez, és
hogy mind önkézdemenyező,
mind pedig tanár kezdemé-
nyezte mobiltanulási folyama-
tokban részt vesznek.*

Egy másik tanulmányban Wu (2019) angolul tanulók korábbi mobiltanulási tapasztalatait kísérte meg feltárni. Kétfajta mérőeszközt használt a kutatáshoz, melyben 235 egyetemi hallgató vett részt: (1) 40 tételes Likert-skálás kérdőív és (2) 9 hallgatóból álló fókuszcsoportos interjúk. A kutató kiemelte, hogy a tanulók pozitívan állnak a nyelvi m-learning-hez, és hogy mind önkezdeményező, mind pedig tanár kezdeményezte mobiltanulási folyamatokban részt vesznek. A felmérés eredményei szerint inkább okostelefont használnak nyelvtanuláshoz a diákok, mint sem táblagépet vagy laptopot. Leginkább iPhone, Huawei és Samsung márkákat használnak, és amennyiben nem mobiltelefont, akkor táblagépet. A tanulmány szerint minden más eszköz használata elhanyagolható. Hozzá kell tenni, hogy Ma (2016) ellenben egy hongkongi kutatásban még azt találta, hogy a tanulók nyelvtanulásra a laptopokat (76%) és az okostelefonokat (64%) használták.

Ornprapat és Wiwat (2015) 80 egyetemista nyelvtanulóval végzett kontrollcsoportos kísérletet annak érdekében, hogy feltárják, vajon egy szókincsfejlesztő applikáció hatékonyan segíti-e a szóelsajátítást angol (L2) nyelven. A résztvevőket egyenlő arányban osztották el. A kontrollcsoport hagyományos módon tanulta ugyanazokat a szavakat, mint a kísérleti csoport. Az utóteszten a két kutató szignifikáns különbséget talált a két csoport teljesítménye között (kísérleti $M = 33,25$, $SD = 5,67$; kontroll $M = 29,70$, $SD = 5,57$). Azt állapították meg, hogy az eredmény bizonyítja a két tanítási módszertan közötti különbséget a mobilapplikációk használatának javára.

Dashtestani (2016) iráni diákok mobil nyelvtanuláshoz fűződő attitűdjét vizsgálta kérdőívekkel, interjúkkal és tantermi megfigyelésekkel. Azt találta, hogy a tanulók nagyra értékelték a bárhol, bármikor típusú tanulási lehetőséget, és azt, hogy a nyelvtanulási applikációk náluk lehetnek, és kedvükre tanulhatnak, mikor ráérnek.

A fent felsorolt tanulmányokhoz hasonlóan, Ma (2017) a vizsgált diákok nyelvi m-learning szokásainak felmérésére holisztikus szempontot javasolt, melybe három kulcskomponens kerül: (1) nyelvtanulási motiváció, (2) mobil technológiák, (3) mások segítsége, osztálytársak és szülők. Ahogy a tanulmány végén javasolta, több ehhez hasonló kutatás kell nagy mintán annak érdekében, hogy mélyebb rálátásunk legyen a mobiltanulási szokásokra, attitűdökre.

Hasonlóan Mához (2017), Ko (2017) 167 koreai egyetemi hallgató digitális eszköz-használatát vizsgálta. A válaszadóknak körülbelül 59%-a úgy érvelt, hogy nyelvtanuláskor az asztali számítógépek és laptopok kényelmesebbek az okostelefonoknál. Olyan okokat soroltak fel indokként, mint a nagyobb képernyő, gyorsabb adatátvitel és kevesebb technikai probléma. Az adatközlők több mint 60%-a az asztali számítógépek és laptopok használatát pozitívnak találta. Másrésről a korábban hivatkozott kutatásokhoz hasonlóan az okostelefonokat és laptopokat bárhol-bármikor tulajdonságuk miatt preferálták.

A kutatás célja

A kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a fejlesztő beavatkozás a Xeropan használatával milyen mértékű fejlődést hoz a résztvevők körében. Továbbá célként fogalmazódott meg, hogy felmérjük a nyelvtanulók elégedettségét is az alkalmazással kapcsolatban. Ezért a fejlődést mérő teszt mellett egy önszabályozó motivációra épülő mérőeszközt is kidolgoztunk kérdőív formájában. Az irodalom és a tanulmány eredeti célja alapján a következő kutatási kérdések fogalmazódtak meg:

1. Hogyan segíti a Xeropan online alkalmazás a nyelvtanulás folyamatát?
2. Mennyire találják hasznosnak a hallgatók a Xeropan?

Módszerek

Résztevők és a kutatás menete

A pedagógiai beavatkozásba angolul tanuló hagyományos nyelvkurzus nemek szerint egyenlő arányú felnőtt résztvevőit ($N = 12$, KER szint: A2; átlagéletkor: 26,8; $SD = 2,98$) vontuk be. A beavatkozás 2019. augusztus és 2019. október között két hónapig tartott. A kurzus első napján a tanulóknak bemutattuk a Xeropan, és azt tanácsoltuk, hogy az alkalmazást két hónapig használják naponta a kurzus kiegészítéseként. A beavatkozás előtt a hallgatóknak 26 feladatból álló offline előtesztet (alfa = 0,81; $M = 8,09$; $SD = 2,12$) adtunk. Az offline előteszt feladatainak típusa szempontjából ekvivalens volt a beavatkozás után kiadott online utótesztel. Az online tanulói csoportot a Google Classroom tanulásszervezési felületen alakítottuk ki. A virtuális tanteremben, a Classroomban, naponta tanácsokat és javaslatokat nyújtottunk a Xeropan használatára vonatkozóan, továbbá bátorítottuk a diákokat, hogy egymást is segítsék. Hetente kétszer Google Hangoutsban konzultációt tartottunk minden résztvevőnek, akik egymással megbeszélhették a tapasztalataikat. Két hónap elteltével, a kurzus végén a hallgatók egy utótesztet tölthettek ki, amelyet a Google Formsban szerkesztettünk meg. A teszt azokat az itemeket, feladatokat tartalmazta, amelyhez hasonlókat a tanulók a Xeropanon láttak és tapasztaltak. Az eredményeket az SPSS 22 szoftver használatával elemeztük.

A Xeropan bemutatása

A Xeropan egy hazai játékos online nyelvtanulási alkalmazás. A Xeropan fejlesztőinek elképzelése, hogy világszerte 100 millió tanulót tanítsanak angol nyelven, és fejlesszék olvasási, írás-, beszédértési és beszédképességeit (Al-Gharawi, 2018). A rengeteg vizuális elem mellett a felhasználók írásban is látják a tananyagot. Az alkalmazás tudományos megalapozottságát Paivio (1991) kettős kódolási elmélete adja, amely alapján a verbális információ könnyebben megjegyezhető, ha vizuális elemek kísérik. Továbbá a munkamemória nyelvi komponensének szűk kapacitását is képes ellensúlyozni, ha vizuálisan is rendelkezésre áll az új információ. Az 1. ábra az alkalmazás nyitó felületét mutatja be.



1. ábra. A Xeropan nyitó felülete

Az angolnyelv-pedagógusok által készített pedagógiai játék során a tanulók olyan szintű oktatást és nyelvi fejlesztést kaphatnak, ami általában csak a valós tantermi órákon érhető el. A fejlesztők által megfogalmazottak szerint számos nyelvtanuló már belefáradt az állandó újrakezdésbe és abba a csalódottságba, amit a nyelvtanulás folyamata során megélt. A tanulók sikereket akarnak érezni, be akarják maguknak bizonyítani, hogy képesek elérni céljaikat. Magabiztosnak akarják érezni magukat az angol nyelv használata során. Az alkalmazás fejlesztése 2014-ben kezdődött, és a közelmúltban jelen tanulmány szerzője külső szakértő volt a továbbfejlesztési folyamatban. Az alkalmazás letöltése után a tanulók a képzeletbeli Xeropan-szigetekre kerülnek. A tanulók hat tudás-szint közül választhatnak (KER, 2002).

Az alkalmazást letöltők számos leckét tartalmazó témakör közül választhatnak. A leckék képi szótárlistát, rövid videókat, nyelvtani feladatokat és innovációként egy mesterséges intelligencia által támogatott beszélgetési feladatot tartalmaznak. Az egyes órák végén a hallgatók gyakorolhatják a megtanultakat. A fejlesztők öt különböző állítást fogalmaztak meg a Xeropannal kapcsolatban és a fejlesztés indokaként: (1) a napi játékos nyelvtanulás a legjobb módszer a sikeres tanuláshoz, (2) minden tanuló számára szó-rakoztató nyelvtanulási folyamatot kínál, (3) az angol fontos világnyelv, amely különféle embereket egyesít, (4) a technológia azáltal újíthatja meg a tanulást, hogy új struktúrákat és módszereket biztosít, (5) a fejlődés a kommunikációval érhető el.

A fejlesztők (ld. Al-Gharawi, 2019) a Xeropan alkalmazásnak önálló digitális környezetet terveztek. A felhasználók a képzeletbeli Max professzor utasításait látják. Max professzor egy külön angoltanár, aki 2157-ben él. A történet szerint egy üstökös csapódik ekkor a Földre, és titokzatos módon mindenki elveszíti a kommunikációs képességét. Kommunikáció nélkül az emberek azt mondják, amit mondani akarnak, és úgy értelmeznék mindent, ahogy akarnak. Az igazságok relativizálódnak, normális kommunikáció nem megy végbe. Ekkor segít Max professzor az embereknek visszaszerezni a hatékony kommunikáció képességét.

Mérőeszközök

A kutatás során három mérőeszközt használtunk: (1) online teszt, (2) online kérdőív, (3) online interjú.

Online teszt

Az online teszt 26 feladatból állt; az egyes feladatok 4 ítemet tartalmaztak. A validálás érdekében a lentebb leírtaknak megfelelően itemanalízist végeztünk, továbbá a mérőeszköz kidolgozása után és még a tesztelés előtt három nyelvtanárral egyeztetettük az egyes feladatokat és ítemeket. Fontosnak tartottuk, hogy a szintjüknek megfelelő szógyakorisági rangszámú szavakat (ld. Vidákovich és mtsai, 2013) adjunk, mivel a beavatkozáskor a diákok B1 szinten voltak. Az alapfokú nyelvvizsgálóhoz szükséges szókincs hozzávetőleg 2 000 szó (KER, 2001). Ügyeltünk, hogy ennél magasabb gyakoriságú szó (Kilgarriff, 1996) csak akkor kerüljön a mérőeszközbe, ha azzal a Xeropan használata során találkoztak. Összességében három elvet vettünk figyelembe az ítemek kiválasztásánál: (1) a szó vagy szókapcsolat szerepeljen a fejlesztés során a tananyagban, amit az applikáció használata során kell megtanulni, (2) a tesztben szereplő ítem ne legyen a 4 000 szógyakorisági rangsorszámon kívül, mert annak tudása ezen a szinten még nem elvárható, és (3) a szó vagy szókapcsolat megtanulása ne okozzon extrém nehézséget. Fontos szempont volt még, hogy a tesztbe ne kerüljön tíznél több olyan szó, mely a szógyakorisági rangsorban nincs az első 3 000 között. A harmadik pontnál, az extrém nehézségi kritériumot illetően két nyelvtanárt kértünk fel az elbírálásra. A két nyelvtanár

megkapta a mérőeszközben szerepeltetett szavak listáját, és igen-nem válasszal kellett eldönteniük, hogy az itemek megfelelnek-e a harmadik feltételnek. A Google Formsban megszerkesztett feladatsor feleletválasztós volt, és a résztvevőknek a jelölőnégyzetbe kellett megjelölniük a helyes választ. Mindegyik helyes válasz 1 pontot ért.

A különböző idegennyelv-tudást mérő tesztek modalitásait Schmitt (2008) már leírta. Itt külön ezt nem tesszük meg. A feladatok modalitása receptív felismerés (20 feladat) és produktív felismerés (5 feladat) a mérőeszközben, azonban számos különféle feladattípus létezett, a beágyazott videóktól a képekig, az egyszerű mondatokig, amelyek célja az volt, hogy választadást váltsanak ki a résztvevőkből. A 2. és a 3. ábra mutatja be a példafeladatokat. Fontos kiemelni, hogy a feladatok és az azokat alkotó itemek a Xeropan alkalmazásban a B1 szintű tanuló által látott tartalomban jelennek meg, tehát a résztvevők a fejlesztés során elsajátíthatták ezeket a szavakat, kifejezéseket.

Who is a waiter? 0 points

A waiter serves drivers at a petrol station.

A waiter serves guests in a restaurant ✓

A waiter guides tourists on a tour

A waiter delivers letters

2. ábra. Az online teszt egy mintafeladata

Watch the video below and choose correct answer.

Are you looking for something in need?


Are you looking for something in precise?

Are you looking for something in particular?

Are you looking for something in price?

⋮

Pretty woman: <https://www.youtube.com/watch?v=VxcU4q6KLyA>



3. ábra. Az online teszt egyik feladatának felülete

Kérdőív

A nyelvi teszt mellett egy 11 tételből álló Likert-skálás kérdőívet állítottunk össze szintén a Google Formsban. A kérdőívtételeket az önszabályozott motivációt felmérő kérdőívből adaptáltuk (Tseng és mtsai, 2006). Azért választottuk ezt az adatgyűjtési módot, mert az önálló, iskolán kívüli nyelvtanulási folyamat feltérképezésének leghatékonyabb eszköze az önszabályozó tanulást mérő kérdőív. Az online elérhető kérdőíven az adatközlők bármikor otthonról tölthették ki a válaszokat a kiküldéstől számított egy héten belül. A 3. táblázat a kérdőív tételeit, a 4. ábra pedig a kérdőív egy részletét mutatja be.

Xeropan kérdőív

Önszabályozó tanulás

Mikor elmúlik a Xeroppal való tanulás élménye, türelmetlen leszek

1 2 3 4 5

Nagyon nem értek egyet Nagyon egyet értek

Mikor stresszessé válok a Xeropan feladatok megoldásában, tudom, hogy csökkentsem a stresszt.

1 2 3 4 5

Nagyon nem értek egyet Nagyon egyet értek

4. ábra. Az online kérdőív részlete

3. táblázat. A kérdőív tételei

Kérdőív tételek	1 egyáltalán nem értek egyet	2 nem értek egyet	3 nem tudom	4 egyet értek	5 teljesen egyet értek
Amikor elmúlik a Xeroppal való tanulás élvezete, türelmetlen leszek.					
Amikor stresszessé válok a Xeropan-feladatok megoldása során, tudom, hogyan lehet csökkenteni a stresszt.					
Amikor a környezet kényelmetlen a nyelvtanulás során, elkezdem használni a Xeropant.					
Megfelelő technikákat tudok használni, amikor Xeropan-feladatokat oldok meg					

Kérdőív tételek	1 egyáltalán nem értek egyet	2 nem értek egyet	3 nem tudom	4 egyet értek	5 teljesen egyet értek
Elégedett vagyok a Xeropan módszertanával, mert kevésbé szorongok.					
A Xeropan használata során úgy érzem, hogy hatékonyabban tudom elérni nyelvtanulási céljaimat.					
Kevésbé unatkozom, amikor a Xeropan-t használom.					
A Xeropan használatakor nagyon jól tudok fókuszálni					
Amikor egy feladatot végzek a Xeropan alkalmazásban, addig csinálom, amíg megoldottam a feladatot.					
Amikor ideges vagyok egy Xeropan-feladat megoldása közben, feladom és bezárom az alkalmazást.					

Online interjú

Végezetül pedig a kvalitatív eljáráshoz egy öt kérdésből álló interjút szerkesztettünk szintén Google Formsban a résztvevőknek. Felkértük őket, hogy szabadon írják le a válaszaikat a tapasztaltak alapján. A kvalitatív módszerrel szintén hasznos adatokhoz és információkhoz juthattunk. Az öt interjúelem a következő volt:

Írd le pár szóban, miért találsz hatékonyaknak a Xeropan-t!

Melyik képességed fejlesztésében segített a Xeropan?

Melyik tananyagelemet találtad a legizgalmasabbnak?

Írj le pár kritikus gondolatot a Xeropanról!

Ha te lennél a fejlesztő, min változtatnál tanulói szemszögből gondolkodva?

Eredmények

Az online utóteszt megbízhatónak bizonyult (alfa = 0,79). Itemanalízist is végeztünk az összes feladat vonatkozásában. Az elkülönítésmutató azt mutatja meg, hogy az item azt méri-e, amit a teszt egésze, vagyis a teszttel azonos módon különíti-e el egymástól a különböző tudású tanulókat. Azt találtuk, hogy minden item megfelelően illeszkedett a mérőeszközhöz. Az offline előteszten (alfa = 0,81; M = 8,09; SD = 2,12) a résztvevők relatíve gyengén teljesítettek, ugyanakkor jelentős javulás volt kimutatható (alfa = ,79; M = 16,72; SD = 4,12). A hatásméret-vizsgálat alapján is kijelenthető, hogy szignifikáns javulás volt tapasztalható ($t = 2,82$; $p < 0,05$; Cohen-féle $D = 0,72$). A hatásméret kiszámításához a Cohen-féle D -t használtuk, ami a két átlag közötti különbség osztva a standard szórás értékével. Az utótesztet követően egy késleltetett online tesztet is felvettünk a résztvevőkkel 2019 novemberében (alfa = 0,82; M = 13,78; SD = 3,68).

Az eredmények alapján elmondható, hogy a Xeropan hozzájárult a tanulók általános angol (L2) fejlődéséhez. Mivel az elő- és utótesztek ekvivalensek voltak, vagyis az egyes feladatok hasonlóak voltak hasonló típusú és szógyakorisági rangszámú (ld. Vidákovich és mtsai, 2013) itemekkel, itemszinten is összehasonlíthatóak voltak a kapott eredmények. Huszonhatból 17 esetben a t-próba alapján elmondható, hogy szignifikáns különbség volt, vagyis az utóteszten jobban teljesítettek a résztvevők (pl.: 12. feladat: $t = 1,26$, $p < 0,05$; 17. feladat: $t = 1,86$, $p < 0,05$). Még néhány nehezebbnek gondolt item esetében is szignifikáns eltérés volt megfigyelhető (5. feladat: $t = 1,38$, $p < 0,05$). Elmondható, hogy a diákok jelentős mértékben javítottak a teljesítményükön összevetve az előteszttel ($t = 2,82$; $p < 0,05$), bár a késleltetett utóteszten már azt találtuk, hogy némi felejtés következett be. Az eredményes mobiltanulás alátámasztja korábbi kutatások eredményét is (Barnucz, 2019; Kétyi, 2016). Annak érdekében, hogy világos képet kapjunk az egyes elemek működéséről, tételesen leíró statisztikákat készítettünk (4. táblázat). Nyilvánvaló, hogy a hallgatók a 9. és a 2. feladatnál teljesítettek a legjobban, a leggyengébben pedig a 21. és a 25. feladatnál.

4. táblázat. Az utóteszt leíró statisztikai adatai itemek szerint

Feladat száma	Átlag	Szórás
1	0,71	0,36
2	0,75	0,16
3	0,61	0,42
4	0,61	0,42
5	0,68	0,32
6	0,58	0,32
7	0,59	0,12
8	0,58	0,17
9	0,76	0,19
10	0,72	0,24
11	0,67	0,49
12	0,74	0,24
13	0,68	0,49
14	0,64	0,12
15	0,49	0,26
16	0,75	0,19
17	0,71	0,27
18	0,75	0,29
18	0,52	0,12
20	0,71	0,18
21	0,42	0,19
22	0,78	0,21
23	0,74	0,26
24	0,69	0,16
25	0,46	0,18
26	0,70	0,26

A 2. kutatási kérdést megválaszolandó (Mennyire találják hasznosnak a hallgatók a Xeropant?) a kérdőív alapján beérkezett adatokat elemeztük. A kérdőív megbízhatónak bizonyult ($\alpha = 0,82$). Mindenekelőtt az egyes kérdőívtételek itemanalízisen estek át, és az elkülönítésmutatók szerint mindegyik állítás illeszkedik a mérőeszközökhöz.

Az egyik tételnek – „Amikor stresszessé válok a Xeropan-feladatok megoldása során, tudom, hogyan lehet csökkenteni a stresszt.” ($M = 4,25$; $SD = 0,78$) – meglehetősen magas az egyetértési szintje. Szinte az összes résztvevő teljesen egyetértett abban, hogy az alkalmazás csökkenti a stresszt és a nyelvtanulási szorongást (Horwitz és Horwitz, 1986), ami fontos tényező a nyelvtanulási folyamatban. Amikor azonban arról közöltek a résztvevők adatot, hogy eredményesebben tudják-e elérni tanulási céljaikat, és vajon kevésbé unatkosnak-e, akkor a hallgatók kevésbé voltak biztosak ($M = 3,26$; $M = 3,16$). Összességében elmondható, hogy a tanulók hatékonynak és élvezetesnek találták a mobilapplikációt, hasonlóan a szakirodalomban talált és jelen tanulmányban leírt kutatásokhoz (Barnucz, 2019; Kétyi, 2016; Wu, 2019). Az 5. táblázat az online kérdőív leíró statisztikáit mutatja be.

5. táblázat. Az online kérdőív leíró statisztikai adatai

A kérdőív tételei	M	SD
Amikor elmúlik a Xeropan nyújtotta jó érzés, türelmetlen leszek.	4,14	1,12
Amikor stresszessé válok a Xeropan-feladatok megoldása során, tudom, hogyan lehet csökkenteni a stresszt.	4,25	0,78
Amikor a környezetem kényelmetlen a nyelvtanulás során, elkezdem használni a Xeropant.	4,11	0,98
Megfelelő technikákat tudok használni, amikor Xeropan-feladatokat oldok meg	4,06	1,21
Elégedett vagyok a Xeropan módszertanával, mert kevésbé szorongok.	4,12	1,12
A Xeropan használata során úgy érzem, hogy hatékonyabban tudom elérni nyelvtanulási céljaimat.	3,26	1,22
Kevésbé unatkozom, amikor a Xeropant használom.	3,16	1,18
A Xeropan használatakor nagyon jól tudok fókuszálni	3,88	0,86
Amikor egy feladatot végzek a Xeropan alkalmazásban, addig csinálom, amíg megoldottam a feladatot.	3,76	1,14
Amikor ideges vagyok egy Xeropan-feladat megoldása közben, feladom, és bezárom az alkalmazást.	2,72	1,41
Amikor elmúlik a Xeropan nyújtotta jó érzés, türelmetlen leszek.	3,66	1,22

Érdeemes megvizsgálni azokat a kérdőívtételeket, amelyeknél a középértékhez közeli eredményt kaptunk. Az „Amikor ideges vagyok egy Xeropan-feladat megoldása közben, feladom, és bezárom az alkalmazást.” állításnál az átlag 2,72, ugyanakkor itt a minél inkább nullához közelítő érték jelenti azt, hogy valószínűsíthetően pozitívan vélekednek az alkalmazásról, vagyis nem adják fel a résztvevők. Ez a magas színvonalú grafikanak is betudható. Hasonlóan fordított állítás a „Kevésbé unatkozom, mikor Xeropant használom.”: minél inkább közelít a nullához, annál kevésbé unatkosnak az adatközlők. Ami az interjúk során kapott válaszokat illeti, szintén megerősítést kaptunk, hogy a tanulók hasznos és hatékony eszköznek találják a Xeropant, ugyanakkor megfogalmazódtak a jövőre mutató hasznos kritikai állítások is, melyeket a fejlesztőkkel megvitatva még jobb minőségű eszközt lehet majd létrehozni.

Az első interjúelem egy felkérés volt arra, hogy a résztvevők írják le, hogy miért találják hatékonynak a Xeropant. A „változatos elemekkel tanít”, valamint a „képi megjelenítés miatt jobban rögzülnek a szavak és nem unalmas” válaszok abba az irányba mutatnak,

hogy a nyelvtanulók megfelelőnek találják az alkalmazást. A kérdőív második kérdése arra vonatkozott, hogy a Xeropan melyik képesség fejlesztésében segít. A tanulók elsősorban azt válaszolták, hogy a nyelvtan és a szókincs fejlődésében. Az izgalmas tananyagelemre vonatkozó kérdés egyértelmű válaszokat hozott. Mindenki az alkalmazás mesterséges intelligencia által támogatott párbeszédét jelölte meg, bár volt olyan megjegyzés is, hogy ezt annyira még nem találják hasznosnak. Néhány, a fejlesztés szempontjából hasznosnak ítélt választ közlünk:

Talán a szavak begyakorlása lehetne ötletesebb.

Néha sok a kép, nem tudok a feladatra koncentrálni.

Az utolsó kérdés („Ha te lennél a fejlesztő, min változtatnál tanulói szemszögből gondolkodva?”) a fejlesztő perspektívájába igyekezte helyezni az adatközlőket. Néhány választ idézünk:

Jónak tartanám, hogy bizonyos esetekben az angol mellett ott lehetne a magyar fordítás is.

Több beszélős feladatot és kevesebb képet raknék bele.

Túl gyerekes némelyik ábra.

Ezek a válaszok tanulságosak. A jövőbeni fejlesztés során át kell gondolni, hogy felnőtteknek szóló ábrák kerüljenek a grafikába inkább, továbbá kevesebb képet lehetne használni.

Összegzés

Az itt bemutatott kutatás megfelelő kiindulópontja volt további, a Xeropan és más m-learning applikációk hatását vizsgáló kutatásoknak. Annak érdekében, hogy alapos következtetéseket vonhassunk le, itemanalízist végeztünk a nyelvi teszt esetében. A feladatok megszerkesztését és az itemek kiválasztását több, fent felsorolt kritérium szerint végeztük el. Kutatásunkban azt találtuk, hogy a Xeropan applikáció pozitív hatást gyakorol a nyelvtanulás folyamataira. Látható fejlődés volt kimutatható a nyelvtanulóknál, továbbá egyes feladatok szintjén igazoltuk, hogy a Xeropan használatával történő fejlesztő beavatkozás eredményeképpen szignifikáns javulás történt. Azt is megállapítottuk,

Az első interjúelem egy felkérés volt arra, hogy a résztvevők írják le, hogy miért találják hatékonynak a Xeropan-t. A „változatos elemekkel tanít”, valamint a „képi megjelenítés miatt jobban rögzülnek a szavak és nem unalmas” válaszok abba az irányba mutatnak, hogy a nyelvtanulók megfelelőnek találják az alkalmazást. A kérdőív második kérdése arra vonatkozott, hogy a Xeropan melyik képesség fejlesztésében segít. A tanulók elsősorban azt válaszolták, hogy a nyelvtan és a szókincs fejlődésében. Az izgalmas tananyagelemre vonatkozó kérdés egyértelmű válaszokat hozott. Mindenki az alkalmazás mesterséges intelligencia által támogatott párbeszédét jelölte meg, bár volt olyan megjegyzés is, hogy ezt annyira még nem találják hasznosnak.

hogya a diákok szívesen dolgoznak a Xeropannal, és úgy találják, hogy pozitív hatást gyakorol rájuk. A kérdőív eredményei alapján valószínűsíthető, hogy önálló tanulásra alkalmas az applikáció, és motiváló a tanulók számára. A kutatást relatívan alacsony minta-elemszámú résztvevővel végeztük, ami jelentős limitáció. A tervek szerint a közeljövőben a vizsgálatban több és különböző nyelvi szintű tanuló vesz majd részt. A jelen kutatáshoz használttól eltérően az előtesztet a következő kutatás során online formában vesszük majd fel. Továbbá fókuszcsoportos mélyinterjút tervezünk végezni legalább tizenöt résztvevővel annak érdekében, hogy még mélyebb tudást szerezzünk a mobilapplikáció és általában a mobil nyelvtanulás hatásáról.

Irodalom

- Amiryousefi, M. (2019). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 147–161. DOI: [10.1080/17501229.2017.1394307](https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307)
- Arndt, H. & Woore, M. (2018). Vocabulary learning from watching YouTube videos and reading blog posts. *Language Learning and Technology*, 22(3), 124–142. DOI: [10.1255/4466](https://doi.org/10.1255/4466)
- Barbarics Márta (2019). Secondary school teachers' lifelong learning of assessment: Autonomy in developing alternative assessment methods. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 3(2), 61–72. DOI: [10.1556/2059.03.2019.06](https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.06)
- Barnucz Nóra (2019). IKT-eszközökkel támogatott (rendészeti) nyelvtanítás. *Magyar Rendészet*, 29(4), 15–31. DOI: [10.32577/mr.2019.4.1](https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.1)
- Csapó Benő & Molnár Gyöngyvér (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10, 15–22. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01522](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522)
- Dashtestani, R. (2016). Moving bravely towards mobile learning: Iranian students' use of mobile devices for learning English as a L2. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 815–832. DOI: [10.1080/09588221.2015.1069360](https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1069360)
- Deghenzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talae, E. & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 32(1), 33–65. DOI: [10.1080/09588221.2019.1648298](https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298)
- Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 274(2), 42–63.
- Füz Nóra (2017). Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 197–220. DOI: [10.17670/mped.2017.2.197](https://doi.org/10.17670/mped.2017.2.197)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. Ezen a címen: Classroom Anxiety. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x)
- Hwang, W. Y., Ma, Z. H., Shadie, R., Shih, T. K. & Chen, S. Y. (2016). Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 639–657. DOI: [10.1080/09588221.2015.1016438](https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016438)
- KER (2002). *Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest–Pilisborosjenő: OM–PTMIK. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp; angolul: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Kétyi András (2016). *IKT-val támogatott módszerek hatékonysága felnőttek nyelvtanításában*. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. DOI: [10.14232/phd.2952](https://doi.org/10.14232/phd.2952)
- Kilgariff, A. (1997). Putting frequencies in the dictionary. *International Journal of Lexicography*, 10, 135–155. DOI: [10.1093/ijl/10.2.135](https://doi.org/10.1093/ijl/10.2.135)
- Kim, E. Y., Park, S.-M. & Baek, S. H. (2013). Twitter and implications for its use in EL2 learning. *Multi-media-Assisted Language Learning*, 14(2), 113–137. Retrieveable: <http://www.dbpia.co.kr>. DOI: [10.15702/mall.2011.14.2.113](https://doi.org/10.15702/mall.2011.14.2.113)
- Ko, M.-H. (2017). Learner perspectives regarding device type in technology-assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(8), 844–863. DOI: [10.1080/09588221.2017.1367310](https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1367310)
- Montero Perez, M., Peters, E. & Desmet, P. (2018). Vocabulary learning through viewing video: the effect of two enhancement techniques. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1–2), 1–26. DOI: [10.1080/09588221.2017.1375960](https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1375960)
- Nahmod, D. (2017). Vocabulary gamification vs traditional learning instruction in an inclusive high school classroom. *Dissertation*. Rowan University. <https://rdw.rowan.edu/etd/2467>
- Ornrapat, M. & Wiwat, P. (2015). *Teaching Language through Mobile Technology*. Proc. International Conference on Innovation in the Teaching of English Language and Literature, Mumbai, India.

- Paivio, A. (1991). *Images in mind*. New York: Harvester.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363. DOI: [10.1177/1362168808089921](https://doi.org/10.1177/1362168808089921)
- Shadiev, R. & Huang, Y. M. (2016). Facilitating cross-cultural understanding with learning activities supported by speech-to-text recognition and computer-aided translation. *Computers & Education*, 98, 130–141. DOI: [10.1016/j.compedu.2016.03.013](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.013)
- Teng, M.F. (2020). Vocabulary learning through videos: captions, advance-organizer strategy, and their combination. *Computer Assisted Language Learning*, 33(1), 44–71. DOI: [10.1080/09588221.2020.1720253](https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1720253)
- Thékes István (2016). An empirical study into Hungarian young learners' English as a foreign language learning strategies. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8(1), 1–22. DOI: [10.5861/ijrsl.2016.1359](https://doi.org/10.5861/ijrsl.2016.1359)
- Vidákovich Tibor, Vigh Tibor, Sominé Hrebik Olga & Thékes István (2013). *Az angol és német nyelvi szókincs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon*. *Iskolakultúra*, 23(11), 117–131.
- Wang, B. T. (2019). Effects of L1/L2 Captioned TV Programs on Students' Vocabulary Learning and Comprehension. *CALICO*, 36(3), 204–224. DOI: [10.1558/cj.36268](https://doi.org/10.1558/cj.36268)
- Watson-Todd, R. (2015). Support adaptive testing: The effects of scaffolds in computer-based tests. *CALL-EJ*, 15(1), 1–20.
- Zarzycka-Piskorz, D. (2017). Kahoot it or not?: Can games be motivating in learning grammar? *Computer Science*, 22(4), 24–42.

Absztrakt

A technológia és a nyelvtanulás sikere közötti kapcsolat, valamint a technológia nyelvoktatásba történő beillesztésének vizsgálata nem újszerű. A digitális forradalom, a technológia fejlődése alapvetően megváltoztathatja a tanítás módját. Azonban csak az utóbbi néhány évben nyílt meg az út az új nyelvtanulási lehetőségekhez. Az utóbbi időben a nyelvoktatás technológiájának minőségi szempontból új lehetőségeit felismerve, a fő kérdés már nem az, hogy a technológia használata befolyásolja-e a nyelvtanulás hatékonyságát, hanem hogy hogyan lehet azt maximalizálni a nyelvtanulás hatékonyságának növelése érdekében. Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a fejlesztő beavatkozás a Xeropan használatával milyen mértékű fejlődést hoz a résztvevők körében. A Xeropan egy hazai játékos online nyelvtanulási alkalmazás. A Xeropan fejlesztőinek elképzelése, hogy világszerte 100 millió tanulót tanítsanak angol nyelven és fejlesszék olvasási, írás, beszédértési és beszéd képességeit. A rengeteg vizuális elem mellett a felhasználók írásban is látják a tananyagot. Az alkalmazás tudományos megalapozottságát Paivio (1991) kettős kódolási elmélete adja. A pedagógiai beavatkozásba angolul tanuló hagyományos nyelvkurzus, nemek szerint egyenlő arányú felnőtt résztvevőit vontuk be. A beavatkozás két hónapig tartott. Az eredmények alapján elmondható, hogy a Xeropan hozzájárult a tanulók általános angol tudásának fejlődéséhez. A tanulói elégedettséget mérő kérdőív eredményei alapján elmondható, hogy a tanulók hatékony mobil nyelvtanulási eszköznek tartják a Xeropan.

Engler Ágnes¹ – Kozek Lilla² – Németh Dóra Katalin³¹ Debreceni Egyetem² Debreceni Egyetem³ Soproni Egyetem

Családi életre nevelés Magyarországon

Tanulmányunkban röviden felvázoljuk a családi kapcsolatok minőségi és mennyiségi megváltozása mögött álló társadalmi folyamatokat, amelyek többek között a családi életre nevelés színterének formális és nemformális kiterjesztését is indokolják. Ezt követően áttekintjük a hazai formális családi életre nevelés történetét és jelenlegi helyzetét, majd az egyik leglényegesebb elemére, a házasságra koncentrálnak támasztjuk alá a széleskörű társadalmi összefogás szükségszerűségét a nevelés, oktatás ezen területén.

Megváltozott családi szerepek és tevékenységek

A huszadik és huszonegyedik századi Magyarországon végbemenő, valamint a globális társadalmi, gazdasági, és politikai változások a családi életre is komoly befolyást gyakorolnak (Fingerman és mtsai, 2020), a családi szerepek és a kapcsolati kultúra erőteljes átalakuláson mennek keresztül (Uhlendorff és mtsai, 2011). A változások egyik sarkalatos pontja a nők (feleségek, édesanyák) belépése a munkaerőpiacra. A huszadik század elejéig a férjzett asszonyok lehetőség szerint nem dolgoztak, mivel a férj számára presztízskérdés volt, hogy egyedül tartja el családját. A nők számára viszont a biztos jövőt a férjhezmenetel jelentette, az önálló egzisztenciát biztosító szakmai vagy felsőfokú képzés sem volt biztosítva számukra. A világháborúk okozta munkaerőhiány azonban megkövetelte a nők munkába állását; kezdetben szaktudás nélkül, akár kemény fizikai munkában vették ki részüket az országok újjáépítésében (például Webster és mtsai, 2019; Shatnawi, 2018).

A század második felében olyan társadalmi átalakulások mentek végbe, amelyek a nőket továbbra is munkavállalásra sarkallták (pl. növekedett a népesség életszínvonala, a család mint gazdasági egység átalakulóban volt, a háztartási eszközök korszerűsödése megrövidítette az otthoni munkaidőt), ám a munka kényszere helyett már a pénzkereset és ezzel párhuzamosan a magasabb képzettség megszerzésének lehetősége került előtérbe. A tanulás és a munkavállalás miatt a női nem képessé vált az önellátásra, azaz egzisztenciája nem függött többé a házastárstól, fokozatosan elterjedtek a házasság nélküli együttélési formák, megsaporodtak a válások (Nagy, 2001; Cseh-Szombathy, 1991, 2001, 2003; Esping-Andersen, 1999, 2016). Cseh-Szombathy László (1991, 2000) az ezekkel a változásokkal jelzett tradicionális családszerkezet átalakulását értékváltozókkal magyarázza, ahol értékek és ellentétek vetekednek: racionalitás és irracionális, spontaneitás és nevelés, tekintély és teljes egyéni szabadság, szolidaritás és individualizmus, nyitottság és zártság, biztonság és újítás, presztízsz és konvenciók elutasítása.

A nemi szerepvállalásokat vizsgálva Pongrácz (2001) a magyar társadalomban tapasztalható ellentmondásra hívja fel a figyelmet. Ez a „pszichikus beállítottság” és a „racionálitást felismerő vélekedés” között feszül, azaz helyénvalónak és ideálisnak gondolják, ha a nők csupán az otthoni teendőkkel járó tevékenységeket végzik el, ugyanakkor nélkülözhetetlenek tartják a nők fizetett munkavállalását is.

A romló demográfiai statisztikák ellenére a magyar társadalom továbbra is családközpontúnak mondható, a kutatási adatok a népesség magas gyermekvállalási hajlandóságát és a házasság pozitív megítélését mutatják (pl. Tóth, 1997; Somlai és Tóth, 2002; Pongrácz és Spéder, 2002; Spéder, 2011). Egy egyetemisták között végzett kutatás eredményei szerint a megkérdezett 1500 hallgató csaknem 90%-a házasságot tervez, és a minta nagy része legalább két gyermekben gondolkodik (Engler, 2017). A már családban élők között hazánkban Kopp és munkatársai (2010), korábban az Egyesült Államokban Kim és McKenry (2001) nagy mintán is kimutatták a kiegyensúlyozott családi élet pozitív egészségügyi hatásait is. Az említett magyar vizsgálatban a gyermekekkel jó kapcsolatot ápoló apák négyszer nagyobb valószínűséggel élik meg a 69. életévüket. A munka-magánélet egyensúlya is inkább megvalósul azokban a családokban, ahol a tagok támogatják, segítik egymást karrierjükben és szülői szerepeikben egyaránt (Engler, 2017).

Összefoglalva elmondható, hogy a kiegyensúlyozott családi élet mind a személyes pszichés és fizikai egészség, mind a gyermekvállalás és termékenység szempontjából jelentős tényező. Ugyanakkor a családszerkezetek pluralizálódása a családi élet vezetésének informális tanulását nem mindig vagy nem teljességgel teszi lehetővé, olykor diszfunkcionális mintákkal is szolgálva. A családi élet fontossága megkérdőjelezhetetlen, az erre való felkészülés pedig sokat segíthet a minőségi családi kapcsolatok kialakításában. Ezért az elmúlt években a felkészülésnek más, formális és non-formális tanulási útjai is megerősödtek, amelyek közül a továbbiakban kettőt mutatunk be részletesen. Először a formális tanulásra fókuszálunk, röviden áttekintjük, honnan hová jutott el a családi életre nevelés gyakorlati megvalósulása Magyarországon.

A romló demográfiai statisztikák ellenére a magyar társadalom továbbra is családközpontúnak mondható, a kutatási adatok a népesség magas gyermekvállalási hajlandóságát és a házasság pozitív megítélését mutatják (pl. Tóth, 1997; Somlai és Tóth, 2002; Pongrácz és Spéder, 2002; Spéder, 2011). Egy egyetemisták között végzett kutatás eredményei szerint a megkérdezett 1500 hallgató csaknem 90%-a házasságot tervez, és a minta nagy része legalább két gyermekben gondolkodik (Engler, 2017). A már családban élők között hazánkban Kopp és munkatársai (2010), korábban az Egyesült Államokban Kim és McKenry (2001) nagy mintán is kimutatták a kiegyensúlyozott családi élet pozitív egészségügyi hatásait is. Az említett magyar vizsgálatban a gyermekekkel jó kapcsolatot ápoló apák négyszer nagyobb valószínűséggel élik meg a 69. életévüket. A munka-magánélet egyensúlya is inkább megvalósul azokban a családokban, ahol a tagok támogatják, segítik egymást karrierjükben és szülői szerepeikben egyaránt (Engler, 2017).

A családi életre nevelés formális megjelenése Magyarországon

A családi életre nevelés mint önálló szakmai és tudományterület szervezett módon az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában már a 20. század elején kibontakozott civil kezdeményezések hatására. Magyarországon, hasonlóan más kelet-közép-európai államokhoz, jóval később kapott teret az intézményi oktatásban. A hetvenes évek elején megjelent kormányrendelet hívja fel a figyelmet arra, hogy „a lakosság, különösen pedig az ifjúság körében sem mennyiségben, sem minőségben nem elég elterjedtek azok a biológiai, egészségügyi, etikai, morális ismeretek, amelyek elengedhetetlenek a harmonikus, kívánatos emberi kapcsolatok, a kiegyensúlyozott családi élet megteremtéséhez, és ezek során a korszerű családtervezés széles körű megvalósításához. Ezért az állami oktatás minden formájában, továbbá a lakosság körében végzett ismeretterjesztésben a családi életre való felkészítést szolgáló intézkedéseket kell tenni.” (Mihalec és mtsai, 2011. 90.) Komlói (1995) ugyanakkor már jóval korábban rámutat arra, hogy a családi életre nevelés első kormányzati kezdeményezése ellenére jelentős változást évtizedekig nem hozott a gyakorlatban.

A kilencvenes évek után egyházi, oktatási és civil mozgalmak kezdeményezésére indult el a családi életre nevelés szervezett keretek között történő megvalósulása. A képzett szakemberek bevonásával megrendezett tanfolyami, képzési, ismeretterjesztő programok tapasztalatai újabb igényeket támasztottak, hogy a családi életre nevelés jelenjen meg a közoktatásban. Ezt a társadalmi kezdeményezést tüzte ki céljai közé a Népesedési kerekasztal, munkacsoportokat kialakítva a képzési anyag kidolgozásához. A folyamat kiteljesedéseként a családi életre nevelés időközben bekerült a Nemzeti alaptantervbe.

A 2012-ben elfogadott és hatályba lépett új Nemzeti alaptanterv¹ különböző fejlesztési területeket és nevelési célokat határoz meg, amelyek a műveltségi területekbe és tantárgyakba beépülve ötvözik a tradicionális értékeket, valamint korunk társadalmi és gazdasági folyamataiban felmerülő kérdésekre és problémákra adott válaszokat. A pedagógiai folyamat egészét átható nevelési célok megjelennek a tantárgyi tartalmakban, módszertani elemekben, osztályfőnöki órákon, órai kereteken kívüli iskolai foglalkozásokon, illetve a helyi tanterv kialakítása lehetőséget nyújt önálló tantárgyként való szerepeltetésükre is. A fejlesztési területek és nevelési célok a következők: erkölcsi nevelés; nemzeti öntudat, hazafias nevelés; állampolgárságra, demokráciára nevelés; önismeret és a társas kultúra fejlesztése; testi és lelki egészségre nevelés; felelősségvállalás másokért, önkéntesség; fenntarthatóság, környezettudatosság; pályaorientáció; gazdasági és pénzügyi nevelés; médiatudatosságra nevelés; tanulás tanítása.

A fejlesztési területek közül a családi életre nevelésre fókuszáltunk, amelynek különböző elemei hosszú ideje szerves részét képezik a nevelési-oktatási tevékenységnek az egyes oktatási szinteken. A Nemzeti alaptantervben, illetve a kerettantervben önálló, egységes területként való megjelenése megerősíti, hogy a nemzet legkisebb – ugyanakkor egyik legfontosabb – egységének, a családnak az egészséges működése a társadalom és az egyén oldaláról egyaránt nagyfokú odafigyelést igényel.

Az iskolatípusok, illetve pedagógiai szakaszok szerint tagolt kerettantervekben életkoroknak megfelelő bontásban találjuk a fejlesztési célokat, például az 1–4. évfolyamokon a tanuló „megismerkedik a családi ünnepekkel és az ezekhez kötődő szokásokkal. Megtanulja a családi szerepekhez (anya, apa, gyermek) kapcsolódó feladatokat, és törekszik rá, hogy saját feladatait napi rendszerességgel elvégezze.” A 9–12. évfolyamok tanulója „tudatosan készül az örömteli, felelősségteljes párkapcsolatra, a családi életre. Képes önálló életvitelét, önmaga ellátását megszervezni. Képes szükségletei tudatos rendszeresítésére, rangsorolására, megismeri a takarékoskodik-alapvető technikáit. Ismeri a családtervezési módszerek alkalmazásának módját, ezek előnyeit és kockázatait, tud ezzel kapcsolatban információkat keresni és azokat döntéseiben felhasználni.”²

A családi életre nevelés témaköre koncentrálódva jelenik meg a választható pedagógia tárgy oktatásában, amely pedagógiai szakgimnáziumi osztályokban folyik. A képzés elődje az 1976-tól ismét bevezetett óvónőképző középiskola, melyet az országban ekkor kiépülő óvodahálózat pedagógusigénye miatt hoztak létre. Ezt követte a középfokú képzők átszervezése pedagógiai szakos szakközépiskolává, ahol a négyéves képzés végén lehetőség volt a közismereti tárgyak mellett szakmai tárgyból érettségi vizsgát tenni, de ez nem volt kötelező. A 2016-os szakképzési átalakítás után a szakgimnáziumi osztályokban minden tanulónak kötelező a szakmai érettségi tantárgy (pl. pedagógia) letétele. 2006-tól van lehetőség emelt szinten is érettségi vizsgát tenni.

A 2020. szeptembertől életbe lépő új Nemzeti Alaptanterv többek között a családi nevelés fontosságát, a családi életre történő felkészítést is hangsúlyozza. A nevelési célok és fejlesztési feladatok között (pl. erkölcsi nevelés; nemzeti öntudat, hazafiás nevelés; önismeret és társas kultúra fejlesztése; testi, lelki egészségre nevelés; pályorientáció; gazdasági és pénzügyi nevelés; médiatudatosságra nevelés) találjuk a családi életre nevelést.

Már az alapvetés is kiemeli: a családban megvalósuló nevelés mellett az iskola kiegészítő szerepet tölt be (Rendelet melléklete. I. rész.).³ Ezt a kiegészítő funkciót jeleníti meg az egyéni tanulási lehetőségek biztosítása, mely a családi és szocioökonómiai státusból származó hátrányok csökkentésére irányul (Rendelet melléklete. I. rész. I.1.2.). A család és a családdal kapcsolatos témakör széles körben megjelenik: az irodalmi nevelés területén az 12. évfolyamon is kompetenciaként kiemelik a családi hagyományok, a családi étellel kapcsolatos emlékek felidézésének és megfogalmazásának képességét (Rendelet melléklet II. rész II. 3. 1.). A családi nevelés, a család mint érték kialakításának feladatát emeli ki a 8–12. évfolyamon bevezethető állampolgári nevelés, tematikájában olyan témakörökkel, mint az állam és a család gazdaságot befolyásoló szerepe, a hon- és népismeret tantárgyban kiemelt „család, otthon, szülőföld tisztelete, családi nemzeti identitástudat kialakítása” (Rendelet melléklet II. rész II.3.4.). Az etika/hit- és erkölcstan oktatásában még inkább kiemelkedő a családdal, a családi neveléssel kapcsolatos témakörök megjelenése. Megjelenik a családi közösségi identitástudat, a családon belüli aktív szerepvállalás fontosságának megjelenése (Rendelet melléklet II. rész II.3.5.). A biológia tantárgy részletezésénél kiemeli a tudatos családtervezésre való felkészítést mint kiemelt feladatot (Rendelet melléklet II. rész II.3.6.3). Az ének-zene tantárgy esetén a magyar népdal haza iránti elköteleződésében játszott szerepét, a mozgókép és médiaismeret tantárgy esetén pedig „a családjáért és a nemzetért tenni akaró állampolgárrá válás” folyamatának feltételét hangsúlyozza az alaptanterv (Rendelet melléklet, II. rész II. 3. 7. 1., illetve II. 3. 7. 4.).

Az új Nemzeti Alaptanterv és kerettanterv jelentős szakmai és társadalmi vitát, hozzászólást váltott ki. Tudományos jellegű cikkek, tanulmányok a rendelet megjelenésétől eltelt rövid időben nem születtek, a szakmai érveket és ellenérveket felsorakoztató írások annál nagyobb mennyiségben. Ezek elemzésére és értékelésére jelen írásunkban nem vállalkozunk.

A család és családi nevelés témakörének megjelenése a pedagógia tantárgy érettségi vizsgáiban

A családi étellel kapcsolatos iskolai ismeretátadás fontos eleme az átadott tudás és kompetencia mérése, ellenőrzése. Mivel a közoktatásban a pedagógia tantárgy foglalkozik legbehatóbban a családdal kapcsolatos területekkel, ezért ennek a tárgynak a kimeneti fázisát elemeztük a közép- és emelt szintű érettségi vizsgák és részletes vizsgakövetelmények mentén.

A vizsgált 2005 és 2016 közötti, szakközépiskolai írásbeli érettségi feladatokban kiemelkedően magas a családi nevelés stílusaival, a légkörrel kapcsolatos feladatok

száma. Az érettségi feladatsorok készítői igyekeznek nem csak a szöveges kifejtő részben, hanem a tesztfeladatokban, a többszörös választási feladatokban is mérni az ebben a témakörben szerzett tudást. A különböző nevelési típusok közül is kiemelkedik az elhanyagoló szülői nevelés mint feldolgozandó terület. Szintén fontos témakör még a család és a nevelési intézmények közötti kapcsolattartás témaköre, annak elvei és megoldási formái, valamint a konfliktusok, a szülők és a pedagógusok közötti nézeteltérések, szerepkonfliktusok is megjelennek.

2016-tól az érettségit és szakmát egyaránt adó, megreformált szakgimnáziumi képzés megjelenése ismét nagy feladat elé állította az érettségi vizsgaanyagok elkészítőit. A 2016 szeptemberétől bevezetett szakgimnáziumi képzés keretében már a pedagógiai osztályok kilencedik osztályától megkezdődik a szakmai tárgyak oktatása. A megújult képzés a szakmai érettségi feladatok megreformálását is jelenti mind közép- mind emelt szinten. A szakgimnáziumi oktatás bevezetése után megszervezett középszintű pedagógia érettségi során ismét számtalan formában megjelenik a családi élet kérdése, az igaz-hamis állításoktól a relációelemzésen át egészen a kifejtő feladatokig. Ám itt megfigyelhetjük, hogy míg az eddigi feladatokban sokkal nagyobb arányban jelent meg a családi nevelés színtereinek Kozéki Béla-féle elemzése (1983) (a családi légkör, a nevelés ereje és a védelmi funkciók), az utóbbi két év középszintű érettségi feladatiban az anya-gyermek kapcsolat, a családok szocializációs funkciói, a személyre vagy státusra orientált családi nevelés és a hátrányos helyzet témaköre került előtérbe.

A szakközépiskolai, illetve szakgimnáziumi szóbeli érettségi vizsgakövetelmények közül két részletes vizsgakövetelményt emelünk ki, a 2008-ban, illetve a 2017-ben nyilvánosságra hozott szóbeli érettségi vizsgakövetelményeit. Az oktatási alapismeretek, illetve pedagógia szóbeli érettségi feladat során középfokon egy gyakorlatorientált problémafeladat, szituáció megoldása a cél, ez a feladatrész a 2017-es szóbeli vizsgakövetelmények között is így szerepel. A 2008-as vizsgaleírásban az emelt szintű szóbeli feladat hasonló a középszintű, gyakorlati jellegű feladatmegoldáshoz, ugyanakkor a

2016-tól az érettségit és szakmát egyaránt adó, megreformált szakgimnáziumi képzés megjelenése ismét nagy feladat elé állította az érettségi vizsgaanyagok elkészítőit. A 2016 szeptemberétől bevezetett szakgimnáziumi képzés keretében már a pedagógiai osztályok kilencedik osztályától megkezdődik a szakmai tárgyak oktatása. A megújult képzés a szakmai érettségi feladatok megreformálását is jelenti mind közép- mind emelt szinten. A szakgimnáziumi oktatás bevezetése után megszervezett középszintű pedagógia érettségi során ismét számtalan formában megjelenik a családi élet kérdése, az igaz-hamis állításoktól a relációelemzésen át egészen a kifejtő feladatokig. Ám itt megfigyelhetjük, hogy míg az eddigi feladatokban sokkal nagyobb arányban jelent meg a családi nevelés színtereinek Kozéki Béla-féle elemzése (1983) (a családi légkör, a nevelés ereje és a védelmi funkciók), az utóbbi két év középszintű érettségi feladatiban az anya-gyermek kapcsolat, a családok szocializációs funkciói, a személyre vagy státusra orientált családi nevelés és a hátrányos helyzet témaköre került előtérbe.

dokumentum kiemeli: „A szóbeli vizsga célja, hogy a tanítási gyakorlatban érvényesülő újító szándékok, újszerű megközelítések a számonkérés során is megjelenjenek. Így a vizsga során a témák gyakorlatias megközelítése, az elsajátított ismeretek alkalmazása kap hangsúlyt.”

A 2008-ban kiadott részletes vizsgakövetelmény a családi nevelés témakörében a részletes kompetenciakövetelményeket több tananyagterületen is megemlíti. A megjelölt témakörök a pedagógiai pszichológia, a szocializáció színterei, a családi nevelés, az újszülött- és csecsemőkor, illetve az öregkor és az aggkor. Különösen magas a családi nevelés ismeretével kapcsolatos kompetenciák aránya. Középszinten a családi neveléshez sorolt kompetenciák a család fogalmát, szerkezetét, funkcióját, típusait, a családi szocializációt és szerepeket, a családi nevelést és nevelési hibákat, a családi és intézményes nevelés kapcsolatát érintik. Emelt szinten megjelenik a családi nevelés hatása és a gyermek személyiségfejlődése közötti összefüggés feltárása példák illusztrálásával. Ezen a szinten a tanulóól az eddig tanult ismeretek szintetizálását, magasabb szintű következtetések megalkotását is elvárják, ezzel indokolható, hogy a középszinten több kompetenciaként megjelölt képességeket összevontan, szélesebb kontextusban követelik meg a diákoktól.

A családi életre nevelés egy nonformális változata: az egyházi jegyesoktatás / az alapozó házasképzés fejlődési távlatai Magyarországon

A fentiekben bemutatott formális, érettségi vizsgával záruló tanulási folyamatban kevesen szereztek bizonyítványt a házasulandók teljes számához képest, ami 2018-ban 50 828 párt, 2019-ben pedig 60 300 párt jelentett.⁴ E párok jó része nem részesült az esküvő előtt felkészítésben, mert az ún. jegyesoktatáson való részvétel egyedül a katolikus egyházban kötött esküvők előtt előírás a házasulandók számára. Ezek a számok az összes házasságkötést mutatják, az egyházi házasságkötések száma ennél kevesebb, hiszen a legnagyobb felekezet, a katolikus egyház létszámaránya a legutóbbi, 2011-es népszámlálási adatok szerint alig haladja meg a 37%-ot, a többi felekezet pedig ennél jóval kisebb arányban van jelen hazánkban.⁵

A katolikus egyház a szexuális forradalom és a II. Vatikáni Zsinat idejétől kezdve tette általánosan elterjedté és kötelezővé a katolikus esküvői szertartást megelőző jegyesoktatásokat (Ponzetti, 2016), jóllehet ezek tartalmát az országos szintű szabályozásokban nem egységesítették, igaz az Olasz Püspöki Kar legutóbb 2013-ban adott ki ilyen jellegű ajánlást (Orientamenti, 2013). Hazánkban ehhez hasonló egységes saját keretrendszer jelenleg nem ismert, bár az olasz minta magyar nyelven már elérhető (MKPK Családbizottság, 2103). A nonformális, tehát kötelező érvényű képzési forma mellett az egyes egyházak kidolgozták saját anyagaikat. E fejlődés ívének pilléreit vesszük sorra az alábbiakban, ezt megelőzően azonban szükséges egy rövid terminológiai kitérőt tennünk a jegyesoktatás kifejezés neveléstudományi pozíciójának meghatározásához.

Ahogy korábban láttuk, a középfokú oktatásban formális értékelés szerezhető a családi életre nevelés témakörében, ám a párkapcsolatok egészséges és elégedettséget adó működtetése, a gyermeknevelés tanulási csatornákon átadható ismeretei egy jóval szélesebb körben tartanak számot érdeklődésre, mint az e tárgyból érettségit szerzők szűk csoportja. Az oktatók közül a tanulási térből, azaz az ismeretterjesztő és a mentálhigiénés halmazból kivesszük részüket az üzleti vállalkozások, a civil kezdeményezések és az egyházak, sőt – jóllehet korai stádiumban még – a költségvetési szervek, pl. az önkormányzatok is.⁶ Az alábbiakban azért a katolikus egyház égisze alatt működő jegyesoktatási forma alakulását mutatjuk be, mert ennek a magyarországi múltja követhető a

legmesszebb az időben. A történeti áttekintéstől remélt következtetéseink iránya főként oktatásmódszertani jellegű, hangsúlyozva a közösségi háttér kiemelkedő jelentőségét.

A jegyesoktatás kifejezést az egyházi esküvők előkészítésére használják, azonos értelemben a jegyesfelkészítéssel vagy a jegyesbeszélgetéssel. Ezek a kifejezések feltehetőleg, hogy a házasulandók jegyben járnak, még nem házasok, és az oktatási anyag implikálja a különélést is. A korszerűbb, neveléstudományi elnevezése a családi életre nevelés e sajátos formájának az alapozó házasképzés (*premarriage education*), amely hazai egyházi körökben nem honosodott meg.

Az alapozó házasképzés definíciója, hogy az adott pár felkészülését szolgálja az élet-hosszig tartó, megelégedést nyújtó egészséges párkapcsolati elköteleződés létesítésére és fenntartására, extenzív időkeretben és intenzív módszertani bázison. Ebben a formájában tehát lehet személyre szabott, bár követnie kell egy alapvető tematikát, melynek elemei lehetnek a származási családból hozott minták és értékek, szerepek és erőforrások, pénz- és időgazdálkodás, jövőtervezés, konfliktusmenedzsment és kommunikáció, szexualitás és intimitás stb. (Furtis és Adler-Baeder, 2013).

E mai, összetett meghatározás és elméleti keret azonban még nem volt elérhető, amikor az alapozó házasképzés az 1960-as évek diákmozgalmi átrendeződéseinek következtében kiszorult az amerikai egyetemek világából, és mint nonformális kötelezettség a katolikus egyházon belül fejlődött tovább. A katolikus egyház tehát a szexuális forradalom és az ezzel időben hozzávetőleg párhuzamosan zajló II. Vatikáni Zsinat idejétől tekinti kötelező oktatási kérdésnek az egyházi esküvőt (Ponzetti 2016), jóllehet a pasztorális tematikák között a házassági pasztoráció már korábbi időszakról felfedezhető Magyarországon is (ld. pl. Schütz, 1933).

Szemelvények a jegyesoktatás magyar nyelvű szakirodalmából

A II. Vatikáni Zsinat által indított jegyesoktatási kezdeményezések hazánkba viszonylag gyorsan áramlottak át, példa erre egy 1972-ben kiadott kötet (Bánk és Lengyel, 1972). A könyv érdekessége, hogy mind hittani-teológiai és egyházbizományi, mind oktatásdidaktikai, mind liturgiai és szervezési szempontból tárgyalja az esküvő előkészítését. Vázlatolja például a jegyesekkel folytatott beszélgetések menetét. A kötet célja a „modern házasságok sebeit gyógyítani és a mai házasságok zátonyain átkalauzolni” (Bánk és Lengyel, 1972. 11.), ugyanakkor ezekhez a célokhoz kizárólag egyházi, illetve egyházi szempontból „kanonizált” szépirodalmi és filozófiai szövegek idézésével, valamint az éppen szolgálatban lévő Lelkipásztori Bizottság tagjai által jegyzett írások kötetbe szerkesztésével járul hozzá. Tehát, bár az egyes témák felvetése, a zsinati friss dokumentumok magyar nyelvű közreadása, a házastársi hűség és fejlődés-tanulás kölcsönösségen nyugvó tárgyalása előremutató, a kötetben mégsem találhatók írások, jó gyakorlatok, tapasztalatok, kérdéssorok házaspároktól vagy a teológiától eltérő tudományágak képviselőitől, legyenek akár pszichológusok, akár szociológusok vagy felnőttképzésben járatos tanárok, akik a hetvenes években megszólíthatók lettek volna a határterületek képviselői közül.

Lássuk, hogyan fejlődött tovább ez a sajátos terület: tekintsünk át röviden néhány további, katolikus jegyesoktatással foglalkozó kötetet időrendben haladva! A megjelent számos munka közül azokat a műveket választottuk, amelyek egy-egy módszertani-minőségi ugrást illusztrálnak a terület magyar nyelvű egyházi szakirodalmában.

Török Jenő 1973-ban szerkesztett, majd egy évvel később Bécsben kiadott kötete (Török, 1974) jól szemlélteti a Kádár-kor egyházi oktatási anyagainak fejlesztését: a kötet egy akkor frissnek számító francia munka (*Notre Amour*; szerzői Millias és Le Mouël, 1970) fordítása, erős szelektálással a terjedelmi korlátok miatt. A párizsi L'Equipe Nationale des Centres de Préparation au Marriage (a Házasságra Előkészítő – vagy még inkább „Felvértező” – Nemzeti Intézet) égisze alatt írt hatrészes füzet sorozatból

válogatott a magyar szerkesztő. A kor akkori gyakorlatának megfelelően a magyar nyelvű munkát egy bécsi kiadó bocsátotta útjára. Az erőteljes szelektálás érződik a mű szerkezetén: tömörítve tartalmaz lírai betéteket, elképzelt jegyesektől származó idézeteket, valamint rövid teológiai-hittani alapvetéseket az egyes témákkal kapcsolatban. Ezek az önismeret, a pár tudatos kiválasztása, a testiség-szexualitás-termékenység, a szerelem megújítása és az egész életen át tartó hűség szeretetkapcsolat fenntartása.

A gondolatfolyam nem egyszerű fordítás, sokkal inkább magyarítás: az irodalmi idézetek között szerepelnek magyar költők, például Képes Géza vagy Weöres Sándor versei is. Jó volna látni, hogy a törzsszöveg hol fordítás és hol szerkesztői betoldás, a kiadás azonban erre nem tér ki. Neveléstudományi fókuszunk számára étékes újdonságot a függelék (szerkesztői munka) tartogat: ez egy, elsősorban „Főtisztelendő urak”-nak, illetve minden kedves olvasónak címzett levél. Török itt kiemeli, idézve Ernst Städter (1972) pszichológust, hogy „az esküvő előtti két hónap lélektani szempontból oktatásra a legalkalmatlanabb idő” (Török, 1974. 105.; melléklet 1.). Melegen ajánlja a frontális oktatás mellőzését, helyette a témasor örömhír-központú, párbeszédre alapuló feldolgozását javasolja. Álláspontja szerint „a pap, orvos és két házaspár beszélgetése 3–4 jegyespárral az az eszményi forma, amelyet ez a vezérfonal szem előtt tart.” (Török, 1974. 106.; melléklet 2.). Áthidaló megoldásnak tartja, ha az említett szakértők mintegy kerekasztal-beszélgetést folytatnak, így ösztönözve a jegyeseket a későbbi páros beszélgetésre. Mind az említett csoportos formákhoz, mind a „pap – egy jegyespár” kerethez a megjelent kötetet mint szöveggyűjteményt, a házasulandók kezébe adható inspiráló olvasnivalónak ajánlja, azaz deklaráltan nem tankönyvi leckeként tekint a fejezetek tartalmára.

A párbeszéd és a civil szereplők bevonása értelemszerűen lassan bontakozott ki hazánkban. A rendszerváltozás után azonban sorra jelennek meg azok a kötetek, amik a teológiai-pasztorális alapvetésen túl a házaspárok és a párbeszédes forma előtérbe kerüléséről tanúskodnak. Példának vegyük a Beöthy-Molnár András és Bukovszki Antal által szerkesztett tanulmánykötetet (1993). Ez előadások sorozatát tartalmazza, a szerkesztett szövegben szerencsésen megőrizve az élőbeszéd dinamikáját. Különböző korú házaspárok, biológianár, pap és szerzetes egyaránt hozzájárulnak a kötet témáinak kibontásához: a korábbiakon túl új területként jelenik meg a gyermeknevelés, a család mint spirituális közeg a hétköznapiakban, a munka és családi élet egyensúlya, valamint a családtervezés gyakorlati megfontolásai (ez utóbbi esetben tehát nem arról szól az üzenet, hogy mit tilt az egyház, hanem arról, mit hogyan érdemes tenni az egészség, a harmonikus párkapcsolat és a tervezett gyermekszám elérése/megőrzése érdekében). A kötet friss tematikáján, hangnemén túl jelentős újdonság az ökumenikus szemlélet, amennyiben más társfelekezetből is hívtak meg elismert, a terület hazai viszonyai között kiemelkedő szerzőt, Pálhegyi Ferenc pszichológust (Beöthy-Molnár és Bukovszki, 1993. 33–40.). További fontos lépés, hogy élőbeszédben elhangzó személyes adalékok is bekerültek a kötetbe, felváltva a fiktív párbeszédet és az irodalmi szemelvényeket. Valós, arccal-névvel vállalt példák, útkeresések illusztrálják a szakmailag megalapozott mondanivalót: az élettapasztalat avatja a párokat házasság-szakértővé, a klerikális és pszichológus szerzők egyenrangú társaként. (A kötet szerzőinek életrajza tartalmazza ezeket a személyes kereteket, de kitekint a szakmai teljesítményekre is.)

A harmadik előrelépés, amit a kötet jól illusztrál, a családi életre nevelési, családpszichológiai háttér. Ezzel mintegy kioldódik a téma a teológiai-hittani gondolati keretből, lassan megtalálva család tudományi horgonypontjait. Ennek jele, hogy az előszót a szakterület felkért kutatói, Kopp Mária és Skrabski Árpád jegyzi. Hangsúlyozzák azt a korszerű alapelvet, hogy a saját tapasztalatok, és nem egy hittani dokumentum elméleti elemzése a megfelelő kiindulópont a közös tanuláshoz, és kiemelik, hogy az életpéldák személyes megosztása segíti ezt a tanulási folyamatot: „a kötet összeállításának alapgon- dolata önmagában azért kitűnő, mert a közös felkészülés közben a párok tudatosították

saját tapasztalataikat.” (Beöthy-Molnár és Bukovszki, 1993. III.).

Innen – felekezeti közti gondolkodás, élet-példák, saját tapasztalatok tudatosítása – az út a kulturaközi nyitottság felé vezet. Sajátos módon a következő kötet szerzője, a jezsuita Nemes Ödön (2009) mintegy izoláltan, az előzőkkel részben párhuzamosan dolgozta ki módszerét, hiszen a kommunizmus tényerésével egyidőben elhagyta az országot, szerzetesi tanulmányait külföldön több országban végezte, évtizedeken át tartó pasztorális tevékenységét Japánban fejtette ki. Munkatársaival évi mintegy ötszáz jegyespárt kísérték el a felkészülésben. A párok öt hónapon át heti másfél óra személyes kontaktbeszélgetésben vett részt, valamint csoportosan is megbeszélték a tapasztalataikat. Kaptak házaspár-mentort, akikkel a „házi feladatot” egyeztették, amely külön szólt a lánynak és a fiúnak. Így a találkozások közötti reflektálás-gondolkodás egyéni feladattá vált, míg a párbeszéd gyakorlása a csoportos és személyesen kísért időben zajlott.⁷

A kötet születésének jellegzetes háttere a japán kultúra, társadalmi közege azoknak a pároknak a csoportja, akik nem feltétlenül voltak keresztények, de keresztény rítusú esküvőt szerettek volna tartani. Ennek megfelelően a kötetben az önismeret, önreflexió, párismeret és általános spiritualitás kerül előtérbe. A rövid bevezetón kívül nincsen magyarázó-eligazító rész, csupán húsz kérdéssor, például szabadságról, meghittségről, boldogságérzésről, fejlődésről, bizalomról, konfliktusokról, gyógyulásról és döntésről, valamint hely a saját reflexiók, jegyzetek rögzítéséhez. Valójában egy munkafüzet született, amelynek kérdéssorai évtizedes tapasztalat révén szűrődtek le (a kiadó két külön kötetet ad közre más színkódokkal a pár tagjainak egyéni használatára).

A szerző feltételezi, hogy a jegyespár saját érdekében megteremti a megfelelő időt és elmélyülést a kérdések megválaszolásához, csoportos formában sem „felügyeli” a kereteket. A párnak adott felelősség és bizalom a következő lépés, amiben a kulturális nyitottság mellett a kötet mérföldkövet jelent. A szerző figyelmeztet: „Ez a munkafüzet nem könnyen emészthető. Nagy mélységekig tudnak a kérdések segíteni önmagatok és a másik megismerésében. [...] Valószínűleg tapasztalni fogtok kétséget, félelmet, bizonytalanságot. Tanuljatok ezekből az érzésekből, mert ezek hozzátartoznak minden olyan folyamathoz, amely egy kapcsolatot igyekszik mélyíteni.” (Nemes, 2009. 10.) Bár a munkafüzetet alkalmasnak tartja önálló feldolgozásra, javasolja, hogy elakadás vagy nehezen feldolgozható téma esetén kérjenek kísérői segítséget: „Ha nehéz kérdéssel találkoztok, keressetek egy lelkivezetőt, lelkészt vagy papot, akivel megbeszélhettek.” (Nemes, 2009. 11.) A lelki vezető mai értelemben már nem feltétlenül klerikális személy.

Ebben a kötetben tanúi lehetünk annak a szemléletváltásnak, amely szerint az önreflexió begyakorlása, a nehéz, megterhelő érzésekkel való együttlét az a valódi, egyéni tapasztalatokból építkező tanulási folyamat, amely a házasságban való elköteleződésre leginkább alkalmassá tesz. Nem előkészít vagy felkészít az esküvőre: a szerző szerint a párkapcsolatban lét maga a gyakorlás, amely nem hagyható abba a ceremónia végeztével.

Ebben a kötetben tanúi lehetünk annak a szemléletváltásnak, amely szerint az önreflexió begyakorlása, a nehéz, megterhelő érzésekkel való együttlét az a valódi, egyéni tapasztalatokból építkező tanulási folyamat, amely a házasságban való elköteleződésre leginkább alkalmassá tesz. Nem előkészít vagy felkészít az esküvőre: a szerző szerint a párkapcsolatban lét maga a gyakorlás, amely nem hagyható abba a ceremónia végeztével.

Vegyük észre, hogy a terület fejlődése során az egyéni tapasztalatok kezdetben egyáltalán nem jelenhettek meg, majd fiktív illusztrációból személyes megosztássá váltak, mintegy kiindulópontként szolgálva az „elméleti anyag” feldolgozásához. A frontális előadásokat lassan, legalább ajánlás szintjén felváltották a csoportos beszélgetések, ahol ki szólt, ki hallgatott. Itt egy másik paradigma működik: az egyéni reflexió megtapasztalása, ami a kérdések nyomán kibomlik, gyakorlássá válik, az egyéni életút része lesz. Ami ebből kifejlődik, az nem lexikális tudás, nem is elsajátított (csoport)norma, hanem alapattitúd, sőt, idegrendszeri működés, amennyiben a feszültségtűrést, negatív érzések kordában tartását vesszük alapul. A pár nem oktatást kap, hanem – igény esetén – kísérést keres, akár civil, akár klerikális megbízottat, akik a személyes reflexiók tapasztalati tanulását, ennek a folyamatnak az egyediségét hozzáértő módon tiszteletben tartják.

Ebben a közegben nincs értelme határidőhöz kötni a „tananyag teljesítését”. Van egy felkészülésre szánt idő, a szerző azonban inkább lassítja, mintsem sűrgeti a folyamatot: „Hetenként csak egy fejezettel foglalkozzatok! Ez segíteni fog abban, hogy alaposabban feldolgozzátok az egyes témákat, amelyek elengedhetetlenül fontosak a kapcsolatokat mélyítéséhez. [...] Ha közben letelik a jegyesség ideje, az esküvő után nyugodtan folytathatjátok.” (Nemes, 2009. 10–11.) Összegezve: Nemes Ödön munkája az egyénre és kevésbé a párra fókuszál. Elengedi az egyházi előírások által szabott keretes formákat és a kutatásokra alapozó családtudományi eszmefuttatásokat, mert az intim, meghitt emberi kapcsolat lényegét a reflektív tapasztalat révén igyekszik megragadni. Arra vezeti rá a gyakorlót (nem az olvasót vagy felhasználót), hogy először saját magával lépjen meghitt viszonyba, teret adva akár a negatív, nehéz, félelmet keltő érzéseknek, így nyitva meg az utat a másik emberrel szövődő társ kapcsolat fejlődésének.

Az eddigiekben mintegy négy évtized katolikus jegyesoktatásának háttér-irodalmát tekintettük át néhány konkrét kötet példáján keresztül. A következőkben arra keressük a választ, hogyan kerül a tudás, a gyakorlat a könyvek lapjairól a terepre, majd a terepről vissza, közlemények és tudományos kötetek oldalaira.

Gyakorlati munka, képzés és kutatás

Jóllehet a hivatalos csatornák (pl. a klerikusok felkészítése a hittudományi főiskolákon, papnevelő intézetekben) hosszú ideig nem nyíltak meg az említett tudományterületek világi (keresztény) képviselői, illetve az elkötelezett házaspárok előtt, ám e személyek és szellemi műhelyek önkéntes alapon már egészen korán kivették a részüket a házasságok előkészítéséből. A civil részvétel formáiban a házaspárok, akiket a plébános felkért a helyi (plébániai) közösségekből, részt vehettek a jegyeseket felkészítő beszélgetéseken. Mivel ezeknek a találkozóknak jelenleg sincs közös nemzeti kerete vagy minimuma, így a tematika és a didaktika felépítése az adott közösség felelősének – többnyire klerikális vezetőjének – a feladata (Horváth-Szabó és mtsai, 2015). Tehát a klerikus döntésén múlik, ki mennyi teret kap a felkészítés során, és ezen a skálán nagyon sok változattal találkozunk: kezdetben egy-egy beszélgetést vagy frontális előadást bízott a klerikus a házaspárokra, akik közül, ha volt tudományos szempontból felkészült tag, akkor egyre több felelősséget kapott.

Ezzel párhuzamosan, egyfajta organikus fejlődési spirálban, a civil munkatapasztalatból merítve sorra születtek tudományos igényű közlemények is a családi életre nevelés területén (ld. pl. Hortobágyiné Szabó Ágnes vagy Horváth-Szabó Katalin munkásságát). Végül a kétezres évekre kialakultak azok a még klerikus vezetéssel működő, ám valójában laikus (azaz nem klerikus) tudományos háttérű műhelyek, amelyek ismereterjesztő és szakmai képzésekkel, valamint kutatásokkal és közleményekkel egyaránt támogatták a családi életre nevelés, ezen belül pedig a házasságra előkészítés területének fejlődését.

Magyarországon tehát a katolikus egyház kötelező jegyesoktatási formája adott egyfajta indítást a házasság előkészítése mint a családi életre nevelés speciális területe fejlődéséhez, és mostanra körvonalazódik a választás lehetősége a régebbi, klerikális hagyományokra támaszkodó, didaktikusan azonban korszerűtlen képzési formák és a laikusok és tudományos műhelyek által organikusan fejlesztett, szélesebb felhasználói körök érdeklődésére számot tartó képzési formák között.

Mivel a korszerű módszerek és tartalomkövetítés iránt él a belső igény, létrejött egy „jegyesoktatók képzése” program (Horváth-Szabó és mtsai, 2015). E képzési program lényege, hogy mindenki számára nyitott, tehát laikusok és klerikusok is részt vehetnek rajta. A jegyesoktatás témáira és módszereire fókuszál, a kis létszámú csoportos képzés során saját élményhez is juttatja a résztvevőket, így fejlesztve az önismereti-reflexió potenciált is a tudásbázis mellett. A képzés 39 órát vesz igénybe, összesen három péntek-szombati blokkban zajlik. Témái lefedik az andragógiai és felnőttképzési ismereteket, az önismeret és társismeret jelentőségét, a házasság működésének alapjait, a szerepek és erőforrások megosztását, az erkölcsi és családtervezési alapokat, valamint a kurzusszervezési ismereteket és tapasztalatokat. A képzők pszichológusok. A képzés hosszútávú haszna egy közös virtuális fórum, ahol az ország különböző pontjain dolgozó jegyesoktatók konzultálhatnak egymással a képzésüket követően.

Erről a pontról kitekintve már látszik a következő fejlődési szint: a nemzeti minimum kialakítása (Horváth-Szabó és mtsai, 2015). A képzési keret azért szükséges, mert ennek tükrében mérhető le egy képzés kompetenciaszintje, azaz tematikus és módszertani felkészültsége. A közös nemzeti minimum kialakítására az Egyesült Államokban már van példa, ott a számos piaci szereplő iránt támasztott minőségbiztosítási igény kényszerítette ki a konszenzusos keret kialakítását (Futris és Adler-Baeder, 2013). Értelemszerűen a tengerentúli minta csupán orientáló lehet, hiszen egy nemzeti minimum kialakításában szükségszerű a lokálisan érintett résztvevők konszenzusa, még akkor is, ha a házasság általános tapasztalatai az északnyugati típusú kultúrákban alapvetően hasonlatosak. Az úgynevezett NERMEM (National Extension for Relationship and Marriage Education Model)⁸ igyekezett távolságot tartani minden korábbi, elismert modelltől, miközben magában foglalja az egyes iskolák jó gyakorlatait. Kiemelkedő és új szemléletű tematikus egység az öngondoskodás és a közösséghez kapcsolódás.

Az öngondoskodás, a személy saját jóllétének fenntartása azért lényeges a házasság minősége szempontjából, mert a fizikai-lelki-szellemi-spirituális egyensúly és erőforrás-megújítás felelőssége a NERMEM szemléletben az egyén feladata: a pár tagjai nem várhatják el egymástól a gondolatolvasást vagy a hiányok folyamatos elfogadását, illetve fedezését. A közösséghez csatlakozás megtartó közege pedig azért lényeges a pár számára, mert így azonos értékek mentén olyan párokkal kapcsolódhatnak össze, akik nem rokon szálakkal kötődnek hozzájuk. A kapcsolati krízisek megelőzésében és kezelésében, a traumatikus életesemények kezelésében ezek kapcsolatok a modell alkotói szerint pótolhatatlan jelentőséggel bírnak.

Az egyesült államokbeli példa talán leginkább figyelemre méltó eleme, hogy a hálózátépítést, az elkötelezett párkapcsolat közösségi „megtámasztását” nem opcionális elemként, hanem a képzési folyamat integráns célkitűzéseként kezeli. Nyilván, ha a pár a csoportos képzési forma mellett voksol, a folyamat pozitív hozadéka lehet egy megerősítő közösségi háló kialakulása. Az ilyen támogató hálózatok életciklusa azonban többnyire rövid, valójában a képzési keret felbomlásával továbbélésük esetlegessé válik, elsődleges funkciójuk a képzési keretben való megmaradás, a lemorzsolódás csökkentése.

Ahogy Brotherson és munkatársai részletesen elemzik (ld. Futris és mtsai, 2013), a párkapcsolatoknak az akut kihívások és a hosszútávú alkalmazkodási követelmények terén egyaránt szükségük van a kiterjedt családdal ápolott erőforrás-gazdag kapcsolatokra, a helyi közösségi, pl. lakóhelyi hálózathoz tartozó kapcsolatokra, illetve az értéktelített, tudatosan

megválasztott „kortárs-sorstárs” kapcsolatokra (ún. *peer connections*). Ezek együttesen alkotják a „lehetőségek hálózatát” (Brotherson és mtsai, 2013. 56.), amelyekből a párkapcsolat tartósságot és rugalmasságot egyaránt meríthet. Az alapozó képzésnek tehát nemcsak az a feladata, hogy egyfajta szocializációs és társas közeget teremtsen, hanem az is, hogy ráébressze a résztvevőket az értékorientált, tudatosan, a házasság jólléte szempontjából létesített és fenntartott kapcsolatok jelentőségére. Célkitűzés az is, hogy a résztvevők világosan lássák, mikor szükséges segítséget kérniük a közvetlen támogató hálózatuktól, és hogy mik azok a jelek, amelyek nekik jelzik, hogy támogatást kell adniuk egy másik pár számára. E hálózati bázison, ha úgy tetszik, társadalmi tőkében (Coleman, 1994) gazdagodva az átmeneti nehézségek és az élet-történeti hátrányok kevésbé veszélyeztetik a párkapcsolat belső ökonómiáját. A szerzők megállapítása szerint e közösségi-hálózati támogatás a családban felnövő gyermekekre különösen pozitív hatást gyakorol, hiszen a szükség esetén kapott konkrét támogatáson túl új, proaktív viselkedésmintákat sajátíthatnak el, más esetekben pedig megtapasztalhatják saját gondoskodó-segítő aktivitásuk hatásait.

Hasonló összefüggésre hívja fel a figyelmünket Pusztai (2009) a középiskolások továbbtanulási aspirációinak kutatása kapcsán, egy egész más, oktatásszociológiai összefüggésben: hazai mintán nyert eredményei egyértelműen alátámasztják a családi milió mellett a tanuló kortárs környezetének, társadalmi tőkéjének jelentőségét. A felekezeti középiskolában tanulók nagyobb arányban tervezték felsőoktatási továbbtanulásukat, jövőterveikre nem volt olyan korlátozó hatással saját szüleik alacsonyabb végzettsége, illetve foglalkozási státusza sem, mint azoknak a kortársaiknak, akik hasonlóan hátrányos családi háttérből érkezve nem felekezeti középiskolában tanultak.

Hogyan transzferálhatók ezek az eredmények a családi életre nevelés területére? Ahogy a korábbiakban a NERMEM modellben láthattuk, társadalmi tőke gyarapítása eliminálhatja vagy kiegyensúlyozhatja az élettörténeti háttérből adódó hátrányokat, pl. származási családban vagy korábbi kapcsolatban átélt válást. A társadalmi tőke a pozitív jövőkép kialakításában is szerepet játszik, és így aspirálja a tudatos segítségkérést, ha a kapcsolat az eltervezetthez képest negatív irányba haladna. A következő évek családtudományi kutatóira vár, hogy az oktatási környezetben adatokkal már igazolt, illetve a fenti amerikai modellben elméletileg körvonalazott összefüggést a hazai párkapcsolati képzések kapcsán a terepen is megvizsgálják.

Ahogy Brotherson és munkatársai részletesen elemzik (ld. Futris és mtsai, 2013), a párkapcsolatoknak az akut kihívások és a hosszútávú alkalmazkodási követelmények terén egyaránt szükségük van a kiterjedt családdal ápolt erőforrás-gazdag kapcsolatokra, a helyi közösségi, pl. lakóhelyi hálózatból származó kapcsolatokra, illetve az értéktelített, tudatosan megválasztott „kortárs-sorstárs” kapcsolatokra (ún. peer connections). Ezek együttesen alkotják a „lehetőségek hálózatát” (Brotherson és mtsai, 2013. 56.), amelyekből a párkapcsolat tartósságot és rugalmasságot egyaránt meríthet. Az alapozó képzésnek tehát nemcsak az a feladata, hogy egyfajta szocializációs és társas közeget teremtsen, hanem az is, hogy ráébressze a résztvevőket az értékorientált, tudatosan, a házasság jólléte szempontjából létesített és fenntartott kapcsolatok jelentőségére.

Összegzés

A gyermeket körülvevő környezeti tényezők a szociális készségek első forrásai. A biztos hátteret adó családban testileg, szellemileg és mentálisan is erősebb, kiegyensúlyozottabb emberfők felnövekedésére van esély. „Stabil és biztonságot adó családi légkörben a személyiség az élet stresszhelyzeteivel szemben olyan védekezést szerezhet, amely lelki egészségvédelmének erőforrása és önmegvalósító életvezetésének biztosítója lehet.” (Bagdy, 1994. 14.)

A családi élet minősége kulcsfontosságú tehát minden szereplő számára. A gyermekek esetében hatással van az értelmi és érzelmi intelligenciára, a tanulmányi teljesítményre, a társas kapcsolatokra, a jövőkép formálódására (Fingerman, 2020; Kim és mtsai, 2002). A felnőttek esetében többek között a családi szerepeik megélésére, a fizetett munka végzésére, társadalmi tőkájük alakulására, egészségükre és életmódjukra. Mindezért nem közömbös sem az egyén, sem a kollektíva szempontjából, milyen partnerekké, szülőkké, nagyszülőkké válnak a társadalom tagjai. Az ehhez nyújtott természetes minta (azaz több generáció együttélése) már kevés esetben funkcionál. A formális nevelés és oktatás szerepe és felelőssége folyamatosan növekszik. A jegyesoktatás szemléletes példa arra, hogyan válhat egy előírásos, nonformális képzés integrációs felületté tudomány és egyház, klerikusok és laikusok, önkéntesek és hivatásos képzők számára.

A társadalmi szintű összefogás a családi életre történő felkészítésben egy nemzet életének, működésének hatékonyságát, minőségét, egészségét s nem utolsósorban reprodukív képességét határozhatja meg.

Irodalom

- Bagdy Emőke (1994). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bánk József & Lengyel Antal (1972, szerk.). *Házasság előtt*. Budapest: Szent István Társulat.
- Beöthy-Molnár András & Bukovszki Antal (1994, szerk.). *Én meg te – Mi. A megismerkedéstől a családalapításig*. Budapest: Nagycsaládosok Országos Egyesülete.
- Brotherson, S., Behnke, A. & Goddard, W. (2013). Connect. Engaging in a Positive Social Network of Support. In Futris, T. G. (szerk.), *The National Extension Relationship and Marriage Education Model: Core Teaching Concepts for Relationship and Marriage Enrichment Programming*. University of Georgia: NERMEN Network. 33–38.
- Coleman, J. (1994). Társadalmi tőke. In Lengyel György & Szántó Zoltán (szerk.), *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest: Aula Kiadó. 99–127.
- Cseh-Szombathy László (1979). A gyermekkori szocializáció jelentősége a házastársi és szülői szerepre való felkészítésben. In Cseh-Szombathy László, *Családszociológiai problémák és módszerek*. Budapest: Gondolat. 34–109.
- Cseh-Szombathy László (1991). A családi értékek változása és ennek hatása a családi funkciók alakulására. In Utasi Ágnes (szerk.), *Társas kapcsolatok*. Budapest: Gondolat. 7–19.
- Cseh-Szombathy László (2000). A család változása a XX. század második felében. In Várhelyi Krisztina (szerk.), *Család és társadalom*. Budapest: Miniszterelnöki Hivatal Kormányzati Stratégiai Elemző Központ. 31–37.
- Cseh-Szombathy László (2001). Modelling the interrelation between macro and the family. In Lengyel György & Rostoványi Zsolt (szerk.), *The Small Transformation: Society, economy and politics in Hungary and the new European architecture*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 302–314.
- Cseh-Szombathy László (2003). Changes in demographic process in Hungary. *Demográfia*, 46, 243–258.
- Engler Ágnes (2018, szerk.). *Család és karrier*. Debrecen: CHERD.
- Engler Ágnes (2017). *Család mint erőforrás*. Budapest: Gondolat.
- Esping-Andersen, G. (1999). A jóléti államok az évszázad végén. In Csaba Iván & Tóth István György (szerk.), *A jóléti állam politikai gazdaságtana*. Budapest: Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium. 89–111.
- Esping-Andersen, G. (2016). *Families in the 21th Century*. Stockholm: SNS Vörlag

- Fingerman, K. L., Huo, M. & Birditt, K. S. (2020): A decade of research on intergenerational ties: Technological, economic, political, and demographic changes. *Journal of Marriage and Family*, 82(1) 383–403. DOI: [10.1111/jomf.12604](https://doi.org/10.1111/jomf.12604)
- Futris, T. G. & Adler-Baeder, F. (2013). *The National Extension Relationship and Marriage Education Model: Core Teaching Concepts for Relationship and Marriage Enrichment Programming*. University of Georgia: NERMEN Network.
- Horváth Szabó, K., Petik, S. K., Hercegh-Kézdý, A. & Elekes, Sz. (2015). The challenges and opportunities of pre-marriage counselling in Hungary: A flexible model. *European Journal of Mental Health*, 2, 212–221. DOI: [10.5708/ejmh.10.2015.2.7](https://doi.org/10.5708/ejmh.10.2015.2.7)
- Kim, H. K. & McKenry, P. C. (2002). The relationship between marriage and psychological well-being – A longitudinal analysis. *Journal of Family Issues*, 23, 885–911. DOI: [10.1177/019251302237296](https://doi.org/10.1177/019251302237296)
- Komlósi Piroska (1995). A családi életre nevelés feladatai és nehézségei az egyes életkorokban. In Komlósi Sándor (szerk.), *Családi életre nevelés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kopp Mária (2010). A gender kutatások népegészségügyi és demográfiai jelentősége. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 11(4), 243–254. DOI: [10.1556/mental.11.2010.4.1](https://doi.org/10.1556/mental.11.2010.4.1)
- Mihalec Gábor, Bakó Dorotya, Boróczki Beáta, Jámor-Szabó Éva & Urbán Irma (2011). A családi életre nevelés története, módszertana és gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(1–5), 92–119.
- Nagy Beáta (2001). Women's career. In Lengyel György & Rostoványi Zsolt (szerk.), *The Small Transformation: Society, economy and politics in Hungary and the new European architecture*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 315–335.
- Nemes Ödön (2009). *Párbeszélgetés. Kapcsolatépítő munkafüzet jegyes- és házaspároknak*. Budapest: Harmat – Új Ember.
- Perel, E. (2017). *Mating in Captivity. Unlocking Erotic Intelligence*. New York: Harper.
- Pillias, J. & Le Moël, G. (1970, szerk.). *Notre amour*. Paris: Edition de Cerf.
- Pongrácz Tiborné (2001). A család és a munka szerepe a nők életében. In Nagy Ildikó, Pongrácz Tiborné & Tóth István György (szerk.), *Szerepváltozások*. Budapest: TÁRKI.
- Ponzetti, J. J. Jr. (2016, szerk.). *Evidence-based Approaches to Relationship and Marriage Education*. New York: Routledge. DOI: [10.4324/9781315757353](https://doi.org/10.4324/9781315757353)
- Pusztai Gabriella (2009). *Társadalmi tőke és iskolai pályafutás*. Budapest: Új Mandátum.
- Schütz Antal (1933): *A házasság. 10 előadás*. Budapest: Szent István Társulat.
- Shatnawi, D. & Fishback, P. (2018). The Impact of World War II on the Demand for Female Workers in Manufacturing. *The Journal of Economic History*, 78, 539–574. DOI: [10.1017/s0022050718000232](https://doi.org/10.1017/s0022050718000232)
- Somlai Péter & Tóth Olga (2002). A házasság és család változásai az ezredforduló Magyarországon. *Educatio*, 11(3), 339–349.
- Spéder Zsolt (2011, szerk.). *Demográfiai jövőkép*. Budapest: NFFT.
- Städter, E. (1972): *Ehevorbereitung und junge Ehe. Psychologische Überlegungen*. München: J. Pfeiffer.
- Tóth Olga (1997). Családformák és együttélési minták a mai magyar társadalomban. In Lévai Katalin és Tóth István György (szerk.), *Szerepváltozások. Jelenítés a nők és férfiak helyzetéről*. 73–85.
- Török Jenő (1974, szerk.). *Életre szólóan szeretni*. Bécs: Verlag Opus Mystici Corporis.
- Uhelndorff, U., Rupp, M. & Euteneuer, M. (2011, szerk.): *Wellbeing of Families in Future Europe – Challenges of Research and Policy*. Brussels: Familyplatform.
- Webster, K., Chen, C. & Beardsley, K. (2019): Conflict, peace, and the evolution of women's empowerment. *International Organisation*, 73, 255–289. DOI: [10.1017/s0020818319000055](https://doi.org/10.1017/s0020818319000055)

Jegyzetek

- ¹ 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet
- ² 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet vonatkozó mellékletei.
- ³ A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, továbbiakban: Rendelet.
- ⁴ http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_wnz001.html Utolsó letöltés: 2020. 02. 24.
- ⁵ http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_vallas Utolsó letöltés: 2020. 02. 16.
- ⁶ Ld. <http://ketigen.com/#kepzesrol> Utolsó letöltés: 2020. március 10.
- ⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=mZYLDVCO-8A&t=1053s> Utolsó letöltés: 2020. 05. 14.
- ⁸ <https://www.fcs.uga.edu/nermen/nermem> Utolsó letöltés: 2020. 03. 13.

Absztrakt

Az elmúlt évtizedek társadalmi-gazdasági változásai szerves hatással voltak a családi életre: megváltoztak a családi szerepek, a családi formák, átalakult az inter- és intragenerációs kommunikáció. A felnőtt szerepekre történő felkészítés hagyományosan informálisan, családon belül történik, de a szükséges minták és tanulási folyamatok jelentősen megváltoztak. Ezért a családi életre történő felkészítés újabb kihívás elé állítja az – egyébként másodvonalbeli – formális és nonformális nevelést és oktatást. Tanulmányunkban röviden felvázoljuk a családi kapcsolatok minőségi és mennyiségi megváltozása mögött álló társadalmi folyamatokat, amelyek többek között a családi életre nevelés színterének formális és nemformális kiterjesztését is indokolják. Ezt követően áttekintjük a hazai formális családi életre nevelés történetét és jelenlegi helyzetét, majd az egyik leglényegesebb elemére, a házasságra koncentrálnva támasztjuk alá a széleskörű társadalmi összefogás szükségességét a nevelés, oktatás ezen területén.

Huszka Noémi¹ – Kinyó László²¹ SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola² SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

A Student-Teacher Relationship Scale mérőeszköz adaptációja és struktúrájának faktoranalitikus vizsgálata

A gyermek szociális kapcsolatainak alakulásában nagy változásokat eredményez az iskolába járás megkezdése (Vajda, 1997). A gyermekek alapvető biztonságsszükségletére vonatkozóan Brent (2010) a szülői támogatás mellett a pedagógus támogatásának jelentőségét hangsúlyozza. Az utóbbi évtizedben számos kutatás központi témájává vált a diák-pedagógus kapcsolatának vizsgálata, amelynek mérésére gyakran a Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001) kérdőívet alkalmazzák. Európa több, esetenként igen jelentős szociális, kulturális és oktatási különbségekkel rendelkező országában megvizsgálták már a mérőeszköz alkalmazhatóságát (például Görögországban, Hollandiában). Jelen tanulmány az STRS kérdőív magyar nyelvű változatának megbízhatóságát, érvényességét és alkalmazhatóságát mutatja be.

Elméleti háttér

Kutatásunk elméleti háttérét korábbi tanulmányunkban (Huszka és Kinyó, 2019a) részletesen ismertettük, ezért a szakirodalmi megállapítások ismételt bemutatásától eltekintünk, a szakirodalmi áttekintést a kontextusteremtéshez szükséges információk közlésére korlátozzuk. A gyermek jövőbeli szociális viselkedését a családban jelenlevő erős kötődések, legfőképp az anya-gyermek kötődése alapozza meg (Zsolnai, 2001; Tóth, Regényi, Takács és Kasik, 2009), azonban a kisgyermek az oktatási intézmény keretein belül már elsősorban a tanítójára számíthat (Hamre és Pianta, 2005), akinek nagy szerepe és felelőssége van a támogató osztálytermi légkör kiépítésében, formálásában is (Hamre és Pianta, 2005, 2006). A szakirodalom a tanuló és a pedagógus közötti kapcsolatot többszörös és interaktív hatások eredményének tekinti (Sabol és Pianta, 2012). A kettőjük közötti bonyolult szociális és kommunikációs folyamatban úgy változnak az egyének közötti kapcsolatok sajátosságai, hogy közben semmi sem marad állandó: a környezet és az egyének is folyamatos változáson mennek keresztül. A tanuló-pedagógus közötti komplex kapcsolat rendszerét emellett egyéb tényezők is jelentősen képesek befolyásolni, melyek közül kiemelkedik az otthoni környezet szerepe (Ford és Lerner, 1992; Sameroff, 1995; Pianta, Hamre és Stuhlman, 2003).

A gyermek a tanító társaságában tölti hétköznapi jelentős részét, ezért a köztük kibontakozó kapcsolat pozitív vagy negatív jellege jelentős mértékben befolyásolja a diák iskolához való hozzáállását is. Az interperszonális kapcsolatok sikeréhez elengedhetetlen az egyének tevékeny közreműködése (Pianta, 1999), amely a pedagógusok oldaláról tudatos és kívánatos, a diákok részéről pedig folyamatosan fejleszthető és fejlesztendő. A pozitív tanuló-pedagógus kapcsolat alapjai a szakirodalom alapján az alábbi tulajdonságok köré csoportosulnak: kölcsönös elfogadás, megértés, bizalom, tisztelet, gondoskodás és együttműködés (Noddings, 2005; Krause, Bochner és Duchesne, 2006). Ladd és Burgess (2001) úgy véli, hogy a pedagógussal szoros kapcsolatot ápoló tanuló az iskolában általában jobb teljesítményt nyújt, valamint fejlettebb szociális készségekkel rendelkezik. A pozitív kapcsolat biztonságérzetet nyújt a gyermek számára, valamint ösztönzően hat az aktív tanórai munkájára is. Ha a gyermek nehézségekkel találja szemben magát, tudja, hogy abban az esetben is számíthat tanítójára, hiszen segíteni fog az adott problémára megoldást találni (Hamre és Pianta, 2006).

A Student-Teacher Relationship Scale (a továbbiakban STRS, Pianta, 2001) Európa-szerte közismert és kedvelt mérőeszköz a kutatók körében, amely – a tanító megfigyelései alapján – a tanuló-tanár kapcsolat minőségi jellemzőinek feltárását teszi lehetővé. A mérőeszköz 28 állításból áll, és a közelség (*closeness*), a konfliktus (*conflict*) és a függőség (*dependency*) alsókálák mentén jellemzi a tanító-pedagógus kapcsolat sajátosságait. A kérdőív óvodáskorú gyermekektől általános iskola 3. évfolyamos tanulókig (4 éves kortól 8 éves korig) bezáróan alkalmazható (Pianta, 2001).

A korábbi kutatások elsősorban európai kontextusban (Spanyolországban, Görögországban és Hollandiában) erősítették meg az STRS alkalmazhatóságát (Fraire és mtsai, 2013). Fraire és munkatársai (2013) elsősorban a mérőeszköz Olaszországban történő validálására törekedtek. Eredményeik igazolták az eszköz mindhárom alsókálájának megbízhatóságát és érvényességét ($\alpha_{\text{konfliktus}} = 0,92$; $\alpha_{\text{közelség}} = 0,85$; $\alpha_{\text{függőség}} = 0,69$). Görögországban végzett vizsgálatok alapján Gregoriadis és Tsigilis (2008; idézi: Fraire és mtsai, 2013. 859.) az STRS-t a diák-tanár kapcsolat jellemzésére alkalmas, megbízható és valid mérőeszköznek tekintik. Koomen, Verschueren,

A gyermek a tanító társaságában tölti hétköznapi jelentős részét, ezért a köztük kibontakozó kapcsolat pozitív vagy negatív jellege jelentős mértékben befolyásolja a diák iskolához való hozzáállását is.

Az interperszonális kapcsolatok sikeréhez elengedhetetlen az egyének tevékeny közreműködése (Pianta, 1999), amely a pedagógusok oldaláról tudatos és kívánatos, a diákok részéről pedig folyamatosan fejleszthető és fejlesztendő. A pozitív tanuló-pedagógus kapcsolat alapjai a szakirodalom alapján az alábbi tulajdonságok köré csoportosulnak: kölcsönös elfogadás, megértés, bizalom, tisztelet, gondoskodás és együttműködés (Noddings, 2005; Krause, Bochner és Duchesne, 2006).

Ladd és Burgess (2001) úgy véli, hogy a pedagógussal szoros kapcsolatot ápoló tanuló az iskolában általában jobb teljesítményt nyújt, valamint fejlettebb szociális készségekkel rendelkezik.

A pozitív kapcsolat biztonságérzetet nyújt a gyermek számára, valamint ösztönzően hat az aktív tanórai munkájára is.

van Schooten, Jak és Pianta (2012; idézi: Fraire és mtsai, 2013. 859.) kutatásaik alapján szintén arra a következtetésre jutottak, hogy a mérőeszköz alkalmazható Hollandiában is. Magyarországon Szabó, Rausch és Zsolnai (2019) az STRS kérdőív rövid verzióját (STRS-SF; Pianta, 1992) alkalmazták, a magyar nyelvű elnevezését Tanuló-Pedagógus Kapcsolat Skálaként (TPKS) határozták meg. A mérőeszköz 15 kérdőívtevelt tartalmaz, amelyből a konfliktus alskála nyolc, a közelség alskála pedig hét állítást foglal magában. Vizsgálatukat magasabb évfolyamokon, 7. és 10. évfolyamon végezték el. A függőség skála intenzív érzelmi reakciókra vonatkozó állításainak elhagyásával alátámasztották, hogy a kérdőív általánosan kiterjeszthető akár a magasabb évfolyamokra is. Eredményeik szerint a kérdőív megbízhatósága a következőképpen alakult: konfliktus alskála ($\alpha = 0,89$), közelség alskála ($\alpha = 0,88$), TPKS ($\alpha = 0,86$).

Az európai kutatókhoz hasonlóan Webb és Neuharth-Pritchett (2011; idézi: Fraire és mtsai, 2013. 859.) a mérőeszköz validitását illetően ugyanazokra a következtetésekre jutottak az Egyesült Államokban, mint az európaiak. Beyazkurk és Kesner (2005) kutatásuk során sikeresen alkalmazták az STRS mérőeszközt kultúráközi vizsgálatban is: megvizsgálták és összehasonlították a diák-tanár kapcsolatok alakulását az Egyesült Államokban és Törökországban.

Az STRS sikeres alkalmazásának megnyugtató eredményei mellett azonban a mérőeszköz alkalmazásával kapcsolatban felvetődik a kérdés, hogy a kitöltőkben vajon milyen szinten lehet jelen a megfelelési vágy, azaz a tanulóikra vonatkozó kérdőívet teljes őszinteséggel töltik-e ki, mivel „[...] pedagóguskutatásról lévén szó fennáll annak a veszélye, hogy (elgondolt vagy valós) elvárásoknak szeretnének megfelelni, s ezért torzítják a valóságot” (Hercz, 2007. 171.). Hercz (2007. 97.) szerint „[...] a pedagógusok tisztában vannak a velük szemben támasztott elvárásokkal, tapasztalatunk szerint sok esetben az általuk elképzelt ideálnak megfelelően igyekeznek válaszolni”. Ez a körülmény minden bizonnyal valamelyest jelen van a pedagógusok gondolkodásában, azonban a torzító hatás mértékének számszerűsítésére nem áll rendelkezésre adekvát módszertan.

A kutatás céljai és kérdései

A kutatás célja a Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001) mérőeszköz magyar nyelvű adaptált változata érvényességének, alkalmazhatóságának vizsgálata fel-
táró faktorelemzés alkalmazásával. A következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

1. Az adaptált kérdőív alkalmazható magyar nyelvű oktatási környezetben?
2. Visszaigazozható-e a kérdőív struktúrája? Megbízhatóak-e az egyes alskálák?
3. A mérőeszköz megbízható és érvényes eszköznek bizonyul-e a tanuló-pedagógus kapcsolatának feltérképezésében?

A vizsgálat módszerei

A minta bemutatása

A vizsgálatban magyarországi (dél-alföldi régió) és vajdasági (Bácska északi része) általános iskolák alsó tagozatain tanító pedagógusok vettek részt. A vajdasági vizsgálatot magyar tanítási nyelvű osztályokban tanító pedagógusok részvételével végeztük el, így valószínűleg meg a magyar nyelvű kérdőív felvétele szerbiai iskolákban is. A kutatásba hat köznevelési intézményt, két magyarországi és négy szerbiai általános iskolát vontunk be, amelyekből 3 magyarországi és 11 szerbiai tanulócsoporthoz 14 tanítója (mindegyikük

nő) vett részt a kutatásban. Összesen 14 tanító 183 tanulóhoz (fiú = 51,9%; lány = 48,1%) fűződő kapcsolatáról rendelkezünk empirikus adatokkal.

A tanítók életkorát és az oktatásban eltöltött éveik számát az 1. táblázat, míg a tanulók jellemzőit a 2. táblázat foglalja össze. A mintát képező tanítók között többségben vannak a jelentős, 20–30 évnyi tanítási tapasztalattal rendelkező szakemberek, miközben a pályájuk elején lévők száma viszonylag csekély (1. táblázat). A válaszadók között nyolc olyan pedagógus is szerepelt, akik 41–50 év közötti, 21–30 éve a hivatásukban dolgozó tanítók.

1. táblázat. A kérdőívet kitöltő tanítók jellemzői

Jellemzők	Év	Fő	Átlag (év)	Medián	Minimum	Maximum
Életkor (intervallum)	30–40	1	47,92	48,50	33	59
	41–50	10				
	51–60	3				
Oktatásban eltöltött idő	1–10	1	25,07	26	8	36
	11–20	2				
	21–30	9				
	31–40	2				

A magyarországi adatgyűjtésben két 2. osztály és egy 3. osztály, míg a Szerbiában elvégzett adatfelvételben négy 2. osztály és hét 3. osztály tanítói vettek részt. Több okból is a 2. és 3. osztályok bevonására esett a választásunk. Egyrészt a kérdőív létrehozói az óvodás korú gyermekektől a 3. évfolyamos tanulókig bezárólag javasolják az alkalmazását (Pianta, 2001), másrészt szakmailag indokoltnak tartottuk a viszonylag stabilabb szociális kapcsolatokkal rendelkező, a csoportalakulás kezdeti fázisán már átessett tanulócsoportok bevonását, így az első osztályokat tanítók megkeresésétől eltekintettünk.

2. táblázat. A tanulói minta jellemzői

Évfolyam	Gyermek neme		Résztevők évfolyamonként (fő)
	fiú (fő)	lány (fő)	
2.	39	42	81
3.	56	46	102
Összesen (fő)	95	88	183

A magyarországi és a vajdasági oktatás jellemzői a vizsgálatunk szempontjából meghatározó tényezők tekintetében megegyeznek, némi különbséget mindössze az oktatás-szervezés területén – a tanítók számában – tapasztalhatunk. Míg Magyarországon az alsó tagozatos diákokkal rendszerint két tanító is foglalkozik (szakosodott rendszerű, tantárgycsoportos oktatás), addig Szerbiában az iskolai nevelés-oktatás feladatait osztályonként egy pedagógus látja el (osztálytanító). Ebből az apró különbségből adódóan a magyarországi kutatásba azokat a tanítókat vontuk be, akik az adott osztály osztályfőnökei, ezáltal az iskolai idő nagyobb arányát töltik tanulóikkal.

Meghatároztuk, hogy egy-egy évfolyamon és osztályban a tanítók hány tanulóra vonatkozóan töltötték ki a kérdőívet. A 14 osztály mindegyikében a tanulók legalább feléről nyilatkoztak a pedagógusok. Három tanító az osztály minden tanulójára vonatkozóan kitöltötte a kérdőívet (3. táblázat).

3. táblázat. Az osztályok létszáma és a tanítók által kitöltött kérdőívek száma

Évfolyam	Osztály tanulóinak száma (fő)	Kitöltött kérdőívek száma (db, %)
2. (I.)	28	21 (75)
2. (II.)	18	18 (100)
2. (III.)	23	12 (52)
2. (IV.)	11	11 (100)
2. (V.)	10	7 (70)
2. (VI.)	17	12 (71)
3. (I.)	29	19 (66)
3. (II.)	18	10 (56)
3. (III.)	15	9 (60)
3. (IV.)	17	17 (100)
3. (V.)	15	11 (73)
3. (VI.)	12	9 (75)
3. (VII.)	16	15 (94)
3. (VIII.)	18	12 (67)

Mérőeszköz

A kutatás során a papíralapú Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001) mérőeszközt alkalmaztuk. A pedagógus ötfokú Likert-típusú skálán, saját nézetei és vélekedései alapján dönthet arról, hogy az adott állítások mennyire jellemzik kapcsolatát egy-egy diákkal. A kérdőív hosszú, teljes változata 28 állítást tartalmaz, és a tanuló-tanár kapcsolatának három dimenzióját értékeli. A konfliktus skála 12, a közelség skála 11, míg a függőség skála 5 állítást foglal magában.

A konfliktus skála középpontjában a tanító és a tanuló között fennálló esetleges interperszonális konfliktushelyzetek állnak, amely – probléma esetén – a kapcsolatot negatívnak és konfliktusosnak tekinti. Magas konfliktusértékek esetében arra következtethetünk, hogy a tanár gyakran „megküzd” a tanulóval, a diák érzelmi reakciói haragosak, viselkedése gyakran kiszámíthatatlan, s ennek következtében a pedagógus érzelmileg kimerültnek érezheti magát (Pianta, 2001. 2.).

A közelség skála azt vizsgálja, hogy a pedagógus milyen érzelmeket és kommunikációs nyitottságot tapasztal a diák részéről. A skálán elért magas pontszám arra utal, hogy a kapcsolatot melegség jellemzi. Ebben az esetben a tanító hatékonyan ítélné munkáját, és visszaigazolódik számára, hogy megfelelő támogatást nyújt a diáknak a fejlődéshez (Pianta, 2001. 2.).

A függőség skála azt méri, hogy a tanító milyen mértékben tapasztal túlzottan erős, ragaszkodó kötődést az adott tanulótól. A függőség skála magas pontszámai azt jelzik, hogy a gyermek erőteljes érzelmi reakciókkal reagál a tanítótól való elszakadásra, valamint segítséget kér olyan esetekben is, amikor nem is lenne rá szükség (Pianta, 2001. 2.).

A teljes kérdőív alapján kiszámított összesített mutató holisztikus, átfogó képet nyújt a pedagógus számára a tanulóval fennálló kapcsolatáról. A magas összesített pontszám magasabb kapcsolatminőségre enged következtetni, az ilyen kapcsolatokra konfliktusmentesség, nagyobb közelség és alacsonyabb függőség jellemző (Pianta, 2001. 2.).

A STRS kérdőívvel felvett adatok kiértékelését előzetesen elkészített, részletes pontozási útmutató alapján kell elvégezni. Az útmutató szerint problémát jelezhet, ha a konfliktus és a függőség alskála értéke eléri vagy meghaladja a 75%-ot, azonban a 2. évfolyamig a függőség alskála magas értéke még nem ad okot aggodalomra. Ha a közelség alskála és a teljes skála értéke eléri vagy meghaladja a 75%-ot, akkor magas szintű, pozitív kapcsolattal találkozhatunk, ha pedig ez az érték 25% vagy annál alacsonyabb, akkor a kapcsolat alacsonyabb szintje valószínűsíthető. A konfliktus és a közelség alskálán elért eredmények függetlenek egymástól: mindkettő értéke lehet magas. Amennyiben a konfliktus alskála értéke 75%, vagy annál magasabb, valamint a közelség alskála eredménye 25% vagy alacsonyabb, akkor a tanuló-tanár kapcsolatában nagy valószínűséggel problémák merülnek fel (Pianta, 2001. 12., idézi: Huszka és Kinyó, 2019b).

Előfordulhatnak olyan esetek, amikor a pedagógus nem tölti ki maradéktalanul az STRS kérdőívet. Amennyiben egy állítás megítélése elmarad, akkor egy meghatározott képlet alkalmazandó az adott alskála nyerspontoszámának kiszámítására. Fontos, hogy abban az esetben alkalmazható a nyerspontoszámok illetően módon történő kiszámítása, ha a hiányzó válaszok száma egy adott alskálán legfeljebb egy. Így a konfliktus alskálán legalább 11, a közelség alskálán legalább 10 és a függőség alskálán legalább 4 értékelt állítás megléte szükséges (Pianta, 2001. 9.).

Eljárás

Az adatgyűjtésre 2019 tavaszától 2020 teléig került sor. Vizsgálatunkhoz az STRS angol nyelvű kérdőív hosszú változatát adaptáltuk. Az adaptálási eljárás az általános adaptálási szabályok mentén zajlott, amely során két szakfordító és két független szakértő segítette a mérőeszköz magyar nyelvre történő átültetését. A kutatás lebonyolításához rendelkezünk az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola kutatásetikai-engedélyével és a mérőeszköz kidolgozójának, Robert Piantának a jóváhagyásával is.

Az adatgyűjtés megkezdése előtt felvettük a kapcsolatot a köznevelési intézmények igazgatóival, és részletes tájékoztatást adtunk számukra a kutatás folyamatáról. Az intézményvezetők egy visszajelző lap kitöltésével jelezhették, hogy támogatják-e az általános

A STRS kérdőívvel felvett adatok kiértékelését előzetesen elkészített, részletes pontozási útmutató alapján kell elvégezni.

Az útmutató szerint problémát jelezhet, ha a konfliktus és a függőség alskála értéke eléri vagy meghaladja a 75%-ot, azonban a 2. évfolyamig a függőség alskála magas értéke még nem ad okot aggodalomra.

Ha a közelség alskála és a teljes skála értéke eléri vagy meghaladja a 75%-ot, akkor magas szintű, pozitív kapcsolattal találkozhatunk, ha pedig ez az érték 25% vagy annál alacsonyabb, akkor a kapcsolat alacsonyabb szintje valószínűsíthető. A konfliktus és a közelség alskálán elért eredmények függetlenek egymástól: mindkettő értéke lehet magas. Amennyiben a konfliktus alskála értéke 75%, vagy annál magasabb, valamint a közelség alskála eredménye 25% vagy alacsonyabb, akkor a tanuló-tanár kapcsolatában nagy valószínűséggel problémák merülnek fel (Pianta, 2001. 12., idézi: Huszka és Kinyó, 2019b).

iskola tanítóinak részvételét a kutatásban, vagy sem. Igen válasz esetén a tanítókkal is ismertettük a kutatás menetét. A pedagógusok az STRS kérdőívet önkéntes alapon töltötték ki azokról a tanulókról, akiknek a szülei írásbeli beleegyezésüket adták egy, a jelen kutatáshoz kapcsolódó tanulói adatlap kitöltéséhez. Az adatfelvételt kísérő útmutatóban őszinte válaszára kértük a tanítókat. Az adatbevitelt és az adatelemzést az SPSS statisztikai program segítségével végeztük.

Eredmények

A kérdőív megbízhatósága

A teljes kérdőív megbízhatósága már az első faktorelemzés lefuttatása előtt is megfelelőnek bizonyult ($\alpha = 0,81$). Az elméleti modellben szereplő három alskála közül a konfliktus és a közelség alskála megbízhatóan mért ($\alpha = 0,90$ és $0,88$), a függőség alskála reliabilitása – bár alacsonyabb értéket mutatott ($\alpha = 0,69$) – még elfogadhatónak tekinthető (4. táblázat).

4. táblázat. Az STRS mérőeszköz megbízhatósága

Az STRS egyes skáláinak reliabilitása (Cronbach- α)	
Konfliktus	0,90
Közelség	0,88
Függőség	0,69
Teljes kérdőív	0,81

A változók alapstatisztikái

A válaszadó pedagógusok ötfokú Likert-típusú skálán (1 = határozottan nem jellemző; 5 = határozottan jellemző) nyilvánították ki véleményüket. A változók alapstatisztikái mellett az állításokra adott válaszok számának alakulását is megfigyelhetjük az 5. táblázatban. A változók átlagértékei egyaránt lefedik az alacsonyabb és magasabb skála-fokokat, a szóródási mutatók kiegyensúlyozottak (0,64 és 1,34 közöttiek), nem jellemzőek szélsőséges ingadozások. A legmagasabb átlagú itemek közé tartozik az 1. (átlag = 4,08) és a 7. (átlag = 4,48) állítás. Ezek szerint a tanítók leginkább azokkal az állításokkal értettek egyet, miszerint a tanulókkal szeretetteljes kapcsolatot ápolnak, és amennyiben a szóbeli jutalmazás (dicséret) eszközét alkalmazzák, a gyermekek büszkének érzik magukat. A tanítók egyetértettek azzal a kijelentéssel is, hogy a gyermekek számára kényelmetlen, ha pedagógiai célból megérintik őket (4. item; átlag = 4,58). A legalacsonyabb átlagú itemek közé sorolhatjuk a 25. (átlag = 1,23) és a 26. (átlag = 1,27) állítást. A pedagógusok legkevésbé azzal az állítással értettek egyet, amely szerint a gyermek „nyafog”, ha akar tanítójától valamit, vagy titkolózik tanítója előtt. Hiányzó válaszok esetén a *Mérőeszköz* alfejezetben bemutatott módon jártunk el.

5. táblázat. Az STRS állításai és alapstatisztikai jellemzői

Állítás	A kitöltések száma	Átlag	Szórás
1. Meleg, szeretetteljes kapcsolatom van ezzel a gyermekkel.	183	4,08	0,87
2. Ez a gyermek és én mintha folyton küzdenénk egymással.	183	1,55	0,93
3. Ha zaklatott, nálam keres vigaszt.	181	3,14	1,34
4. Ennek a gyermeknek a számára kényelmetlen, ha pozitív érzelmet kifejező módon, vagy más pedagógiai célból hozzáérek.	182	4,58	0,70
5. Sokat jelent neki a velem való kapcsolat.	182	3,73	1,06
6. Úgy tűnik, hogy megsértődik, vagy zavarba jön, ha kijavítom.	183	2,06	1,12
7. Ha megdicsérem, láthatóan büszkének érzi magát.	183	4,48	0,73
8. Erőteljesen reagál, ha el kell válnia tőlem.	183	1,57	0,87
9. Kéretlenül is sok dolgot oszt meg velem magáról.	183	2,40	1,24
10. Ez a gyermek túlságosan függ tőlem.	183	1,61	0,73
11. Ez a gyermek könnyen dühös lesz rám.	183	1,59	0,89
12. Próbál a kedvemben járni.	183	3,60	1,16
13. Úgy érzi, nem fair módon bánok vele.	183	1,43	0,72
14. Akkor is segítséget kér tőlem, ha nincsen igazából szüksége segítségre.	183	1,83	0,98
15. Könnyű ráhangolódni ennek a gyermeknek az érzéseire.	183	3,60	1,08
16. Ez a gyermek a büntetés és kifogásolás forrásaként tekint rám.	183	1,31	0,64
17. Sértődött vagy féltékeny, amikor más gyerekekkel foglalkozom.	183	1,51	0,97
18. Ha fegyelmezik ezt a gyermeket, utána még sokáig ellenkeznek vagy dühösök.	182	1,68	1,02
19. Ha rendetlenkedik ez a gyermek, jól reagál egy pillantásomra, vagy a hanghordozásomra.	183	1,98	0,97
20. Kimerít, hogy ezzel a gyermekkel foglalkozzam.	181	1,38	0,76
21. Észrevettem már, hogy utánozza a viselkedésem, vagy ahogyan végzem egyes tevékenységeimet.	183	1,69	1,01
22. Ha rosszkedvű, tudom, hogy hosszú és nehéz napunk lesz együtt.	183	1,59	0,90
23. Az irántam táplált érzései kiszámíthatatlanok vagy gyorsan változóak.	182	1,48	0,73
24. Minden erőfeszitésem ellenére nem találok megfelelőnek, ahogyan ezzel a tanulóval kijövünk egymással.	182	1,52	0,81
25. Nyafog vagy sír, ha akar tőlem valamit.	181	1,23	0,49
26. Úgy érzem, titkolózik előttem, vagy manipulálni próbál.	183	1,27	0,70
27. Nyíltan megosztja velem az élményeit és az érzéseit.	183	3,59	1,19
28. A velem való interakciók során hatékonyak és magabiztosnak érzem magam.	183	3,76	1,17

A feltáró faktoranalízis első eredményei

Az STRS nemzetközi alkalmazásai során a kutatók feltáró faktoranalízissel ellenőrzik a mérőeszköz struktúráját (Fraire és mtsai, 2013), ezért a nemzetközi gyakorlathoz illeszkedő struktúraellenőrzés módszeréhez csatlakoztunk. A főkomponens-elemzésbe az összes (28 db) változót bevontuk, és a változók három faktorba történő rendezését kértük (KMO = 0,86; megmagyarázott variancia = 55,03%; faktorsúly alsó határa = 0,35). Az elemzés során kapott faktorstruktúrát a 6. táblázatban foglaljuk össze.

6. táblázat. Rotált faktorsúlymátrix

Változók (rövid jelölés)	Faktorok és faktorsúlyok		
	1	2	3
Konfliktus _18	0,80	-0,09	0,21
Konfliktus _02	0,75	-0,25	-0,13
Konfliktus _22	0,74	0,07	0,11
Konfliktus _16	0,73	-0,08	0,03
Konfliktus _23	0,69	-0,15	0,17
Konfliktus _26	0,68	-0,02	-0,07
Konfliktus _20	0,68	-0,19	-0,02
Konfliktus _13	0,67	-0,09	0,10
Konfliktus _24	0,64	-0,27	0,08
Konfliktus _11	0,64	-0,07	0,30
Konfliktus _25	0,53	0,05	0,26
Függőség _06	0,50	-0,14	0,03
Közelség _05	0,04	0,79	0,26
Közelség _03	-0,08	0,79	0,27
Közelség _01	-0,29	0,78	0,06
Közelség _12	-0,15	0,77	0,24
Közelség _27	-0,12	0,75	0,29
Közelség _07	0,10	0,73	-0,09
Közelség _15	-0,33	0,70	0,12
Közelség _28	-0,13	0,62	0,03
Konfliktus _19	0,27	-0,53	-0,17
Függőség _08	-0,05	0,24	0,83
Függőség _10	0,09	0,18	0,75
Függőség _14	0,06	0,06	0,74
Függőség _17	0,33	0,15	0,68
Közelség _21	0,24	0,23	0,63
Közelség _09	0,02	0,38	0,55
Közelség _04	-0,31	0,32	-0,36

Mindhárom skála esetében azonosítottunk némi eltérést az eredeti elméleti modelltől. Összesen öt olyan itemet figyeltünk meg, amelyeket a faktoranalízis nem az eredeti elméleti modellhez illeszkedő faktorban helyezett el (7. táblázat), ezért ezeket a tételeket a további elemzéseink során fenntartásokkal kezeljük, és lehetséges magyarázatokat keresünk az eltérő viselkedésükre.

Egy olaszországi feltáró faktorelemzést követően a kutatók az STRS kérdőív hat problémás tételét azonosították. Olasz kontextusban a következő állítások okoztak fenakadást: 4-es, 6-os, 12-es, 19-es, 21-es és a 25-ös számú item. A kutatók a későbbiek során a problémás tételek nélkül dolgoztak, így összesen 22 tételt vontak be a további elemzéseikbe.

Kutatásunk az említett olasz kutatással (Fraire és mtsai, 2013) több ponton is egyezést mutat: a kívánatostól eltérő faktorban megjelenő tételek közül négy megegyezik az olasz kollégák által is azonosítottakkal (4-es, 6-os, 19-es és 21-es számmal jelölt itemek).

7. táblázat. *Eltérő itemviselkedéssel jellemezhető kérdőív-tételek*

Eltérő viselkedésű tételek	
Konfliktus _19	Ha rendetlenkedik ez a gyermek, jól reagál egy pillantásomra, vagy a hanghordozásomra.
Közelség _04	Ennek a gyermeknek a számára kényelmetlen, ha pozitív érzelmet kifejező módon, vagy más pedagógiai célból hozzáérek.
Közelség _09	Kéretlenül is sok dolgot oszt meg velem magáról.
Közelség _21	Észrevettem már, hogy utánozza a viselkedésem, vagy ahogyan végzem egyes tevékenységeimet.
Függőség _06	Úgy tűnik, hogy megsértődik, vagy zavarba jön, ha kijavítom.

Megvizsgáltuk, vajon mivel magyarázható, hogy a faktoranalízis a jelzett tételeket nem az előzetesen várt faktorban helyezte el. A kérdőív-tételek részletes elemzését követően megállapíthatjuk, hogy a kérdéses állítások egyike sem tölt be központi szerepet az adott faktorokban, faktorsúlyaik alapján többnyire a legalacsonyabb kohéziós erővel rendelkező elemeknek tekinthetőek.

A 19-es item („Ha rendetlenkedik ez a gyermek, jól reagál egy pillantásomra, vagy a hanghordozásomra.”) a konfliktus skálához tartozik, azonban a közelség skálánál találjuk meg. Ennek az lehet az oka, hogy a tanítók értelmezésében feltehetően az állítás közelség tartalma domborodik ki erőteljesebben. Könnyen elképzelhető, hogy a tanítók már annyira jól ismerik az adott tanulót (közelség), hogy a nemverbális jelzések is elegendőek egy-egy konfliktus feloldásához.

A közelség skála esetében három olyan itemet is találtunk, amelyeket a faktoranalízis a függőség faktorba helyezett át. A 4-es számú item („Ennek a gyermeknek a számára kényelmetlen, ha pozitív érzelmet kifejező módon, vagy más pedagógiai célból hozzáérek.”) esetében az állításban kifejező szociális közelség feltehetően a kultúránkban zavarba ejtően, idegen hat, és az érintésben kifejeződő érzelmi-szociális tartalom vélhetően már meghaladhatja a közelség elfogadható mértékét, ezért inkább a túlzott ragaszkodás szükségletének elutasításaként értelmezik a tanítók. Feltevésünket igazolni látszik, hogy a legtöbb tanító határozottan egyetértett a megfogalmazott kijelentéssel (skála átlag = 4,58).

A 9-es állítás („Kéretlenül is sok dolgot oszt meg velem magáról.”) eldöntése esetében vélhetően azt mérlegelték a tanítók, vajon milyen mértékben élük meg teherként, ha a tanuló sok dolgot közöl magáról. Elképzelhető, hogy érdemes volna kissé átfogalmazni

ezt az állítást, és a kissé tolokodónak ható „kéretlenül” szót a „spontán módon” kifejezésre cserélni.

A 21-es számú változó („Észrevettem már, hogy utánozza a viselkedésem, vagy ahogyan végzem egyes tevékenységeimet.”) a közelségből a függőség irányába billent át. Iskoláskorú gyermekek esetében gyakran előfordul, hogy utánozzák a hozzájuk közel álló személyek viselkedését – beleértve akár a tanítójukat is –, hiszen az utánzások tanulás fontos szerepet tölt be a gyermekek fejlődésében (Keményné, 2002), és a modellválasztásaik hátterében számos tényező is állhat (pl. szeretet, törekvés a szociális hatalom megszerzésére, szerepirigység, vagy akár szankció elkerülése is). A tanítók bevallása szerint inkább nem jellemző, hogy a munkájuk során – jelenlegi tanítványaik esetében – találkoznának a kérdőívállításban megfogalmazott jelenséggel (skála átlag = 1,69). Feltételezésünk szerint napjainkban egyre ritkábban fordul elő, hogy a diákok szerepmodellként tekintenek tanítójukra, ezért a kijelentés téves faktorba rendeződésének hátterében akár az is állhat, hogy a pedagógusok értelmezésében a gyermeki utánzás már túlmutat a pedagógiai közelség megszkott pontján, és – ha elvéve azonosítanak is ilyet – ma már inkább a függelmi viszony kifejeződését látják benne.

Faktoranalíziseink a 6-os számú változót („Úgy tűnik, hogy megsértődik, vagy zavarba jön, ha kijavítom.”) nem a függőség, hanem a konfliktus faktorban helyezik el. Úgy véljük, emögött a pedagógiai jelenségek értelmezésének kultúránként eltérő sajátosságai állhatnak; a magyar tanítók nem érzékelik az intenzívebb érzelmi bevonódás (sértődés) lehetőségét az állítás mögött, sokkal inkább a hibázásból adódó természetes korrekciót – mint pedagógiai konfliktushelyzetet – azonosítják. Ebből a szempontból logikus és elfogadható, hogy a kijelentést a faktoranalízis a konfliktus skálához rendelte.

A további elemzések eredményei: a faktorstruktúra és a megbízhatóság javulása

Elemzéseink további szakaszában lépésről lépésre kivettük az elemzésből a mérőeszköz azon tételeit, amelyeket a faktoranalízis nem az elméleti megállapítások alapján várt faktorba helyezett el, majd többször újrafuttattuk az elemzéseket annak reményében, hogy némileg pozitívabb irányba fog változni a faktorstruktúra. Azonban a változók egyesével való kihagyása nem befolyásolta az eredményt, a faktorstruktúra nem változott, ezért arra a következtetésre jutottunk, hogy a nem a megfelelő helyen lévő itemeket érdemes

A 21-es számú változó („Észrevettem már, hogy utánozza a viselkedésem, vagy ahogyan végzem egyes tevékenységeimet.”) a közelségből a függőség irányába billent át. Iskoláskorú gyermekek esetében gyakran előfordul, hogy utánozzák a hozzájuk közel álló személyek viselkedését – beleértve akár a tanítójukat is –, hiszen az utánzások tanulás fontos szerepet tölt be a gyermekek fejlődésében (Keményné, 2002), és a modellválasztásaik hátterében számos tényező is állhat (pl. szeretet, törekvés a szociális hatalom megszerzésére, szerepirigység, vagy akár szankció elkerülése is). A tanítók bevallása szerint inkább nem jellemző, hogy a munkájuk során – jelenlegi tanítványaik esetében – találkoznának a kérdőívállításban megfogalmazott jelenséggel (skála átlag = 1,69).

kihagynunk a további faktorelemzésekből, a jövőbeli vizsgálatokban pedig érdemes lehet az állítások megfogalmazásán kismértékben korrigálni.

Az exploratív faktorelemzést az öt, problémás változó (4-es, 6-os, 9-es, 19-es, 21-es kérdőívtételek) egyidejű kihagyásával is elvégeztük. Az elemzésbe 23 változót vontuk be, és ismételten a változók háromfaktoros elrendezését kértük (KMO = 0,86; megmagyarozott variancia = 60,02%; faktorsúlyok alsó határa = 0,40). A problémás kérdőív-állítások mellőzését követően leképeződött a nemzetközi szakirodalomban megismert faktorstruktúra: 23 tétellel sikerült visszaigazolni a nemzetközi kutatások faktorstruktúráját (8. táblázat).

8. táblázat. Feltáró faktoranalízis 23 változó bevonásával

Változók (rövid jelölés)	Faktorok		
	1	2	3
Konfliktus _18	0,81		
Konfliktus _22	0,76		
Konfliktus _02	0,74		
Konfliktus _16	0,73		
Konfliktus _23	0,73		
Konfliktus _26	0,71		
Konfliktus _13	0,69		
Konfliktus _20	0,69		
Konfliktus _11	0,66		
Konfliktus _24	0,65		
Konfliktus _25	0,55		
Közelség _05		0,80	
Közelség _01		0,80	
Közelség _03		0,79	
Közelség _12		0,77	
Közelség _27		0,76	
Közelség _07		0,74	
Közelség _15		0,70	
Közelség _28		0,63	
Függőség _08			0,83
Függőség _14			0,76
Függőség _10			0,75
Függőség _17			0,67

A problémás öt kijelentés kihagyása a kérdőív reliabilitásának kismértékű javulását is eredményezte ($\alpha = 0,82$). A változás együtt járt az alskálák megbízhatóságának további javulásával is: a konfliktus alskála ($\alpha = 0,91$) és a közelség alskála ($\alpha = 0,90$) jóságmutatói kis mértékben, a függőség alskála megbízhatósága jelentősen javult ($\alpha = 0,81$).

Összegzés

Tanulmányunkban az STRS pedagógus-kérdőív validálási folyamatát mutattuk be magyar oktatási környezetben. A kérdőív-struktúra leképeződését és megfelelőségének vizsgálatát feltáró faktoranalízissel végeztük. Megvizsgáltuk, hogy a kérdőív kidolgozója (Pianta, 2001) által javasolt háromfaktoros struktúra (közelség, konfliktus, függőség) kirajzolódik-e magyar pedagógusmintán is. Elemzéseink konklúziójaként megállapítható, hogy az elméleti modellben felállított háromfaktoros megoldás visszaigazolható magyar mintán is, bár az elemzés a 28 állításból öt tételt más faktorhoz rendelt. A tanulmányban bemutatott faktoranalitikus elemzés alátámasztotta, hogy az STRS mérőeszköz 23 ítemes magyar változata megbízhatóan alkalmazható hazai oktatási környezetben a tanuló-tanító kapcsolat feltárására.

Nemzetközi kutatásokban alkalmazott eszközök adaptációja során gyakran felmerülnek a kérdőív-tételek különböző értelmezéséből és értelmezhetőségéből adódó kérdések. Az STRS kapcsán kulcsfontosságú, hogy a tanítók hogyan értelmezik a kérdőívben megjelenített általános pedagógiai szituációkat. Egyes kérdőív-állítások eltérő viselkedése bizonyára a kulturális különbségekkel magyarázható. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül a kitöltők egyéni gondolkodási folyamatait sem: nem tudhatjuk, hogy a válaszadók egy-egy általánosan megfogalmazott állítást hogyan értelmezik, a kijelentéseket milyen jelentéstartalommal ruházzák fel, megítélésekor milyen egyedi vagy általános, konkrét vagy elképzelt szituációt kapcsolnak hozzá.

Az eszköz hazai adaptálása hiánypótlónak bizonyul, mivel a teljes STRS kérdőív magyar nyelvű oktatási környezetre történő adaptálására vonatkozóan nem találtunk törekvéseket. Bár a kérdőív kitöltése – jelenlegi formájában – rendkívül időigényes mind a tanító részéről, mind az adatok kiértékelését végző kutató(k) szempontjából is, az alacsony költségek és a pedagógiai munka támogatásából származó előnyök tükrében összességében hasznosnak bizonyulhat. Alkalmazásának előnye leginkább abban ragadható meg, hogy a tanítók számos információval gazdagodhatnak a tanulóikkal fenntartott kapcsolatokról, a kapcsolat pozitív irányú továbbfejlesztésének lehetőségeiről, valamint segítheti szakmai továbbfejlődésüket, támogathatja előmenetelüket és a reflektivitás irányába mutató munkájukat.

Az eszköz hazai adaptálása hiánypótlónak bizonyul, mivel a teljes STRS kérdőív magyar nyelvű oktatási környezetre történő adaptálására vonatkozóan nem találtunk törekvéseket. Bár a kérdőív kitöltése – jelenlegi formájában – rendkívül időigényes mind a tanító részéről, mind az adatok kiértékelését végző kutató(k) szempontjából is, az alacsony költségek és a pedagógiai munka támogatásából származó előnyök tükrében összességében hasznosnak bizonyulhat. Alkalmazásának előnye leginkább abban ragadható meg, hogy a tanítók számos információval gazdagodhatnak a tanulóikkal fenntartott kapcsolatokról, a kapcsolat pozitív irányú továbbfejlesztésének lehetőségeiről, valamint segítheti szakmai továbbfejlődésüket, támogathatja előmenetelüket és a reflektivitás irányába mutató munkájukat.

Jövőbeni céljaink között szerepel a pályakezdő, illetve a választott hivatásuk elején járó motivált pedagógusok megkeresése, akik számára kiemelten fontos a szakmai fejlődés és a visszacsatolás a munkájukról. A minta további növelése érdekében tervezzük a mérőeszköz online változatának és automatikus kiértékelésének elkészítését is.

A mérőeszközzel végzett vizsgálataink tapasztalatai és a dokumentált nemzetközi kutatások alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az STRS megfelelő szakmai támogatással – a mindennapi pedagógiai gyakorlatba ágyazva – akár a tanító-diák kapcsolatok hatékony diagnosztikai eszközeként is alkalmazható lehet hazánkban.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Kinyó László a kutatás megvalósítása során Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Beyazkurk, D. & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547–554.
- Brent, J. (2010). The Effects Of Parent-Child And Teacher-Child Relationships On Diverse Children's Transition To School. *PhD-thesis*. Doctor of Philosophy Graduate Department of Human Development and Applied Psychology Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto, Toronto.
- Ford, D. H. & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Sclavo, E. & Settanni, M. (2013). Examining the Student-Teacher Relationship Scale in the Italian Context: A Factorial Validity Study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 851–882. DOI: 10.14204/ejrep.31.13068
- Gregoriadis, A. & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108–120. DOI: 10.1177/0734282907306894
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In Bear, G. G. & Minke, K. M. (szerk.): *Children's Needs III: Development, prevention and intervention*. Washington, DC, US: National Association of School Psychologists. 59–71.
- Hercz Mária (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. *PhD-értekezés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Huszka Noémi & Kinyó László (2019a). A tanító és a tanuló közötti kapcsolat vizsgálatának lehetőségei kisiskolás korban. *Iskolakultúra*, 29(12), 3–13. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.12.3>
- Huszka Noémi & Kinyó László (2019b). Általános iskolai tanítók véleménye a tanuló-tanító pedagógiai kapcsolatáról. In Borsos Éva, Horák Rita, Kovács Cintia & Námesztovszky Zsolt (szerk.), *Mobilitás: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciájának tanulmánygyűjteménye*. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 406–414.
- Keményné Pálffy Katalin (2002). A szociális tanulás. In B. Lakatos Margit & Serfőző Mónika (szerk.), *Pszichológia szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatóknak*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S. & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50, 215–234. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.09.001
- Krause, K., Bochner, S. & Duchesne, S. (2006). *Educational Psychology for Learning and Teaching*. 2nd ed. Southbank, Victoria: Nelson Australia Pty Ltd.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601. DOI: 10.1111/1467-8624.00366
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools*. 2nd ed. New York, NY: Teachers College Press.
- Pianta, R. C. (1992). *Student Teacher Relationship Scale- Short Form (STRS-SF)*. Charlottesville, VA: Curry School of Education and Human Development, University of Virginia. <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robort-c-pianta-phd> Utolsó letöltés: 2020. 02. 20.

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association. DOI: [10.1037/10314-000](https://doi.org/10.1037/10314-000)
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (szerk.), *Handbook of psychology: Educational psychology*. 7. New York: John Wiley & Sons. 199–234. DOI: [10.1002/0471264385.wei0710](https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710)
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213–231. DOI: [10.1080/14616734.2012.672262](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262)
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theory and developmental psychopathology. In Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (szerk.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. 1. New York: Wiley. 659–695.
- Szabó Lilla, Rausch Attila & Zsolnai Anikó (2019). A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, *29*(2–3), 22–38. DOI: [10.14232/iskult.2019.2-3.22](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.2-3.22)
- Tóth Edit, Regényi Enikő, Takács István Károly & Kasik László (2009). A kötődéskutatás pedagógiai vonatkozásai. Az anya-gyermek kötődés és zavarai. *Iskolakultúra*, *19*(10), 58–75.
- Vajda Zsuzsanna (1997): A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Webb, M. L. & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student–Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(2), 205–215. DOI: [10.1016/j.ecresq.2010.09.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.004)
- Zsolnai Anikó (2001). *Kötődés és nevelés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Absztrakt

A gyermekkorban kialakuló kötődési kapcsolatok számottevő mértékben meghatározzák az egyén későbbi szociális viselkedését. A gyermek szociális kapcsolatainak alakulásában nagy változásokat eredményez az iskolába járás megkezdése (Vajda, 1997). A gyermekek alapvető biztonságszükségletére vonatkozóan Brent (2010) a szülői támogatás mellett a pedagógus támogatásának jelentőségét hangsúlyozza. Az utóbbi évtizedben számos kutatás központi témájává vált a diák-pedagógus kapcsolatának vizsgálata, amelynek mérésére gyakran a Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001) kérdőívet alkalmazzák. Európa több, esetenként igen jelentős szociális, kulturális és oktatási különbségekkel rendelkező országában megvizsgálták már a mérőeszköz alkalmazhatóságát (például Görögországban, Hollandiában). Jelen tanulmány az STRS kérdőív magyar nyelvű változatának megbízhatóságát, érvényességét és alkalmazhatóságát mutatja be. A kutatás során 183 tanulóra vonatkozóan 14, magyarországi és vajdasági általános iskola alsó tagozatain tanító pedagógus töltötte ki az STRS kérdőívet. A feltáró faktorelemzések kimutatták, hogy megfelelő és elfogadható faktorstruktúra a mérőeszköz öt tételének elhagyásával érhető el. Öt kérdőívtétel mellőzésével a mérőeszköz reliabilitása ($\alpha = 0,82$) megfelelőnek bizonyul, és az elméleti modellben azonosított három alskála mindegyike (konfliktus, közelség és függőség) megbízható. Eredményeink alapján az STRS magyar oktatási környezetben is megfelelő eszköznek bizonyul a tanuló-pedagógus kapcsolatának vizsgálatában.

Adalékok a német népiskolai tanítóképzés intézményesülési folyamatainak történetéből és a néptanítói identitás elemei Lorenz Kellner neveléstan könyvének tükrében (1868)

Hazánkban a 19. századig csak csekély számban találunk neveléssel foglalkozó könyveket, melyek elsősorban német nyelvtérületről származó könyvek fordításai voltak. A hazai és a német népiskolai pedagógia irodalma a 19. század második felében lendült fel. A német tanítóképzésben használt tankönyvek közül kiemelkedik Lorenz Kellner Volksschulkunde (Népiskolai ismeretek) című, 1855-ben megjelenő munkája, ami több kiadást megélt. Jelentőségét mutatja, hogy több hazai és német tankönyvíró forrásként használta fel.

Jelen tanulmány egyrészt a német néptanítói szakmások folyamatainak jellegzetességeit elemzi, másrészt Lorenz Kellner Volksschulkunde című neveléstana alapján a tankönyvíró tanítóról alkotott képét rekonstruálja. A kutatás hozzájárulhat ahhoz, hogy szisztematikusan fel tudjuk tárni a német tanítóképzés felől érkező recepciós folyamat egy szűkebb területét, főbb intézménytörténeti sajátosságait, valamint a néptanítók tudásának és identitásának néhány jellemző vonását.

Bevezetés

A magyar neveléstörténeti írásokban a pedagógusprofesszió és szakmások körüli kutatói érdeklődés az utóbbi két évtizedben bontakozott ki, és Németh András kutatásai nyomán terjedt el. A kutatások egyik csoportját a néptanítók szakmások folyamataira irányuló feltáró munkák alkotják. Erre mutat példát többek között Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001) egy OTKA által támogatott, több éves kutatás keretében megvalósított vizsgálata, ami a magyar néptanítók szakmai fejlődésének elemzésére irányult. A szerzők azt tárják fel, hogy kik voltak, hogyan éltek és dolgoztak a 20. század elején Magyarországon az akkori tanítói szakmába tartozók. Baska Gabriella (2011) a néptanítói identitás alakulását egy néptanítói emlékkönyv szövegein keresztül elemezte, a metaforakutatás eszközeit felhasználva. Dombi Alice (2012, 2015) munkáiban a 19. század olyan programadó egyéniségeinek munkásságát mutatja

be, akik tevékenységükkel hozzájárultak a korabeli szakmai-tudományos professzió kialakulásához. Németh András (2008, 2012, 2013) a néptanítói tudástartalom konstruálásával számos írásában foglalkozik. Nóbik Attila (2006, 2015) kutatásában az egyre szakszerűbbé és modernebbé váló néptanítói tudás fontos megjelenési helyeit a képzésben használt neveléstörténeti tankönyvek tükrében, majd későbbi írásaiban (pl. Nóbik, 2019) a pedagógiai szakajtó segítségével vizsgálta. Pukánszky Béla (2005) neveléstani kézikönyvek gyermekképeinek elemzésén keresztül mutatta be a néptanítói szaktudás korszerűsödésének folyamatát.

A pedagógusprofesszió és szakmásodás kutatásának egy részterülete a tanítókép vizsgálat. Györgyiné Koncz Judit (2005) doktori értekezésének neveléstörténeti fejezetében áttekinti az ókortól kezdve a jelentősebb kultúrák, nevesebb filozófusok, pedagógiai elméletalkotók tanítóképét. Munkájában ismerteti, hogy milyen elvárások fogalmazódnak meg a tanítóval szemben, mit igényel a szakmai környezet, milyen eszmények körvonalazódnak. Saját korábbi kutatásaimban (Kovács, 2011, 2013; Fáyiné, Kovács és Dombi, 2016) neveléstan könyvek alapján tártam fel a dualizmuskori néptanítói kánon ember- és tanítóképének egy adott metszetét, antropológiai jellemzőit. A neveléstudományi kutatások fejlődéséhez kapcsolódóan az utóbbi években a tankönyvkutatások egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg. Ezek lehetővé teszik a különböző szempontok és összefüggések elemzését, illetve újraértelmezését, melyek hozzájárulnak az iskola, a nevelés, az oktatás történeti feltárásának gazdagításához. A múlt neveléstan könyvei sok tanulsággal szolgálnak, tükrözik a kor szellemiségét, a külföldi pedagógiai gondolatok megjelenését hazai oktatásügyünkben, továbbá képet adnak a szerzők gyermekszemléletéről, a tanítóval szembeni társadalmi igények egy részéről. A néptanítói szaktudás kutatása összekapcsolódik a tanítóképzés évszázados történetének feltárásával, amit általában az adott intézetben dolgozó oktatók, kutatók tártak fel (pl. Donath, 2008a, 2008b; Molnár, 2007). Ennek egy sajátos területét képezi Vincze Tamás (2003) kutatása, ami a német nyelvnek a tanítóképzőkben betöltött szerepével foglalkozott.

A professziótörténeti kutatások másik nagy csoportjába tartoznak azok a vizsgálatok, amelyek a középiskolai tanárság professzionalizálódási folyamatát (pl. Németh, 2005a; 2007; 2009; Mann, 2004; Ladányi, 2008; Keller, 2010), valamint a polgári iskolai (pl. Karády és Valter, 1990; Nagy, 2004; Fizel, 2015, 2018) hivatás történetét mutatják be. A harmadik területet a magyar egyetemi neveléstudományt átfogóan feldolgozó munkák jelentik (pl. Nóbik, 2001; Brezsnaynszky, 2002; Mikonya, 2005; Németh, 2005b; Pukánszky, 2002).

Jelen tanulmány a néptanítói tudás és identitás egyes részterületeinek létrejöttét vizsgáló neveléstörténeti kutatásokhoz kapcsolódik. Egy elméleti kutatás eredményeinek szűkebb területét összegzi, melynek célja a német tanítóképzés intézményesülési folyamatának elemzése, valamint Lorenz Kellner *Volksschulkunde* című neveléstani munkája alapján a szerző tanítóról alkotott képének rekonstruálása. Az elemzés az interpretációhoz szükséges előzetes forráskritikai szövegelemzés alapján, a következő szempontok szerint történt: 1. az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés célja és a tanítói feladatok kapcsolata, 2. a népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények.

A keresztény pedagógia szellemében írt könyv választását indokolja, hogy a művet a dualizmus korában megjelent német neveléstan könyvek szerzői is forrásként használták fel. Hatása nyomon követhető például a Wilhelm Ostermann – Ludwig Wegener szerzőpáros *Lehrbuch der Pädagogik* című, 1882–83-ban megjelenő munkájában, továbbá több hazai tankönyvíró művében is kimutatható, így például Mennyei József, Bárány Ignác és Lubrich Ágost neveléstanában. A könyv több kiadást megélt, kutatásunk a hatodik, átdolgozott, 1868-ban megjelenő kiadást vizsgálta. A hetedik, javított kiadás 1874-ben jelent meg. A tanulmány hozzájárulhat ahhoz, hogy feltárjuk a német tanítóképzés felől

érkező recepciós folyamat főbb intézménytörténeti sajátosságait, valamint a német néptanítói tudásnak és identitásnak néhány jellemző vonását.

A német tanítóképzés intézményesülési folyamatai

Közép-Európában az oktatással kapcsolatos szakmák intézményesülése német minta alapján történt. A modernizációs folyamatnak a legfontosabb ismérve: az iskoláztatásnak a népesség mind nagyobb hányadát érintő kiterjedése. Ennek megvalósításához szükségessé vált az alacsonyabb szinten képzett, gyakorlatias mesterségtudással rendelkező szakképzett tanítók képzése. Egy másik sajátossága az egyre erősödő állami befolyás és szerepvállalás, ami megmutatkozik abban, hogy a tanítóképzést országos szintű törvényekkel és a hozzájuk kapcsolódó alacsonyabb szintű jogalkotással kezdték el szabályozni, központi tantervi szabályozást hoztak létre, valamint a tanítóképzés mindinkább állami ellenőrzés és felügyelet alá került (Kelemen, 2004).

A német szemináriumi tanítóképzés kezdete a 17. század második felére nyúlik vissza. A tanítóképzés kezdeti próbálkozásai egyedülállóak és elsősorban magánkezdeményezések voltak. A létrehozott tanítóképzőket többnyire közvetlenül más korabeli intézményekhez csatolták, mint például árvaházakhoz, gimnáziumokhoz, reáliskolákhoz. A 18. századtól kezdődően a nép egészére kiterjedő iskoláztatás tette szükségessé a kellő szaktudással rendelkező néptanítók képzését. Ebben az időben a német tanítóképzés változó színvonalon mozgott. Még élt a középkorban gyökerező elv, miszerint abból lehet jó tanító, aki az oktató anyagot alaposan ismeri, erkölcsös magaviselettel és életmóddal rendelkezik. Az elméleti pedagógiai és módszertani előképzettség nem volt előfeltétel. A tanító kedve szerint azt taníthatott, amit akart. A 18. század végére egész Poroszország területén csak 11 tanítóképző volt. Az ott képzett tanítók csekély száma hosszú ideig nem volt elég ahhoz, hogy a népiskolák helyzetét javítsák (Schadt-Krämer, 1990). Mivel a tanítóképzők biztosították az intézményi keretet a néptanítói tudás kanonizációs folyamataihoz, a porosz kormányzat a népiskolák belső reformját a tanítóképző szemináriumok tartalmi munkájától és a magasán kvalifikált népiskolai tanítóktól remélte. A 19. század kezdetén a reformok során tanítóképző szemináriumokat hoztak létre, amelyek a tanítóképzés első állami intézeteivé váltak.

A tanítóképzés struktúráját jellemezte, hogy a népiskola befejezése után a leendő tanítók 14 éves koruktól előkészítő tanítóképzőbe, „preparandiákba” jártak, vagy pedig egy tanító vagy lelkész tanította őket. Az előkészítő képzés célja az általános műveltség bővítése, a népiskolai tananyag elmélyültebb elsajátítása, valamint a tanítói szeminárium felvételi vizsgájára való felkészítés volt. Ez a három évfolyamos képzés átmenetet képzett a népiskola és a 17. életév utáni két-, később hároméves tanítói szemináriumok között. 1850 után Poroszországban a „preparandiák” működését államilag átszervezték. Míg 1850 előtt a tanítói előkészítők nem rendelkeztek intézményes jelleggel, inkább különböző módon megszervezett oktatást jelentettek, addig 1850 után törvényileg szabályozott intézménnyé alakultak át. Felvételi követelményként a sikeres népiskolai tanulmányokat, jó egészségi állapotot és a zenei alkalmasságot írták elő. Az intézmény tanári kara általában három tanítói szemináriumú végzettséggel rendelkező tanárból állt. Az intézmény vezetőjének „rektori vizsgát” kellett szereznie, a másik két pedagógusnak pedig a népiskolai tananyag ismerete mellett a rajz és zene oktatásához szükséges tudással és képességekkel kellett rendelkeznie. A „preparandiák” a tanulói létszámot figyelembe véve kisebb, a falusi iskolákhoz hasonló intézmények voltak. Az állami előkészítő intézetek száma 1901 és 1910 között 40-ről 82-re nőtt, ami hozzájárult a népiskolai tanítók szemináriumokkal együtt alkotott 6 éves elméleti képzéséhez (Tenorth, 1995; Bruhn, 1995).

A tanítói szemináriumokba felvételi vizsga útján lehetett bekerülni, aminek célja annak megállapítása volt, hogy a jelentkezők a tanítói előkészítőekben milyen ismereteket sajátítottak el és rendelkeznek-e tisztességes, erkölcsös magatartással. A „preparandiákkal” szemben a tanítói szemináriumok jellemzően internátusként működtek. A képzés gyakorlati része a tanítói szemináriumi tanulmányok bejezése után következett. Legtöbbször a szemináriumi iskolákhoz gyakorlóiskola tartozott. A tanítói szemináriumot elvégzett tanítójelöltek 18-19 évesen „fiatal tanítói” státuszt kaptak, ami mind a pedagógusi hierarchiában, mind fizetésben megkülönböztette őket a gyakorlatban dolgozó tanítóktól. A frissen végzett segédtanítókkal egy tapasztalt tanítómester foglalkozott, aki egyrészt pedagógiai és didaktikai ismereteket közvetített számukra, másrészt támogatása mellett a tanítójelöltek a gyakorlat során hospitálási és tanítási tapasztalatokat gyűjthettek. A tapasztalt tanítónak miniat, „normát” kellett mutatnia a módszereit figyelő tanítójelölt számára. A tanítóképzés színvonalának emelkedése érdekében 1826-ban bevezették a szemináriumi záróvizsgát és a három éves gyakorlati időszakot követő tanítói vizsgát, majd 1872-ben egy új vizsgarendszert dolgoztak ki a Karl Schneider által megalkotott *Általános rendelkezések népiskolák, preparandisták és a tanítói szemináriumok számára* (*Allgemeine Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen*) című rendelet megjelenését követően (Tenorth, 1995).

A szemináriumi iskolai rendszer a 19. században kiépült, és a népiskolai tanítóképzés egyre inkább önálló képzési folyamattá fejlődött. A tanítóképzés egy olyan formáját hívták életre, amely több mint 100 éven keresztül fennállt, és számos olyan szerkezeti elemmel rendelkezett, amely 100 éves története alatt alig változott. Míg 1811-ben 15 tanítói szeminárium működött, addig 1871-ben már 81-re nőtt a számuk. A századforduló után sorra szűntek meg a tanítói szemináriumok, az utolsót Poroszországban 1926-ban zárták be. Helyettük a hároméves pedagógiai akadémiákat hoztak létre, ahová a felvételi követelményt 1919-től érettségihez kötötték (Schadt-Krämer, 1990. 13–15.).

A porosz népiskolaügy mindig a helyi és regionális, valamint a különböző tartományi és települési külön szabályozásoktól függően fejlődött. A porosz tanítói szemináriumok munkáját az 1854-ben megjelenő Ferdinand Stiehl¹ -féle *Porosz szabályzatok a népiskolák, preparandisták és a szemináriumok számára* (*Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen*) és az 1872-ben megjelenő, Karl Schneider² által megírt *Általános rendelkezések népiskolák, preparandisták és a tanítói szemináriumok számára* (*Allgemeine Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen*) (Wittmütz, 2007. 24–27.) című dokumentum határozta meg.

A szemináriumi iskolai rendszer a 19. században kiépült, és a népiskolai tanítóképzés egyre inkább önálló képzési folyamattá fejlődött. A tanítóképzés egy olyan formáját hívták életre, amely több mint 100 éven keresztül fennállt, és számos olyan szerkezeti elemmel rendelkezett, amely 100 éves története alatt alig változott. Míg 1811-ben 15 tanítói szeminárium működött, addig 1871-ben már 81-re nőtt a számuk. A századforduló után sorra szűntek meg a tanítói szemináriumok, az utolsót Poroszországban 1926-ban zárták be. Helyettük a hároméves pedagógiai akadémiákat hoztak létre, ahová a felvételi követelményt 1919-től érettségihez kötötték (Schadt-Krämer, 1990. 13–15.).

A Ferdinand Stiehl nevéhez fűződő szabályzat a fiatalok keresztény szellemű nevelését, a hazafias érzület kialakítását tűzte ki célul. A didaktikai szempontok többek között a biztos ismereteket, az alapos képzést, valamint a tananyag legfontosabb ismeretekre való korlátozását, továbbá a megértés, a gondolkodás és a beszéd gyakorlását helyezték előtérbe. A Schneider-féle rendelkezés szintén a kereszténység filozófiáját képviselte, keretfeltételeket határozott meg, és a népiskolák belső javítása érdekében alapelveket fogalmazott meg (Wittmütz, 2007; Schadt-Krämer, 1990). A Stiehl-féle szabályzatot pedagógusok körében többen kritikákkal illették, így például a liberális pedagógus, Diesterweg is. Nem értett egyet azzal, hogy a szabályzat nagy hangsúlyt helyezett a vallásos nevelésre a keresztény-hazafias érzület kialakításának célkitűzésével (Schadt-Krämer, 1990).

A 19. század második felében a német törvényi rendelkezések nyomán megindulhatott a tanítóképzés tartalmának és követelményeinek egységesülésére való törekvés, ami hozzájárult a népiskolai pedagógia irodalmának bővüléséhez, melyek között megtalálhatók a tanítóképzésben használatos pragmatikus céllal írt neveléstan könyvek. A népiskolai pedagógia a hagyományokon alapul, a tanítók korábbi generációi által összegyűjtött gondolatokat és a hétköznapi gyakorlat tapasztalatainak eredményeit foglalja magában. Ez a pedagógiai tudás a tanítóképzés számára kidolgozott tudás, ami a gyakorlati ismereteket állítja a középpontba. Jelen tanulmányban a kiválasztott neveléstan könyv alapján tárjuk fel a német katolikus néptanítói tudáskonstrukciós folyamat néhány jellegzetes aspektusát. Ezek összetevői a mű azon fejezeteiben érhetők tetten, amelyek az emberkép antropológiai sajátosságait, a nevelés módszertani szempontjait, valamint a szakmai kompetencia-tartalmakat definiálják. Kovács (2013) kutatásai rámutatnak arra, hogy a hazai néptanítói tudásra vonatkozó egyes német hatáselemek jól kimutathatók azokban a dualizmus korában megjelenő hazai neveléstanokban, amelyeknek a szerzői Lorenz Kellner munkáját forrásként használták fel.

A néptanítói identitás elemei Lorenz Kellner *Volksschulkunde* című neveléstan könyvében

A 19. század egyik legismertebb német katolikus népiskolai pedagógiai tankönyvírója Lorenz Kellner³, akinek néhány rövidebb írását magyar nyelven is kiadták (Fehér, 2000). Kellner a 19. század jelentős katolikus pedagógusának számít. A pedagógiai és politikai tevékenysége mellett terjedelmes írói alkotást hagyott hátra. Elkötelezetten fáradozott a népiskolai tanítók anyagi és társadalmi helyzetének javításán. A katolikus hit képezte pedagógiai gondolkodásmódjának alapját, katolikus szemlélete műveiben szembevetőd. Főleg az úgynevezett „lélekpedagógia” mellett érvelt. Azon kevés szerzőkhöz tartozott, akiknek tankönyveit Stiehl teljes mértékben elfogadhatónak tartotta. Kellner egyetértett a Stiehl-féle szabályzattal, hét évvel az 1872-es általános rendelkezések megjelenése után is pozitív véleményt alkotott róla (Schadt-Krämer, 1990).

Főbb művei között szerepel az 1851-ben Essenben megjelenő *Népiskolák pedagógiája* (*Pädagogik der Volksschule*), amit a rajnai lapokban a tanárok számára gyógyírként tartottak számon. Közismertté elsősorban a *Népiskolai ismeretek* (*Volksschulkunde*) című könyvével és a pedagógia történetével (*Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte*) vált (Meyer, 1965). A három kötetes neveléstörténeti munka 1862-ben jelent meg Essenben, ami alapján jól érzékelhető, hogy elutasította a felvilágosodás eszméit és Rousseau pedagógiáját. Hasonlóan negatívan értékelte Schleiermacher, Herbart és Beneke tudományos pedagógiára irányuló törekvéseit. Ezen pedagógusok filozófiájával nem tudott azonosulni, mivel az ember szabadságát hangsúlyozták, és a nevelésben az egyént öncélnak tekintették, ami meglátása szerint az isteni és az emberi tekintély megbomlását eredményezi, valamint veszélyezteti az Isten adta rendet. Egy ilyen veszéllyel

szemben tette Kellner „a vallási nézet felemelkedését és elmélyülését” a nevelés és a neveléstörténet céljává. Ezzel neveléstörténeti tankönyve, amit a szemináriumi oktatás során a tanítójelöltek olvastak és megvitattak, a hivatalos képzési politikai nézetet közvetítette (Schadt-Krämer, 1990). Kellnert olyan íróként méltatták, aki az aktuális oktatásügyről, a tanítók, tanárok helyzetéről és nézetéről pontos ismerettel rendelkezett.



Kellner katolikus szemináriumokban tanuló tanítójelöltek és a pályán lévő pedagógusok számára írt *Népiskolai ismeretek* (*Volksschulkunde*) című neveléstan könyve több kiadást megélt, a kutatás az 1868-ban megjelent hatodik, átdolgozott és bővített kiadást elemzi. A könyv előszava rámutat arra, hogy munkáját egész Németország területére tankönyvként írták elő a katolikus tanítóképzők számára, amit a Stiehl-féle porosz szabályzat szellemében hozott létre, ugyanakkor a helyi és regionális szabályozásokat nem vette figyelembe.

Már a könyv előszavából kiderül, hogy a szerző munkájával a népiskolai tanítók szakmai fejlődését tűzte ki célul. A mű megírásával olyan oktatási kézi- és segédkönyvet kívánt közreadni, amely korának aktuális követelményeit figyelembe véve arra törekszik, hogy a jövőbeli tanítókat a „tévutaktól” megóvja, a fejlődéshez szükséges

keresztény nevelés alapelveit közvetítse, valamint a hasznos hivatalvezetéshez egyszerű útmutatást biztosítson. A mű fejezetei jó eligazítást nyújtottak a korabeli olvasóközönségnek a nevelés és tanítás gyakorlati kérdéseiben. A pedagógiai tankönyv tartalmának elemzése alapján rekonstruálható, hogy milyennek látta Kellner a tanítói ideáltípust.

Az ember antropológiai jellemzői és a nevelés értelmezése

A 19. századi neveléstan könyvek sajátossága, hogy első fejezeteikben általában filozófiai antropológiai síkon tárgyalják az ember általános és specifikus jellemzőit, ami alapján feltárható, hogy a tanítónak milyen nevelési célt követve milyen állampolgárrá kellett formálnia a gyermeket, továbbá meghatározhatók a tanító nevelési feladatai (Kovács, 2013).

Kellner az első fejezetben, a korabeli német neveléstan könyvekhez hasonlóan, az ember természetével és rendeltetésével foglalkozik, melyből a nevelés fogalmát és célját vezeti le. Antropológiai értekezésében kifejezésre juttatja a keresztény pedagógiára jellemző transzcendencia és az immanencia dialektikus egységét, utalva a magasabb szellemi funkciók jelentőségére, amit a következő idézet is jól példáz: „Mindennél többet jelent azonban a szellem előnye, ami által az ember magasan minden más földi teremtmény fölé emelkedik. Képes gondolkodni saját magáról, lényéről, rendeltetéséről, halhatatlan lelke van, ami nagyszerű erővel rendelkezik, szelleme áthatol a földi és égi jelenségeken ok, cél és hatás után kutatva. A nyelv létével egy olyan eszközt birtokol, amivel belső, szellemi életét ki tudja fejezni, és a hozzá hasonlóakkal kapcsolatba tud lépni. Míg a méhek ugyanúgy építik sejtjeiket, mint Ádám korában tették, míg az állatok az ügyesség egyszer meghatározott fokán állnak még ma is, az ember egyre tökéletesebbre képi magát. Milyen nagyszerű felfedezéseket és találmányokat vitt végbe az ember az évszázadok folyamán, és még milyen messzire juthat el az ember a tudományok, a művészetek és a vallásosság terén!” (Kellner, 1868. 1–2.) Kellner az embert minden más földi élőlény fölé helyezi. Gondolataiban megjelenik a magasabb célok felé

irányuló ember testhez kötött szellemi lény mivoltának hangsúlyozása.

Az igaz nevelés fogalma című alfejezetben az élet lényegét és feladatát a keresztény nevelés ideológiájának megfelelően a transzcendencia világába helyezi, mely szerint az élet lényege és feladata abban áll, „hogyan az Istennel való belső összhangból és közösségből a bűn által kilépett emberiség ezt a közösséget saját elhatározásából ismét helyreállítsa, ezért visszatér az Istenben való élethez, és e célból ismét merít Krisztusból és Krisztus által, az egyház által mutatott és megadott kegyelméből” (Kellner, 1868. 12.). Krisztus tehát nemcsak példaképként, hanem az egész emberiség igazi nevelőjeként jelenik meg.

A tankönyvíró szerint a nevelés célját, azaz a bűnből ismét az eredeti méltóságba való emelkedést, csak a Krisztusban való hit által és csak az ő vezetése alatt érheti el az ember: „Épp ezért a keresztény pedagógiának sem lehet semmilyen más feladata, mint hogy kiskorú gyermekeknek kezet nyújtson ennek az egyesülésnek a létrejöttéhez, hogy oda vezesse őket, hogy később, nagykorúként szabad akaratukból és boldog szellemmel törekedjenek a Krisztussal való közösségre és hasonlatosságra. Céljuk: gondos tanítás, fegyelmezés és szoktatás által a felnövekvő embereket abban erősíteni, hogy a Krisztus általi megváltás és a szabad önrendelkezés segítségével ismét azok lehetnek, amivé öröktől fogva teremtettek és rendeltettek. A legvalódibb és legigazibb elv (alapszabály, minden nevelés alapja), amely minden eddig felállított igazságot magában foglal, és ezek tévedéseit elhárítja, nem lehet más, mint: »Neveld az embert Krisztus követésére és hasonlatosságára!«” (Kellner, 1868. 12–13.).

A német pedagógus elutasítja a keresztény nevelés alapelveit ért kritikát, miszerint az a gyakorlati polgári élet követeléseit nem veszi figyelembe, nem a társadalom számára képzett emberek nevelését tűzi ki célul,

hanem eszménypedagógiát közvetít. Meglátása szerint a keresztény nevelés nem becsüli alá a mindennapi élethez szükséges tudást és az ezzel összefüggésben álló készségeket, mint például a megismerő készséget: „Ha ezennel a nevelés célját kimondtuk, ezzel semmiféleképpen sem élhetetlen célt fogalmazzunk meg, ami csak előkelő szavakból áll, és a valóságban kivitelezhetetlen marad. Minden esetre van egy ideálunk vagy eszményképünk, de ezt semmiféleképpen sem bizzuk az egyén önkényére és értelmezésére, hanem

A tankönyvíró szerint a nevelés célját, azaz a bűnből ismét az eredeti méltóságba való emelkedést, csak a Krisztusban való hit által és csak az ő vezetése alatt érheti el az ember: „Épp ezért a keresztény pedagógiának sem lehet semmilyen más feladata, mint hogy kiskorú gyermekeknek kezet nyújtson ennek az egyesülésnek a létrejöttéhez, hogy oda vezesse őket, hogy később, nagykorúként szabad akaratukból és boldog szellemmel törekedjenek a Krisztussal való közösségre és hasonlatosságra. Céljuk: gondos tanítás, fegyelmezés és szoktatás által a felnövekvő embereket abban erősíteni, hogy a Krisztus általi megváltás és a szabad önrendelkezés segítségével ismét azok lehetnek, amivé öröktől fogva teremtettek és rendeltettek. A legvalódibb és legigazibb elv (alapszabály, minden nevelés alapja), amely minden eddig felállított igazságot magában foglal, és ezek tévedéseit elhárítja, nem lehet más, mint: »Neveld az embert Krisztus követésére és hasonlatosságára!«” (Kellner, 1868. 12–13.).

ez egy valódi és igazi életkép, ez az isteni szeretet, amely emberi alakban jelent meg és minden emberi viszonyban jelen van” (Kellner, 1868. 13.).

A szerző abból a meggyőződésből indul ki, hogy a tudásnak és a képességeknek vallásos alapok nélkül nem lehet valódi értéke és igazi célja, valamint nem nyújthat elegendő biztosítékot a békére és az emberi társadalom jelenlegi és jövőbeli boldogulására: „Csak azt akarja és arra törekszik, hogy minden tudás és képesség vallásos–erkölcsi alapon nyugodjon, és a kereszténység szellemével átítatva a helyes úton maradjon; azt akarja, hogy a földi célok mögött, amire megismeréssel és tudással törekszik, még egy másik, magasabb, isteni cél legyen, és hogy az ember az előbbiben oly módon küzdjön, hogy az egyúttal az utóbbihoz közelebb hozza őt” (Kellner, 1868. 14.). A német tankönyvíró a nevelés célját összefüggésbe hozza a tanítóval szemben támasztott alapkövetelményekkel. Nézete szerint a keresztény embernek törekednie kell a magasabb célok elérésére, ebből az következik, hogy „csak az lehet igazi nevelő, akit áthatott Krisztus szelleme és melege” (Kellner, 1868. 14.).

A népiskolai tanítói identitás szociális reprezentációja

Kellner *A tanító személyisége, törekvése és hatása* című fejezetben részletes leírást nyújt a néptanítók iskolai és iskolán kívüli szakmai felelősségével kapcsolatban. A német pedagógiai munkában a modern néptanítói identitásnak differenciáltan kidolgozott területét képezik a néptanító mintaadó szerepével kapcsolatos követelmények. Ebben a megközelítésben jelennek meg az alapvető etikai előírások a tanító társadalmi kötelességeit és életmódját illetően. Kidolgozott útmutatásokat találhatunk a népiskolai szakember otthoni életével és megjelenésével kapcsolatos kívánalmakról, az iskolai közösségekhez való kapcsolatáról, egyházhoz való viszonyának jelentőségéről, a mellékfoglalkozásokra, közhasznú tevékenységeire vonatkozó elvárásokról, továbbá a tanítási órára való felkészülés jelentőségéről. Ez a felsorolás is szemléletesen mutatja, hogy a tanító feladatai nem korlátozódhattak csak az iskolára, hanem kitágította az iskola falait. A szövegkonstrukciók elemzése alapján jól nyomon követhető, hogyan jelenik meg a tanítói identitás szociális reprezentációja.

A praktikus szempontokat szem előtt tartó könyv érdekessége, hogy a nevelővel kapcsolatos elvárások sorát a példaadás igényével kezdi, majd a közösségi és magánéleti magatartás- és tevékenységformák széles arzenálját vonultatja fel, amiből kitűnik a korszakra jellemző német tanítói szakma fejlődése iránti igény. A neveléstani munkában a szerző kijelöli azt, hogy a tanító iskolán kívüli viselkedésével és magánéletével kapcsolatban mi az elfogadott, mi tekinthető példamutató magatartásnak. Felhívja a figyelmet arra, hogy a népiskolai tanítás megfelelő hatékonysággal való végzésének egyik alappillére a néppel való jó kapcsolat kiépítése. Itt következtethetünk a népiskola rejtett funkciójára, ami a tanító személyén keresztül társadalomformáló erővel rendelkezett. Ebben a folyamatban a tanítónak arra kellett törekednie, hogy az iskolaközösség családjainak körében visszafogott és távolságtartó magatartásával, verbális és metakommunikációs eszköztárával, keresztény életmódjával a tiszteletet kivívja: „Semmi sem nevel jobban, mint egy kitűnő ember jelenléte és példája; keveset kell tanítania és prédikálnia, már csendes jelenléte is maga a nap, amely melegít és világít” (Kellner, 1868. 237.). A következő idézet is rámutat a nevelés társadalmi beágyazottságára. Azt tükrözi, hogy a vizsgált időszakban a tanító hivatása szorosan összekapcsolódott a nép véleményével: „Épp ezért hívják az elemi iskolai tanítót népiskolai tanítónak, mivel a nép közt él, nem egy tőlük előkelően elzárt személy, hanem közvetlenül a népre hat, és a nép akként ismeri el, hogy gyermekeivel és a legnagyobb bizalommal ajándékozza meg, akit azonban emiatt a bizalom miatt a sajátjaihoz akar sorolni. Ezért figyelni és vigyáz a nép a tanítójára, belső és külső élete nem közömbös számára, azt

követeli tőle, hogy méltó legyen feladatára és az irányába tanúsított bizalomra [...] Épp ezért az iskolát csak ott szeretik, ahol a nép a tanítót is szereti, és hogy a tanítónak főleg tiszteletre és bizalomra kell törekednie, ha azt akarja, hogy vetése termékeny talajba hulljon” (Kellner, 1868. 238.). Kellner szerint a szülői közösségek igen szigorúan ítélték meg a tanítót, aki saját életével irányvonalat jelölt, sok esetben szabály, norma közvetítője volt. Teljes személyiségével, szavaival, megjelenésével, méltóságával nevelt és tanított. Érdekes példája a tanító példaadó szerepének, hogy a könyvben az alapelvárások között a népiskolai szakember otthoni élete, öltözködése, családi állapota is megjelent mint téma: „Az ember alig hinné, hogy különösen vidéken a nép szeme mennyire figyel a tanító szobáját, konyháját, pincéjét, és hogy mennyire alá van vetve otthoni pedagógiája minden felnőtt és iskoláskorú gyermek ítéletének” (Kellner, 1868. 240.). A tanító ruházatát illetően alapszabály volt a tanítók társadalmi hovatartozását tükröző egyszerű külső. A néptanító megjelenése nem lehetett arisztokratikus, nem követhette a felsőbb társadalmi rétegek öltözködési stílusát, mivel azzal az egyszerű vidéki nép nehezebben tudott volna azonosulni. A tanítói hivatás járulékos elemeként jelenik meg a katolikus szellemben írt tankönyvben a családi állapotra vonatkozó elvárás, miszerint a tanító legyen házas, mert „egyetlen egy tanító sem nyerheti meg a nép szeretetét és bizalmát és tevékenykedhet sokoldalúan felesége segítségével” (Kellner, 1868. 242.).

A pedagógiai munkában nagy hangsúlyt kap, hogy a tanító felnőtt társadalommal való kapcsolattartása kiterjedt a helyi lelkésszel való viszonyra is. A jó kapcsolat kiemelkedő jelentőségét Kellner a tanító hatékony iskolai és azon kívüli tevékenységében látta, amit azzal támasztott alá, hogy vidéki területeken a népiskolai tanítók túlnyomóan a lelkész felügyelete alatt álltak, aki nemcsak előljárója volt az iskolai hivatalnak, hanem a tanító és lelki közössége gondozója is. Szerepéből adódóan mind iskolafelügyelői tisztségében, mind lelkési méltóságában és tevékenységében tiszteletet és alázatot kívánt. Ennek egyik példaként említi a szerző, hogy amennyiben a tanító az iskolában, a tanteremben és a fegyelmezés terén változtatást kívánt tenni, előtte meg kellett szereznie a lelkész hozzájárulását. Figyelembe kellett vennie annak tanácsait és nézeteit: „A vallásos tanító kötelezve érzi magát arra, hogy lelkészének megfeleljen és mások előtt is jó példával járjon el, és mindenütt azt mutassa, hogy tudja tisztelni az egyház szolgálójának szent feladatát, annak nehéz kötelezettségeit és lemondásait, és az egyházi teendők szentségét” (Kellner, 1868. 248.). Az idézet jól példázza a korszakra jellemzően a népiskola és egyház szoros kapcsolatát, ami a néptanítói identitás alakulására is hatást gyakorolt.

E kérdéskör kapcsán lényeges megemlíteni, hogy az elemzett könyv megjelenését követően a 19. század második felében végbemenő kultúrharcban (Kulturkampf) a szoros együttműködés az állam és az egyház között megtört, főleg a katolikus egyházzal szemben. A porosz kormány *Iskolafelügyeleti törvénye (Schulaufsichtsgesetz)* 1872-ben lépett életbe, amit főleg a porosz keleti tartományban és a Rajna-vidéken alkalmaztak. A törvény értelmében az összes iskolát állami felügyelet alá helyezték. Főállású járási iskolai felügyelőket neveztek ki az addigi mellékállásban foglalkoztatott lelkészek mellé. Mindazonáltal a statisztikai adatok rámutatnak arra, hogy a törvény megjelenését követő években nem bocsátották el az összes lelkészt tisztségéből, amit jól példáz, hogy még 1875-ben is 700 evangélikus és 135 katolikus lelkész látta el a feladatát mint járási iskolai felügyelő. Megállapítható, hogy a törvény az iskola államosításának fejlődését támogatta és erősítette, az új iskolafelügyeleti törvény előírásai azonban nem valósították meg teljesen (Wittmütz, 2007). A császárság végéig és ezután is Poroszországban a felekezeti iskolák domináltak, míg az egyház és az állam közötti kultúrharcban létrehozott közös iskolák alig tudtak jelentőségre szert tenni (Kuhleemann, 1991).

Az elemzett könyv a néptanítói szerep összetettségét mutatja be, amikor a néptanító otthoni mezőgazdasági feladatait tárgyalja, ami szintén hozzájárulhatott a társadalmi közegek és a népiskola közötti együttműködés kialakításához. Ehhez viszont a tanító

életmódjával is hitelesített tekintélyére szükség volt. A szerző megállapításai szerint a falusi tanító tekintélyét és személyes befolyását növelte, ha tapasztalatot szerzett a földműveléssel foglalkozó emberek fő tevékenységében, és reprezentálta, hogy saját háztáji gazdaságát rendben tudja tartani. Ennek egyik célja volt, hogy személyes tapasztalatszerzés útján tisztelni tudja a környék parasztságának munkáját és szorgalmát, a másik, hogy őt a nép ne „szobatudósnak” könyvelje el, aki csupán elméleti felkészültséggel rendelkezik. Ezért is támogatja Kellner azt az álláspontot, hogy a tanító fizetésének egy részét természetben kapja, amit saját magának kell az iskolához tartozó telekből és földből megtermelnie: „Semmi sem kelthet egy tanítóról kedvezőbb véleményt, mint az az észrevétel, hogy kertjét, faiskoláját rendben tartja, és hogy össze tudja kapcsolni a kellemest és a szépet a hasznossal. Milyen jó példát mutat ezzel, mennyivel tökéletesítheti ez által a közösség képzetét és erkölceit!” (Kellner, 1868. 252.) A tanító mezőgazdasági munkájával kapcsolatos diskurzusban szó esik arról is, hogy a falusi tanító mezőgazdasági tevékenysége a tágabb környezetének is hasznot hozott, valamint a nép és a tanítói társadalom körében azonosulási mintát nyújthatott. Ez szemléletes példája annak, hogy a mintaadó nevelők a közösség érdekében végrehajtott tetteik által segítették a belenevelődést a társadalmi közösség kultúrájába, normarendszerébe. Ezáltal a szocializációnak is hatékony eszközévé váltak: „Csodálatra méltó, hogy a rátermett tanítók fáradszomjas törekvései és példái távolabbi körökben is hatottak. Egész vidékek szépültek meg általuk, néhány falunak gyümölcsfák ültetésével teljesen más kinézetet adtak. Az ilyen példák más tanítókat is bátorítsanak és erősítsék őket abban a meggyőződésükben, hogy egy jó tanító az iskolán kívül is tud oktatni és nevelni” (Kellner, 1868. 252–253.).

Kellner munkájában a néptanítói identitásnak figyelemre méltó aspektusa a tanítók mellékfoglalkozásával kapcsolatos elvárások, amelyek jól leképezik a tanítóság korabeli helyzetét. A könyv színes képet nyújt a vállalható és a tanítói hivatással össze nem egyeztethető mellékfoglalkozásokról. Mivel az állam és az iskolaközösség nem tudta a vizsgált időszakban a kívánt fizetésemelést biztosítani, a tanítók fizetésük kiegészítésére mellékállás vállalására kényszerültek, amit sokszor csak engedéllyel és az érintett felügyelő hivatalok ajánlásával fogadhattak el. Ez is jól tükrözi, hogy a népiskolai tanítók életét szigorú társadalmi szabályok határozták meg. Az elfogadható mellékfoglalkozások többnyire egyházi jellegűek voltak, mivel azok vonták el legkevésbé a tanító figyelmét a munkájától, és az volt a hivatásával leginkább összhangban. Figyelemre méltó, hogy a preparandista képzésben való részvétel, a fiatalok felkészítése a tanítói szemináriumra nem önálló hivatásként, hanem a népiskolai tanítás mellett ajánlott mellékállásként jelent meg. Kellner a megfelelő mellékfoglalkozások között a következőket sorolja fel: gyümölcsfatermesztés, méhészkedés, selyem-előállítás, növénytermesztés és kertészet, valamint egyes taneszközök elkészítése, mint például földgömb, elektromos berendezések, gyógynövénygyűjtemény. Minden olyan mellékfoglalkozás azonban tilos volt, aminek kisipari jellege volt, vagy ami a tanítót nem megfelelő társaságba juttatta és a tekintélyét az iskolai ifjúság körében lealacsonyította. Nem voltak összeegyeztethetőek a tanítói hivatással azok a mellékfoglalkozások sem, amelyek a tanítót a közösség pártviszonyaiba keverték bele, mint például perek lefolytatása, adóbehajtás, illetve azok, amelyek az „érzéki szórakozások” jellegét mutatták, mint például a vadászat, tánczene művelése.

A tanítók társadalmi hovatartozásának és szociális jellemzőjének fontos mutatója, hogy Poroszországban a tanítói hivatást választók köre többnyire az alsó társadalmi rétegekhez tartozott, különösen vidéken. A jól szituált polgári réteg fiai számára a kevésbé megbecsült és gyengén fizetett tanítói hivatás nem volt vonzó választás. A vidéki tanítók pedig általában kevesebbet kerestek, mint a városiak, így jellemzően az előbbieknél kisebb fizetésüket mellékfoglalkozásokkal. Javadalmazásuk részeként gyakran vállalták egy kisebb földterület művelését. Nagyon nagy jövedelembeli különbség volt a népiskolai tanítók és egyéb tanári kategóriák között is. Egészen 1873-ig a népiskolai tanítókat

nem vették figyelembe fizetésemeléskor. Az 1870-es évek végétől az első világháborúig azonban az életkörülmények fokozatos javulása figyelhető meg. A 70-es években a fizetések 1878-ig 35-40%-kal emelkedtek, mégis óriási volt a differencia a legmagasabb és a legalacsonyabb jövedelem között. Továbbra is éltek a regionális különbségek a városi és vidéki, valamint a nyugati és keleti iskolák között. A tanítók nagy része mégis már relatíve jobb körülmények között élhetett. Az egységes minimumjövedelmet az 1897-es szolgálati illetményi törvény normalizálta először (Arnhardt, Hofmann és Reinert, 2000; Titze, 1991).

A néptanítói tudás kompetenciartalmi között jelenik meg a könyvben a szakmai felkészültségre, az önművelődésre és a továbbképzésre irányuló törekvések szerepe. A műben a néptanító ismeretátadó szerepének bemutatásánál megtalálhatóak a szakmaiság magas szintű elvi kérdései a gyakorlatiasság szempontjaival kiegészülve. A tankönyv a tanítói hivatást átható egész életen át tartó tanulás jelentőségére hívja fel a figyelmet, amikor azt olvashatjuk benne, hogy „az egész élet iskola”, amiben „soha nem végez az ember”, ebből adódóan a tanító feladata, hogy folyamatosan képezze magát. Az új ismeretek szerzése hozzájárult ahhoz, hogy a népiskolai szakember új perspektívából tudja megközelíteni a tananyagot, és ne mechanikusan végezze a munkáját. Amennyiben ezt nem tette meg, az a hivatásában szakmai megrekedést eredményezett. Az ideálképpel ellentétben a hétköznapi realitást tükrözően a néptanítók szakmai fejlődésével kapcsolatos érdektelen mentalitás is elének tárul, amikor utalást találunk arra, hogy egyes tanítók úgy gondolják, hogy a tanulmányaik befejeztével már nincs szükségük tovább képezni magukat: „A továbbképzéshez hozzátartozik először is az iskolai oktatásra való rendszeres lelkiismeretes felkészülés, mégpedig minden egyes órára. Vannak tanítók, akik hivalkodó tudásuk felfuvalkodottságában azt hiszik, hogy vizsgabizonyítványuk miatt, amiben oktatási alkalmasságukat rögzítették, a felkészülést el lehet hagyni, és ezért nem is

Mivel az állam és az iskolaközösség nem tudta a vizsgált időszakban a kívánt fizetésemelést biztosítani, a tanítók fizetésük kiegészítésére mellékállás vállalására kényszerültek, amit sokszor csak engedéllyel és az érintett felügyelő hivatalok ajánlásával fogadhattak el. Ez is jól tükrözi, hogy a népiskolai tanítók életét szigorú társadalmi szabályok határozták meg. Az elfogadható mellékfoglalkozások többnyire egyházi jellegűek voltak, mivel azok vonták el legkevésbé a tanító figyelmét a munkájától, és az volt a hivatásával leginkább összhangban. Figyelemre méltó, hogy a preparandista képzésben való részvétel, a fiatalok felkészítése a tanítói szemináriumra nem önálló hivatásként, hanem a népiskolai tanítás mellett ajánlott mellékállásként jelent meg. Kellner a megfelelő mellékfoglalkozások között a következőket sorolja fel: gyümölcsfatermesztés, méhészkedés, selyem-előállítás, növénytermesztés és kertészet, valamint egyes taneszközök elkészítése, mint például földgömb, elektromos berendezések, gyógynövénygyűjtemény.

gondolnak a tanításra addig, amíg el nem kezdik. [...] Önelégültségükben nem érzik, és még kevésbé látják be, hogy ilyen oktatással a saját és a gyerekek fejlődése is csorbul.” (Kellner, 1868. 263–264.) A pedagógiai

könyvben pontos leírást találhatunk a tanítási órára való felkészülés szükségességéről. Kellner szakmai igényességgel fogalmaz, amikor rámutat arra, hogy a szakembernek a tanórák tananyagának megtervezésénél figyelembe kell vennie az egyes tantárgyak oktatási tartalma közötti összefüggéseket. Emellett fontos szempontként jelenik meg a tananyag folyamatos újragondolása, szem előtt tartva a gyermekek egyéni és életkori sajátosságait. A könyv sajátossága, hogy a néptanítók módszertani tudatosságára hívja fel a figyelmet. A szerző azzal érvel, hogy a tanításban nemcsak a kognitív tényezők, így a megértés és a tudás, hanem az alkalmazás is hangsúlyos szerepet kap. Ennek megfelelően a tanítónak át kell gondolnia, milyen tanulói feladatok segítik elő leginkább a megszerzett tudás elmélyítését és a tanítandó anyag gyakorlati életben való hasznosítását.

A német tanítóképzés sajátosságának megfelelően a tanító sokrétű szakmai feladatai megmutatkoznak a tanítójelöltek támogatásában, mai szóhasználattal úgy mondhatnánk, mentori szerepkörében is. A könyv pontos leírást ad a segédtanító gyakorlatát irányító tanító és a tanítójelölt feladatairól. A tanítómesternek mentori szerepénél fogva folyamatosan kapcsolatot kellett tartania a tanítóképző intézményekkel (tanítói szemináriumokkal) annak érdekében, hogy ismerettel rendelkezzen az elvárt tudományos képzési követelményekről. Ezzel kitágult a tanító a kommunikációs tere az iskola falain kívülre. Egy tanítónak egyszerre maximum két-három tanítójelölt szakmai támogatásának felvállalása volt ajánlott. A tanítójelölt a tanító mellett segédtanítóként tevékenykedett, akinek feladatahoz tartozott a mentortanító felügyelete mellett például a már feldolgozott tananyag gyakorlása, gyermekek fegyelmezése, házi feladatok átnézése, egyházi szolgálatok teljesítése, valamint a mezőgazdasági munkálatokba, föld- és kertművelésbe való bekapcsolódás. A könyvben a mentori szerepfeladatok értékösszetevői között megtalálható a hivatástudat, támogatás, segítségnyújtás, tanácsadás, vallásosság. Ezek az értékek a 19. század második felére jellemző szakmaiság alapüzenetének tekinthetők, amik normakövető magatartást diktáltak a tanítók számára.

Összegzés

Jelen tanulmány a német néptanítói szakmásodás főbb jellemzőit mutatta be, és a néptanítói tudás egyes részjelenségeit vizsgálta egy tanítóképző intézetekben és tanítók körében használt német neveléstan könyv tükrében. A keresztény pedagógia szellemében írt könyv jól felépített pedagógiai rendszerben ábrázolja a tanítói tulajdonságok teljes arzenálját. A szövegkonstrukciók elemzése alapján körvonalazható a neveléstani munkára jellemző ideális tanító képe, amelyben a keresztény nevelő ideálja jelenik meg.

Az elemzett munkában a keresztény pedagógia archetipusának megfelelően a szerző kifejezésre juttatja a transzcendencia és az immanencia dialektikus egységét, utalva a magasabb szellemi funkciók jelentőségére. A nevelés fogalmának értelmezésében a nevelés eszményi célját a keresztény nevelés ideológiájából kiindulva a földi feladaton túl, a túlvilágra helyezi, hangsúlyozva, hogy az ember rendeltetése nemcsak a földre korlátozódik. Ebben az összefüggésben a szerző a tanítót a reá bízott gyermekek és a közösség atyjának tartja, akinek az a feladata, hogy a gyermekeket a keresztény pedagógia segítségével felkészítse a földi és túlvilági feladatokra.

A neveléstan könyv szerkezeti felépítésére jellemző, hogy külön fejezetben taglalja, milyen tanítói és egyéb, nem szakmába vágó feladatokat vártak el a tanítótól. A tanító emberi és szakemberi szerepeit, szerepfeladatait elaprózva, mélyreható részletességgel mutatja be. A neveléstani munkában jelen van a hivatásának élő tanító alakja, amit jól példáz, hogy a néptanító szereprepertoár meghatározó elemeként jelenik meg a tradicionális követelményeknek megfelelően a mintaadó szerep, amely a szerepfeladatokon keresztül irányvonalat jelölt a népiskolai közösség számára. Sok esetben norma

közvetítője volt. A tanítói hivatásról szóló diskurzusokban megmutatkoznak a tanítói habitusra és nevelési stílusra vonatkozó sajátos elvárások. Gazdag anyagot találhatunk a tanító szerepeinek értékösszetevőire vonatkozóan.

A kutatás hozzájárulhat a szélesebb látókörű és orientációjú dualizmus kori német tanítókép egy adott metszetének megismeréséhez. Mivel a tanítóképzők szolgáltatták az intézményi keretet a néptanítói tudás kanonizációs folyamataihoz, a kutatás további tárgyát képezheti az általuk közvetített „hivatalos” tudáskanon elemzése a német tanítóképzés tartalmi elemeit szabályozó dokumentumok tükrében.

Kovács Krisztina

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Irodalom

- Arnhardt, G., Hofmann, F. & Reinert, G.-B. (2000). *Der Lehrer. Bilder und Vorbilder*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Bárány Ignác [1866] (1896). *Tanítók könyve. Kalauz a nevelés és tanítás vezetésére*. Hetedik átdolgozott kiadás. Átdolgozta Bárány Gyula. Budapest: Lauffer Vilmos tulajdona.
- Baska Gabriella (2011). *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Budapest: Flaccus Kiadó.
- Baska Gabriella, Nagy Mária & Szabolcs Éva (2001). *Magyar tanító, 1901*. Pécs: Iskolakultúra.
- Brezsnyánszky László (2002). A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója. *Iskolakultúra*, 12(5), 38–43.
- Bruhn, A. (1995). *Die Präparanden. Lehrerbildung in Schleswig-Holstein 1867–1918. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte.)* Köln: Böhlau Verlag.
- Dombi Alice (2012). *Primus inter pares. Pedagógiai professzió és programadó nevelők a 19. században*. Szeged: Universitas Szeged Kiadó.
- Dombi Alice (2015). *Zsinórmérték és útmutatás. Tankönyvek és tankönyvírók a 19. században Magyarországon*. Szeged: Universitas Szeged Kiadó.
- Donáth Péter (2008a). *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Donáth Péter (2008b). *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon, 1945–1960*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Fáyné Dombi Alice, Kovács Krisztina & Dombi Mária (2016). *History of Pedagogical Profession in the 19th Century*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
- Fehér Katalin (2000). A pedagógiai gondolkodás és szakirodalom fejlődése Magyarországon a felvilágosodástól a 19. század közepéig. In Németh András és Tenorth, H.-E. (szerk.), *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Budapest: Osiris Kiadó. 7–67.
- Fizel Natasa (2015). A szegedi tanárképző főiskola hallgatói által felvett pedagógiai, pszichológiai és filozófiai témájú kurzusok a Ferenc József Tudományegyetemen (1928–1937). In Baska Gabriella és Hegedűs Judit (szerk.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. Budapest: ELTE PPK. 108–118.
- Fizel Natasa (2018). *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947). Esély az együttműködésre – Professzionizáció és intézményesülés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Györgyiné Koncz Judit (2005). *Pályaismeret, pályaorientáció*. Budapest: Károli Egyetemi Kiadó.
- Karady Viktor & Valter Csilla (1990). *Egy országos vonzaskörű szegedi főiskola*. Szeged: Móra Ferenc Múzeum.
- Keller Márkus (2010). *A középiskolai tanárság professzionizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Kelemen Elemér (2004). A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története Magyarországon II. *Iskolakultúra*, 14(6–7), 145.
- Kovács Krisztina (2011). A néptanítói professzionizáció alakulása két dualizmus kori neveléstan–könyv tanítóképének elemzése tükrében. *Magyar Pedagogia*, 111(4), 89–311.
- Kovács Krisztina (2013). Tanítókép a dualizmus kori magyar és német neveléstan könyvekben (1867–1914). *PhD-értekezés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1714/1/doktori_ertekezés.pdf Utolsó letöltés: 2020. 01. 24. DOI: [10.14232/phd.1714](https://doi.org/10.14232/phd.1714)
- Kuhlemann, F.-M. (1991). *Niedere Schulen*. In Berg, C. (szerk.), *Handbuch der deutschen*

- Bildungsgeschichte Band IV. 1870–1918.* München: Verlag C. H. Beck. 79–217.
- Ladányi Andor (2008). *A középiskolai tanárképzés története.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kellner, L. (1868). *Volksschulkunde. Ein Hand- und Hilfsbuch für katholische Seminare, Lehrer und Schulaufsicher.* 6., jelentősen átdolgozott kiadás. Essen: D. Bädeker.
- Lubrich Ágost [1868] (1878). *Neveléstudomány. Műveltebb közönség számára.* 3. kiadás. Budapest: Hunyadi Mátyás Intézet.
- Mann Miklós (2004). Középiskolai tanárok és képzésük a 19. sz. század második felében. *Iskolakultúra, 14(6–7),* 166–171.
- Mennyey József [1866–67] (1869). *Nevelés- és tanítástan.* Második javított és bővített kiadás. Budapest: Eggenberger Akad. Könyvkereskedése.
- Meyer, H. (1965). Das Selbstverständnis des Volksschullehrers in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts (1850–1880). *PhD-értekezés.* Münster.
- Mikonya György (2005). A magyar anarchista iskolaügyi és életreform törekvései. *Iskolakultúra, 15(2),* 52–62.
- Molnár Béla (2007). A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig. *PhD-értekezés.* http://www.ppk.elte.hu/file/Molnar_Bela_dissz.pdf Utolsó letöltés: 2020. 01. 24.
- Nagy Péter Tibor (2004). A polgári iskolai tanárképzés 19. századi történetéhez. *Iskolakultúra, 14(6–7),* 170–178.
- Németh András (2005a). A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés, 3(1),* 17–31.
- Németh András (2005b). *A magyar pedagógia tudománytörténete.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Németh András (2007). A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés, 5(1–2),* 5–25.
- Németh András (2008). A néptanítói tudás konstrukciója. Az elemi népoktatás (1911–1915). *Iskolakultúra, 18(5–6),* 86–102.
- Németh András (2009). A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio, 18(3),* 279–290.
- Németh András (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945.* Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciók hatások. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Németh András (2013). A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia, 113(2),* 101–118.
- Nóbik Attila (2001). A reformpedagógiai irányzatok kialakulása. *Iskolakultúra, 11(4),* 65–72.
- Nóbik Attila (2006). Népi iskolai tanítóképzés a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra, 16(4),* 41–48.
- Nóbik Attila (2015). Professzionizáció és iskolai tér. Az Elemi Népoktatás Enciklopédiájában. In Baska Gabrella és Hegedűs Judit (szerk.), *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére.* Budapest: ELTE PPK. 91–107.
- Nóbik Attila (2019). *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Pukánszky Béla (2002). Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről. *Iskolakultúra, 12(5),* 18–26.
- Pukánszky Béla (2005). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstanai kézikönyvekben.* Pécs: Iskola-kultúra.
- Schadt-Krämer, C. (1990). *Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert: dargestellt am Beispiel der rheinischen Lehrerseminare von 1819 bis 1926.* Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Ostermann, W. & Wegener, L. [1882–83] (1902). *Lehrbuch der Pädagogik.* 1. kötet. 12. kiadás. Schulzische Hof-Buchhandlung und Hof-Buchdruckerei, U. Schwartz.
- Tenorth, H-E. (1995). Lehrerberuf und Lehrerbildung. In Jeismann, K-E. & Lundgreen, P. (szerk.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3. 1800–1870.* München: Verlag C. H. Beck. 250–270.
- Titze, H. (1991). Lehrerbildung und Professionalisierung. In Berg, C. (szerk.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV.* München: Verlag C. H. Beck.
- Vincze Tamás (2003). A német nyelv szerepe a magyar tanítóképzésben a dualizmus korában. *Iskolakultúra, 13(3),* 25–38.
- Wittmütz, V. (2007). Die preussische Elementarschule im 19. Jahrhundert. In Fisch, S., Gauzy, F. & Metzger, C. (szerk.), *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. – Apprendre et enseigner en Allemagne et en France.* Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 15–32.

Jegyzetek

- ¹ Anton Wilhelm Ferdinand Stiehl (1812–1878) Arnoldshainban született. Gimnáziumi tanulmányait Wetzlarban végezte, majd Bonnban és Hallében tanult teológiát. 1835-ben Neuwiedban a tanítóképző szeminárium tanára, majd igazgatója lett. Friedrich Eichhorn minisztersége alatt, 1844-ben meghívták a porosz kultuszminisztériumba, ahol titkos kormányfőtanácsos lett a népiskola és szeminárium tanítóképzés ügyében. Az 1848-as forradalom idején beválasztották a porosz parlamentbe. Stiehl nevéhez fűződnek az 1854 októberében kiadott, sokat vitatott, a népiskolák, preparandisták és a tanítóképzés szemináriumai számára kidolgozott porosz szabályzatok (Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen), ismertebb nevén a Stiehl-féle szabályzatok (Stiehlschen Regulative), amit a porosz kultuszminiszter Karl Otto von Raumer hagyott jóvá. A szabályzat hét oktatási minisztert is túlélt. Miután Adalbert Falk liberális minisztert kinevezték, Stiehl 1872-ben nyugdíjba vonult (v. ö. https://de.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_Stiehl Utolsó letöltés: 2020. 01. 24.).
- ² Karl Schneider (1826–1905): Tanítóképző intézeti tanár és igazgató volt Sziléziában és Poznan tartományban. 1870-ben Berlinben a Diesterweg által alapított tanítói szeminárium igazgatója lett, majd 1872-ben Ferdinand Stiehl utódjaként a kultuszminisztériumba került. A Stiehl-féle szabályzatokat (Stiehlschen Regulative) az általa kidolgozott liberális szemléletű általános rendelkezések (Allgemeinen Bestimmungen) váltották fel, amelyek 1921-ig voltak érvényben (Wittmütz, 2007).
- ³ Dr. Lorenz Kellner (1811–1892): A német pedagógus Németországban, Kalteneberben (Heiligenstadtban) született 1811. január 29-én, a népiskola elvégzése után a heiligenstadti gimnáziumba járt. A középiskolát követően katolikus teológiát tanult, amit anyagi okokból nem tudott befejezni. 1828 és 1831 között a magdeburgi protestáns tanítói szemináriumban folytatta tanulmányait. A tanulást túlnyomórészt magántanításaiból finanszírozta. 1831-től 1836-ig Erfurtban tanított a dómplébánia fiúiskolában, ahol 1833-ban rektornak nevezték ki. 1836-ban igazgatója lett a heiligenstadti tanítói szemináriumnak. 1848-tól 1855-ig tanügyi tanácsosként dolgozott Marienwerderben, majd 1855 és 1886 között Trierben a kantoni irányító testület tagjaként és iskolai szakfelügyelőként tevékenykedett. 1848–1849 között a porosz parlament, valamint 1867–1870 között a St. Wendel választókerületben a tartományi parlament képviselőjeként aktívan részt vett a politikai életben. 1863-ban a Münszteri Akadémia tiszteletbeli filozófiai doktorává avatták. 1871-ben a titkos kantoni irányító testület tagjává választották, majd 1872-től Népiskola és Szeminárium (tanítóképzési) Oktatásügyi Bizottságának tagjává vált. 1891-ben a Katolikus Pedagógus Egyesület tiszteletbeli tagjává nevezték ki. 1892. augusztus 18-án halt meg Trierben (v. ö. https://de.wikipedia.org/wiki/Lorenz_Kellner Utolsó letöltés: 2020. 01. 24.).

Absztrakt

Közép-Európában az oktatással kapcsolatos szakmák intézményesülése német minta alapján történt. Ennek a folyamatnak a legfontosabb ismérve: az iskoláztatásnak, a népességnek mind nagyobb hányadát érintő kiterjedése, ami szükségessé tette a szakképzett tanítók képzését.

A dualizmus korában a népiskolai tanítók tudásának középpontjában a praktikus pedagógia és gyermekismeret, valamint az oktatásmódszertan állt. Ez lett a 19. század második felében kialakuló népiskolai pedagógia, amelynek irodalmában megtalálhatók a tanítóképzésben használatos, pragmatikus céllal írt neveléstan könyvek. Műfaji sajátosságuk, hogy szerzőik összetett követelményrendszert írtak le normatív eszménypedagógiájukban a tanítók szakmai tudására és közéleti viselkedésére vonatkozóan.

Hazánkban a 19. századig csak csekély számban találunk neveléssel foglalkozó könyveket, melyek első sorban német nyelvterületről származó könyvek fordításai voltak. A hazai és a német népiskolai pedagógia irodalma a 19. század második felében lendült fel. A német tanítóképzésben használt tankönyvek közül kiemelkedik Lorenz Kellner *Volksschulkunde (Népiskolai ismeretek)* című, 1855-ben megjelenő munkája, ami több kiadást megélt. Jelentőségét mutatja, hogy több hazai és német tankönyvíró forrásként használta fel.

Jelen tanulmány egyrészt a német néptanítói szakmások folyamatainak jellegzetességeit elemzi, másrészt Lorenz Kellner *Volksschulkunde* című neveléstanja alapján a tankönyvíró tanítóról alkotott képét rekonstruálja. A szövegkonstrukciók alapján végzett elemzések szempontjai: 1. az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés célja és a tanítói feladatok kapcsolata, 2. a népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények.

A kutatás hozzájárulhat ahhoz, hogy szisztematikusan fel tudjuk tárni a német tanítóképzés felől érkező recepciós folyamat egy szűkebb területét, főbb intézménytörténeti sajátosságait, valamint a néptanítók tudásának és identitásának néhány jellemző vonását.

Egy történelemről alkotott episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása

Bevezetés

Napjaink modern társadalmában a tudás jelentősége megkérdőjelezhetetlen. Ugyanakkor, elsősorban az internet adta lehetőségeknek köszönhetően, a folyamatosan növekvő információmennyiség feldolgozása állandó kihívás elé állít bennünket. Greene és munkatársai (2016) szerint a mindennapok komplexitásában való eligazodáshoz nélkülözhetetlen a hatékony episztemikus megismerés. Az episztemológiával, illetve az episztemológiai nézetekkel foglalkozó kutatások a tudásról és annak keletkezéséről alkotott személyes elképzeléseket vizsgálják, amelyek tanulási folyamat meghatározó elemei (Mayer & Rosman, 2016), és döntéshozatalaink alapjául szolgálnak (Greene és mtsai, 2016).

A specifikusan történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kutatása hazai viszonylatban egy igencsak új területnek számít. Az irányadó tartalmi-szabályozó dokumentumokban, azaz a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptantervben is megjelenik a történelem és történettudomány jellegének megértésére irányuló törekvés, viszont ezzel párhuzamosan kevés hazai empirikus kutatást végeztek a témában. Nemzetközi szinten megfigyelhető a kutatások számának növekedése, az elmúlt másfél évtizedben egyre inkább előtérbe kerültek azok a kezdeményezések, amelyek a nagymintás méréseket lehetővé tevő mérőeszközök kifejlesztését célozzák meg (e.g., Maggioni és mtsai, 2009; Stoel et al., 2017).

A jelen kutatás egyrészt egy olyan mérőeszközt tesztelését mutatja be, amely gyors és hatékony visszajelzést nyújt a tanulók episztemológiai nézeteinek fejlettségéről a gyakorló történelemtanárok és a kutatók számára egyaránt. Másrészt hozzájárul ahhoz a diskurzushoz, amely a történelemtanítás céljait vizsgálja hazai viszonylatban (e.g., Fischerné Dárdai, 2010; Jancsák, 2019; Kaposi, 2016; Kojanitz, 2013, 2019). Ezen felül a kutatásnak nemzetközi vonatkozása is van, hiszen a vizsgálat során alkalmazott kérdőív fejlesztés alatt áll, az eredmények pedig hasznos információkkal szolgálnak ebben a folyamatban is.

Az episztemológiai nézetek és szerepük a történelemtanulásban

Filozófiai megközelítésben episztemológia alatt a tudással, annak eredetével, természetével és határaival foglalkozó tudományt értjük (Martinich & Stroll, 2020). Az oktatáspszichológia és a neveléstudomány területén az episztemológiai nézeteket, mint a tudás természetéről és megszerzéséről alkotott személyes elméleteket (Trautwein & Lüdtke, 2007), elsősorban a tanulással és a tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatban vizsgálják (Hofer & Bendixen, 2012). Ebben a kontextusban, alapvetően három kutatási irányt különített el Kammerer és Stromso (2016) Hofer (2004, cit. Kammerer & Stromso, 2016) nyomán. A fejlődépszichológiai megközelítés a nézetek fejlődését vizsgálja a gyermekkortól a felnőttkorig. A többdimenziós szemlélet a többnyire független nézetek

jellemzőinek, szerkezetének feltárását helyezi előtérbe. Emellett pedig vannak olyan modellek is, amelyek az episztemológiai nézeteket az adott szituációban aktiválódó forrásokként értelmezik.

Neveléstudományi szempontból a nézetek tartalmának és szerepének értelmezésében a Nagy József-i (2010) kompetenciafogalmat érdemes megvizsgálni. Nagy szerint a nézetek, illetve meggyőződések alapvetően a (belső) motívumrendszer részei, feladatuk pedig a motiválás, készítés az aktivitás (viselkedés) során. Mindez összhangban van Carla van Boxtel és Janet van Drie (2018) történelmi következtetés modelljével (*historical reasoning model*), illetve pontosabban az episztemológiai nézetek szerepével az említett modellben. A holland kutatók a történelmi következtetés komplex rendszerében az episztemológiai nézeteket mentális forrásokként (*mental resources*) jelenítik meg, amelyek hatással vannak a múlt eseményeivel kapcsolatos következtetésekre. A kompetencia, mint az „összefüggés működésének sajátos változata” (Nagy, 2010, 10.), aktiválódása hasonló folyamat ahhoz, amikor a múltról gondolkodunk (van Boxtel & van Drie, 2018). Ebben az összefüggésben a motívumok (így az episztemológiai nézetek) mint a következtetések levonásának belső feltételei értelmezhetők.

Hazánkban a 2020-as Nemzeti alaptanterv a történelemtanítás legfontosabb alapelvei és céljai kapcsán hangsúlyozza, hogy a „történelem természete szerint értelmező jellegű, a tényekről alkotott különböző vélemények szükségszerűen vitákat eredményeznek” (Nat 2020, 343.). Továbbá lényeges tartalmi újítás, hogy a történelmi gondolkodás kapcsán évfolyamokra lebontva tanulási eredmények kerültek megfogalmazásra. Mindez indokolttá teszi, hogy a közoktatás kereti között empirikus úton vizsgáljuk a történelmi tudás természetének és keletkezésének jellemzőit, azaz a tanulók és a tanárok történelemmel (és történettudománnyal) kapcsolatos nézeteit.

Az episztemológiai nézetek mérése

Az episztemológiai nézetek vizsgálatának egyik nemzetközileg is legelismerettebb szakértője, Marlene Schommer-Aikins egy 2004-es összegző tanulmányában kiemelte a kvantitatív kutatások, ezen belül is a kérdőívek használatának jelentőségét. Szerinte elsősorban a hatékonyság fokozása, az objektivitás és a statisztikai elemzések lehetősége miatt fordultak a kutatók ebbe az irányba (Schommer-Aikins, 2004). A történelem és történettudomány természetével kapcsolatos kutatásokban elterjedtek a kvalitatív módszerek, mint például az interjú (e.g., Stoddard, 2010; Voet & De Wever, 2016; Yilmaz, 2010; Wansink és mtsai, 2017) vagy az esszé (e.g., Molla, 2010; Virta, 2002). A téma viszonylag elvont jellegéből adódóan ezeknek a módszereknek egy igen fontos előnye, hogy az esetleg kérdéses tartalmak egyértelműsíthetők, körülírhatóak a kérdező által. Ugyanakkor a jelen kutatásban Schommer-Aikins iránymutatása alapján a kérdőíves vizsgálatok kerültek előtérbe.

A kutatás fő mozgatórugója egy olyan kérdőív adaptálása volt, amely lehetővé teszi nagymintás mérések viszonylag gyors és egyszerű lebonyolítását, statisztikai elemzések elvégzését. Annak érdekében, hogy felmérjem az utóbbi tíz-tizenöt év kutatási tendenciáit, illetve megtaláljam a legalkalmasabb mérőeszközt, a Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtár Integrált Adatbázisában végeztem kulcsszavas keresést. A szisztematikus feltárás eredményeit az 1. táblázat összegzi. Az *'epistemological beliefs'* (illetve *'epistemic beliefs'*), *'history teaching'* és a *'questionnaire'* kulcsszavakat alkalmazva a 2005 és 2020 között akadémiai folyóiratokban, angol nyelven publikált tanulmányokat tekintettem át, majd kiválasztottam a kutatás szempontjából relevánsakat.

1. táblázat. A történelemről alkotott episztemológiai nézetek területén az utóbbi másfél évtizedben végzett kvantitatív jellegű kutatások és általános jellemzőik

Forrás	Ország	Kutatási téma	Módszer/ mérőeszköz	Minta
1. Miguel-Revilla, Carril-Merino & Sánchez-Agustí (2020)	Spanyolország	tanárszakosok történelemről alkotott episztemológiai nézetei	kevert módszer: kérdőív (BHQ, nyílt-végű kérdések)	egyetemisták (N=430)
2. Sakki & Pirttilä-Backman (2019)	Ausztria, Fehéroroszország, Észország, Finnország, Franciaország, Németország, Olaszország, Izrael, Hollandia, Szerbia	a történelemtanítás céljainak és a történelemtanárok episztemikus nézeteinek összehasonlítása	online kérdőív	történelemtanárok (N=633)
3. Stoel és mtsai (2017)	Hollandia	történelemről alkotott episztemológiai nézeteket mérő kérdőív fejlesztése	online kérdőív (saját, BHQ-ra alapozva)	végzős középiskolások/egyetemi előkészítősök (N=922), szakértők (N=7)
4. Stoel és mtsai (2015)	Hollandia	episztemológiai alátámasztás szerepe a történelmi következtetésben (résztémaként)	kvázi kísérlet elő- és utóteszteléssel; kérdőív (BHQ)	egyetemi előkészítősök (N=74)
5. VanSledright & Reddy (2014)	Amerikai Egyesült Államok	episztemikus nézetek változása	egyetemi kurzus elő- és utóteszteléssel; kérdőív (BHQ), interjú, megfigyelés	tanárszakos hallgatók (N=18)
6. Maggioni és mtsai (2009)	Amerikai Egyesült Államok	episztemikus kogníció mérésére alkalmas kérdőív fejlesztése	kérdőív (Beliefs about (Learning and Teaching) History Questionnaire=BHQ)	tanárok (N=75), szakértők (N=5)

Forrás: Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtár Integrált Adatbázis (2020. 03. 25.)

Megjegyzés: A több témát érintő kutatásokból csak az episztemológiai nézetek mérésére szolgáló mérőeszközöket emeltem ki.

Az 1. táblázatban felsorolt kutatások alapján elmondható, elsősorban egyetemisták és gyakorló történelemtanárok körében vizsgálták a történelemre vonatkozó episztemológiai nézeteket. Az alkalmazott kérdőívek tekintetében a Liliana Maggioni és munkatársai nevéhez fűződő *Beliefs About History Questionnaire*-t (BHQ: Maggioni, 2010; Maggioni és mtsai, 2009) kell kiemelni, amely számos későbbi kutatás kiindulópontjává szolgált. A frissebb kutatások közül a Gerhard Stoel és munkatársai által fejlesztett, 2017-ben publikált kérdőív figyelemreméltó. A kérdőív fejlesztői között van Carla van Boxtel és Janet

van Drie, akik európai és világviszonylatban is a történelmtanulás és –tanítás kutatásának meghatározó alakjai. Emellett eddigi szakirodalmi ismereteim alapján ez az első olyan kérdőív Európában, amely nagy mintán, középiskolások körében méri a történelemre vonatkozó episztemológiai nézeteket. Fontos kiemelni továbbá, hogy a kérdőív elméleti háttere a korábbi vizsgálatok eredményeinek szintetizálása által jött létre, így magában hordozza az évtizedek során összegyűjtött kutatási tapasztalatokat.

Az adaptált kérdőív jellemzői

A kutatás céljaival leginkább Gerhard Stoel és munkatársai (2017) által fejlesztett kérdőív állt összhangban, ezért esett a választás erre a mérőeszközzé. A teljes kérdőív 26 állítást tartalmaz, amelynek alapjául a BHQ kérdőív (Maggioni és mtsai, 2009) és Buehl (2003, cit. Stoel és mtsai, 2017) kérdőíve szolgált. Elméleti keretük multidimenziós megközelítést tükröz. Ez azt jelenti, hogy a korábbi kutatások eredményeinek ötvöztetésével két dimenzióra (fejlettség és tartalom) vetítve hoztak létre állításokat.

Fejlettségüket tekintve alapvetően naiv és árnyalt állítások különítettek el, amelyek tartalmukat nézve a történelmi tudásra vagy a történelmi megismerésre vonatkoznak. Az episztemológiai nézetek fejlettségével kapcsolatban Maggioni és munkatársai által végzett kutatások (Maggioni, 2010; Maggioni és mtsai, 2009) mérvadóak, akik három episztemikus pozíciót (*'epistemic stances'*) különítettek el: másoló (*copier*), kölcsönző (*borrower*), kritérialista (*criticalist*) – az egyes episztemikus pozíciók magyar megnevezései a szerző saját fordítása. Az empirikus úton nyert kutatási eredmények ugyanakkor két szint, egy kezdetleges és egy haladó szint létezését erősítették meg. Stoel és munkatársai értelmezésében (Kuhn és mtsai, 2000, cit. Stoel és mtsai, 2017; Maggioni és mtsai, 2009, 2004, cit. Stoel és mtsai, 2017 nyomán) naiv nézetekre jellemző, hogy a tudást statikusnak és egyszerűnek értelmezik, a megismerés külső objektiváció (pl. tankönyv) által direkt módon történik. A szubjektív álláspont szerint a tudás bizonytalan, a megismerő miatt pedig mindig egyéni, személyes jellegű. A fejlettség legmagasabb szintjén, azaz árnyalt (vagy kritérialista) szinten lévők tudják, hogy a tudás a megismerő által jön létre, ezért mindig bizonytalan, ugyanakkor a történettudománynak megvannak az eljárásai és módszerei, amelyek megalapozzák a következtetések megbízhatóságát. Fontos hangsúlyozni, hogy mivel a szubjektív nézetek egyfajta átmenetet képeznek a naiv és az árnyalt szintek között, a történelmi tudás tekintetében egy különálló skálába rendezték őket a kutatók. Így alakult ki a fejlettségre vonatkozó 3 skála: objektív (vagy naiv), szubjektív, árnyalt.

A két jellemzőnek (fejlettség és tartalom) az egymásra vetítésével a kutatók öt skálát alakítottak ki, amelyeknek az elnevezései még nem állandósultak (a magyar megnevezések a szerző fordításai). A szakértőkkel (N=7) és végzős középiskolásokkal (N=922) végzett kutatásaik során a 21 állítást 5 faktorba sorolták, amelyből feltáró faktorelemzéssel az első 3 faktor létét sikerült empirikusan is igazolni (összesen 15 állítás):

- 1) történelmi megismerés: naiv (6 állítás), példa:
 2. *A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.*
- 2) történelmi megismerés: árnyalt nézetek (4 állítás), példa:
 10. *Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történelmi tanulmányok megbízhatóságát.*
- 3) történelmi tudás: objektív (5 állítás), példa:
 8. *A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.*
- 4) történelmi tudás: szubjektív (3 állítás), példa:
 7. *A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről.*

5) történelmi tudás: árnyalt (2 állítás), példa:

24. *Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak.*

Jellegüket tekintve az állítások zárt-végűek és absztraktak, azaz témafüggetlenek. Hasonlóan az általános és a specifikusan a történelem területén végzett, episztemológiai nézetek vizsgálatára irányuló kutatásokhoz, az állításokat 6-fokú Likert skálán kellett értékelni, amelyben az 1 az *egyáltalán nem értek egyet*, a 6 pedig a *teljes mértékben egyetértek* álláspontot jelölte.

Empirikus kutatás

Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatás célja a Stoel és munkatársai (2017) által kidolgozott kérdőív adaptálása volt. Annak érdekében, hogy a kérdőív pszichometriai jellemzőivel kapcsolatos következtetéseket tudjunk levonni, az alábbi kutatási kérdések és hipotézisek kerültek megfogalmazásra:

KK1: Alkalmazható-e magyar környezetben a Hollandiában használt kérdőív?

H1: Feltételezésem szerint a kérdőív alkalmazható magyar környezetben, elsősorban azért, mert absztrakt, történelmi témától független állításokat tartalmaz.

KK2: Milyen faktorstruktúrával rendelkezik a kérdőív a magyar mintán?

H2: Feltételezem, hogy a holland mintán visszaigazolt 3 skála a magyar minta esetében is azonosítható.

KK3: Milyen kapcsolatban állnak a kérdőív skálái az egyes háttérváltozókkal?

H3.1.: Feltételezem, hogy a történelem jegy pozitív korrelációan áll az árnyalt nézetekkel (Stoel et al., 2017), illetve negatív összefüggés van a naiv állításokkal.

Módszerek

Az eljárás

A kérdőív adaptálásának szándékáról értesítettem Gerhard Stoelt, aki jóváhagyta a kutatás lebonyolítását és a mérőeszköz alkalmazását. A kérdőív állításainak magyar nyelvre való fordítása több lépésben, szakértők bevonásával történt. Először két fordító magyarra, majd másik két fordító angolra fordította az állításokat. A végleges, kutatásaim során is alkalmazott magyar nyelvű változatot Kojanitz László készítette el.

Az általános háttérkérdésekkel bővített kérdőívet a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága is véleményezte, és alkalmazását jóváhagyta. A kutatási szándékról több gimnázium igazgatóját és történelemtanárát értesítettem, végül három iskola adott pozitív visszajelzést. Az adatfelvételre 2018. október-december folyamán került sor három dél-alföldi város három gimnáziumában. A 11. és 12. évfolyamos tanulók a kutatás részleteinek megismerése után dönthettek a kérdőív kitöltéséről, ami így minden esetben önkéntes és anonim volt. A három gimnáziumban összesen 510 tanuló töltötte ki a kérdőívet. A kitöltés tanórai keretek között zajlott, körülbelül 15-20 percet vett igénybe, a minta felhasználásra került más kutatásban is (Kósa, 2019).

A 26 állítás mellett a kérdőív általános háttérkérdéseket is tartalmazott. A kérdések megfogalmazásában az Országos kompetenciamérésben használt tanulói háttérkérdőívet vettem alapul. Az általános jellemzők (születési év, nem, évfolyam) mellett az előző év végi történelem (továbbá magyar nyelv, irodalom és matematika) osztályzatra, a szülők legmagasabb iskolai végzettségére, a tanulmányi motivációkra, valamint az otthon található könyvek számára is rákérdeztem.

A statisztikai elemzésekhez az SPSS 25.0 adatelemző szoftvereket használtam. Leíró statisztikai elemzéseket, a Cronbach-alfa értékeket, korrelációelemzést és a feltáró faktoranalízist számítottam ki és végeztem el.

A minta

A vizsgálat során összesen 510 11. és 12. évfolyamos tanuló töltötte ki a kérdőívet (1. 2. táblázat). Az évfolyamok kiválasztásában meghatározó szerepet játszott a Stoel és munkatársai által végzett kutatás, amelyben végzős középiskolásokat (17 és 18 év átlagéletkor) vizsgáltak. Emellett fontos szempont, hogy a 2012-es Nemzeti alaptanterv (Nat, 2012) meghatározása szerint a 11. és 12. évfolyamos tanulók már ismerik és értik azokat a módszereket és eljárásokat (pl. forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás, problémaközpontú szemlélet), amelyeket a történettudomány használ. 11. évfolyamon 263 tanuló ($M_{\text{életkor}}=17,15$, $SD=0,72$), 12. évfolyamon pedig 246 tanuló ($M_{\text{életkor}}=18,06$, $SD=0,64$) válaszait vontunk be az elemzésbe. A nemek arányát tekintve a minta többségét lányok (N=326, 63,9%) lányok alkották.

2. táblázat. A minta általános jellemzői

Évfolyam	Tanulók száma (N)	Életkor		Nem	
		átlag (M)	szórás (SD)	lányok	fiúk
11.	263	17,15	0,72	164 (62,4%)	98 (37,3%)
12.	246	18,06	0,64	161 (65,4%)	83 (33,7%)
<i>Összesen</i>	<i>510</i>	<i>17,59</i>	<i>0,82</i>	<i>326 (63,9%)</i>	<i>181 (35,5%)</i>

Eredmények

A kérdőív szerkezetének vizsgálata

A kérdőív magyar mintán mutatott szerkezetének megismerésére feltáró faktorelemzést használtam. Először a három, az eredeti kutatásban empirikusan is igazolt skála létét vizsgáltam, majd a teljes kérdőíven végeztem elemzéseket.

Az első, 15 állításra (3 skála: történelmi megismerés: árnyalt, történelmi megismerés: naiv, történelmi tudás: objektív skálák) vonatkozó feltáró faktorelemzés során főkomponens elemzést (*Principal Component analysis*) és Varimax rotációt állítottam be (1. 6. táblázat). A Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke (0,69) megfelelőnek bizonyult, a szignifikáns Bartlett-teszt pedig megerősítette, hogy az elemzés elvégezhető a mintán. Az eredeti kérdőív első faktora a *történelmi megismerés: árnyalt nézetek* (Cronbach-alfa=0,79, Stoel és mtsai, 2017), amely 6 állítást (5., 6., 4., 22., 15., 2.) tartalmazott.

A magyarországi mintán végzett vizsgálatban 5 állítással (5., 2., 15., 6., 4.) jött létre ugyanez a faktor, amelynek a megbízhatósága, Cronbach-alfa=0,63 volt. Eltérően az eredeti kutatástól, a magyar mintán a 22. állítás (*A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás*) nem illeszkedett az első faktorba.

A naiv, azaz kezdetleges episztemológiai fejlettséget jelző két skála is kirajzolódott az elemzésből. A harmadik faktor a *történelmi megismerés: naiv* állítások skálának felel meg. Az eredeti 4 állítás (17., 16., 10., 20; Cronbach-alfa=0,66) a magyar minta esetében is kivétel nélkül egy faktorba rendeződött (17., 10., 16., 20.; Cronbach-alfa=0,48). A táblázat negyedik faktorát, a *történelmi tudás: objektív* nézetek skálát az eredeti 5 (9., 21., 3., 8., 18.; Cronbach-alfa=0,60) állításból 4 hozta (3., 8., 9., 18.) létre 0,5 Cronbach-alfa értékkel a magyar mintán. A 21. állítás (*Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.*) elkülönült a harmadik faktor többi állításától, ugyanakkor a faktorsúlyok összevetéséből megfigyelhető, hogy alapvetően naiv állításokkal mutat kapcsolatot. A 3. állítás (*Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.*) megengedéssel sorolható ehhez a faktorhoz, ugyanis hasonlóan erősen kapcsolódik máshova.

Megállapítható, hogy a holland kutatásban igazolt három faktor kirajzolódik az eredményekből, az általuk megmagyarázott variancia értéke 38,395%. A faktorok megbízhatóságát tekintve az első, *történelmi megismerés: árnyalt* nézetek elfogadható, 0,675 Cronbach-alfa értékkel rendelkezik. A két naiv faktor, a *történelmi megismerés: naiv* (0,48) és *történelmi tudás: objektív* (0,5) esetében alacsonyak a belső konzisztenciát jelző mutatók.

6. táblázat. A feltáró faktoranalízis eredményei

A kérdőív állításai az eredeti skálákkal	Faktorok				
	1	2	3	4	5
Történelmi megismerés: árnyalt					
5.. A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.	0,68	0,15			
2. A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.	0,65	0,12			-0,23
15. Egy jó történeti munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.	0,60	-0,19	-0,21		0,29
6. A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljunk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket.	0,60	-0,17	0,11		0,16
4. A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.	0,53	-0,34			0,16
22. A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás.		0,12			0,85

A kérdőív állításai az eredeti skálákkal	Faktorok				
	1	2	3	4	5
Történelmi megismerés: naiv					
17. Nem lehetséges a lényegét pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	0,16	0,31	0,72	-0,15	
10. Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történelmi tanulmányok megbízhatóságát.	-0,16	-0,22	0,71	0,21	
16. Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.	-0,17	0,49	0,50		0,12
20. Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.	0,16		0,43	0,13	0,42
Történelmi tudás: objektív					
21. Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz		0,75		0,11	0,13
3. Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.		0,44		0,34	-0,15
8. A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.			0,13	0,77	
9. Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.	0,102	0,17	-0,12	0,65	
18. Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.	-0,231	0,45	0,14	0,50	
Cronbach-alfa	0,63		0,48	0,50	

Megjegyzés: Principal component analysis. Varimax rotáció. A 10,11-nél kisebb faktorsúly kizárása.

A második feltáró faktorelemzést két faktorra korlátoztam. Ezt egyrészt arra alapoztam, hogy a Liliana Maggioni és munkatársai (2009) által végzett korábbi empirikus kutatások eredményei egy alapvető elkülönülést mutattak ki a naiv és árnyalt állítások között. Másrészt Stoel és munkatársai (2017) szerint is azonosítható egy határozott kettősség a faktorokban az episztemológiai nézetek fejlettségét tekintve. Annak ellenére, hogy az eredeti kutatásban számos állítást kizártak az elemzések során, a teljes kérdőívre, azaz 26 állításra kiterjesztettem ezt az elemzést. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke 0,77, a két faktor pedig együtt 24,15% megmagyarázott varianciát adott ki. A 7. táblázatban látható, hogy az első faktorba alapvetően az árnyalt nézetek tartoznak, a másodikba főleg a naiv, kezdetleges szinten lévő. Ugyanakkor a szürkével kiemelt állítások eltérést mutatnak

a kérdőív fejlesztőinek eredeti szándékához képest, illetve nem egyértelmű teljesen, hogy melyik faktorba illeszkednek.

Három állítás esetében (19., 25., 22.) nem lehetett egyértelműen megállapítani, hogy naiv vagy árnyalt állításokról van szó, ugyanis hasonló faktorsúlyokkal kapcsolódtak mindkét faktorhoz. Az eredmények azt mutatják, hogy a 19. *(Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban.)* és a 25. *(Egy alapos történelmi kutatás egy történelmi esemény összes okát feltárhatja.)* állítások esetében a nézetek fejlettségi szintje nem volt minden kétséget kizáróan azonosítható a kitöltők számára. A 19. állításban a kérdőív fejlesztői naiv nézetet fogalmaztak meg, ugyanakkor (kétértelműsége miatt) az eredeti kutatásból is kizárták az állítást. Ez az állítás jól példázza a téma elvontságát és megfelelő állítások megfogalmazásának nehézségét. Az alapvetően naiv állítás (bizonyosságot szerezni a múltból) a tagadás miatt (sosem tudhatjuk meg) árnyaltként is értelmezhető. Hasonlóan az első faktorelemzéshez (1. 6. táblázat), a 22. állítás ebben az esetben sem illeszkedett a naiv vagy árnyalt állítások csoportjába. Emellett azt is fontos kiemelni az eredetileg szubjektív tartalmat tükröző állítások (7., 12., 14.) világosan elkülönültek naiv (7., 12.) és árnyalt (14.) faktorokba.

7. táblázat. A feltáró faktoranalízis eredményei

A kérdőív állításai	Faktorok	
	1. faktor	2. faktor
14. A történelem esetében fontos, hogy önállóan is átgondoljuk és értelmezzük mindazt, amit valamiről hallunk és olvasunk.	0,644	
26. Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkozni fognak az okokról.	0,617	
15. Egy jó történelmi munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.	0,608	-0,183
6. A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljunk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket.	0,567	
4. A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.	0,562	-0,125
24. Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak	0,514	
11. Amikor forrásokat vizsgálunk, fontos a szerző nézőpontjának ellenőrzése is.	0,498	
5. A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.	0,475	
2. A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.	0,471	
13. A történelmi eseményekről folyamatosan újabb és újabb magyarázatok fognak születni.	0,465	0,103
1. A történelmi kutatások célja mindent pontosan ugyanúgy rekonstruálni, ahogy az a múltban volt és megtörtént.	0,315	

A kérdőív állításai	Faktorok	
	1. faktor	2. faktor
19. Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban.	0,274	0,201
25. Egy alapos történelmi kutatás egy történelmi esemény összes okát feltárhatja.	0,260	0,125
16. Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.	-0,219	0,547
18. Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.	-0,285	0,544
23. Ha két különböző történet is létezik a múltból, akkor csak az egyik lehet helytálló.	-0,231	0,494
17. Nem lehetséges a lényeget pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	0,113	0,490
10. Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történeti tanulmányok megbízhatóságát.		0,464
12. A történelmi beszámolók nagyrészt a történészek véleményei.		0,458
8. A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.	0,128	0,417
3. Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.		0,406
21. Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.	-0,242	0,403
7. A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről.	0,188	0,366
9. Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak		0,347
20. Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.	0,330	0,343
22. A történelem a múltba irányuló kritikai vizsgálódás.	0,180	0,294
Cronbach-alfa	0,718 (11 item)	0,629 (12 item)

Megjegyzés: Principal component analysis. Varimax rotáció. 10,11-nél kisebb faktorsúly kizárása.

Hasonlóan az első feltáró faktorelemzéshez, a második elemzésben is alacsonyabb volt a naiv nézeteket tartalmazó faktor (0,63) Cronbach-alfa, mint az árnyalt nézeteket (0,72) tartalmazóé. Mindez egyezést mutat eredeti kutatással, ahol szintén jellemzően alacsonyabb megbízhatósággal rendelkeztek a naiv állításokat tartalmazó faktorok.

Összefüggésvizsgálatok

A skálák és az egyes háttérváltozók közötti összefüggések feltárásakor az eredeti kutatásban (Stoel és mtsai, 2017) kialakított skálákat vettem alapul. Amint azt a faktoranalízis is jelezte, a két naiv skála (történelmi megismerés: naiv és történelmi tudás: objektív) közötti pozitív szignifikáns ($r=0,20$, $p<0,01$) összefüggés van. A háttérváltozók viszonylatában elsősorban a tanulmányi eredmény mutatott összefüggéseket a kérdőív skáláival. Az előző év végi történelem osztályzat szignifikáns pozitív korrelációban állt a történelmi megismerés árnyalt nézetei ($r=0,12$, $p<0,01$) skálával, illetve szignifikáns negatív összefüggésben a történelmi tudás: objektív skálával ($r=-0,1$, $p<0,05$). A legmagasabb tervezett iskola végzettség esetében szignifikáns pozitív összefüggést találtam a történelmi megismerésre vonatkozó árnyalt nézetekkel ($r=0,13$, $p<0,05$). A szülők iskolai végzettsége, valamint az otthon található könyvek száma nem mutatott szignifikáns összefüggést egyik skálával sem.

7. táblázat. A kérdőív skálái és az egyes háttérváltozók közötti összefüggések

	n	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Történelmi megismerés: árnyalt	509	1							
2. Történelmi megismerés: naiv	509	-0,01	1						
3. Történelmi tudás: objektív	508	-0,03	0,20**	1					
4. Történelem jegy	509	0,12**	-0,06	-0,10*	1				
5. Legmagasabb tervezett végzettség	509	0,13**	-0,04	-0,03	0,38**	1			
6. Anya végzettsége	509	-0,05	0,003	-0,05	0,23**	0,21**	1	-	
7. Apa végzettsége	509	-0,02	0,02	-0,08	0,24**	0,18**	0,48**	1	
8. Otthoni könyvek száma	509	-0,01	-0,05	-0,04	0,14**	0,20**	0,36**	0,30**	1

Megjegyzés: Pearson-féle r. * $p<0,05$. ** $p<0,01$.

Összegzés

Az eredmények alapján elmondható, hogy a kérdőív alkalmazható magyar kontextusban, ami elsősorban az absztrakt, történelmi témáktól független állításainak köszönhető. A feltáró faktoranalízis alapvetően igazolta annak a három faktornak a létét (történelmi megismerés: árnyalt, történelmi megismerés: naiv, történelmi tudás: objektív), amelyeket az eredeti hollandiai kutatásban is sikerült meghatározni. Emellett hasonlóan az eredeti kutatáshoz, az episztemológiai nézetek fejlettségét tekintve látható egy határozott elkülönülés a naiv és árnyalt állítások között.

A háttérváltozók közül az előző év végi történelem jegy és a tervezett legmagasabb iskolai végzettség összefüggést mutatott a történelmi megismerés árnyalt nézeteivel. Ez arra enged következtetni, hogy minél többet foglalkozik valaki a történelemmel, illetve minél erősebb belső motivációval rendelkezik a (történelem) tanulás iránt, annál inkább kristályosodnak ki a megismerés folyamatával kapcsolatos nézetei, azaz válik kritikusabb szemléllővé.

A tanárok és a diákok visszajelzései alapján a kutatás témája és maga a mérőeszköz is újszerű és érdekes. Az adaptált kérdőív egy, hazánkban még viszonylag kevésbé kutatott területen tesz lehetővé nagymintás méréseket. A gyors kitöltésnek köszönhetően a kutatók mellett a gyakorló történelemtanárok is árnyalt képet kaphatnak a diákok történelemmel kapcsolatos nézeteiről, amelyek hatással vannak a múlttal kapcsolatos következtetések minőségére.

Kósa Maja

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány részben az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 Kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült. Köszönöm Korom Erzsébetnek a kézirat korábbi változatához fűzött értékes megjegyzéseit, Jancsák Csabának pedig a szakmai iránymutatást. Továbbá köszönöm a kipróbálásban résztvevő iskoláknak, történelemtanároknak és diákoknak a munkáját.

Irodalom

- Fischerne Dárdai Ágnes (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás*, 1(1). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> Utolsó letöltés: 2020.04.13.
- Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Braten, I. (2016). Future Directions for Epistemic Cognition Research. In Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Braten, I. (szerk.). *Handbook of Epistemic Cognition*. New York: Routledge. 495–510.
- Hofer, B. K. & Bendixen, L. D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In Harris, K. R., Graham, S. & Urdan, T. (szerk.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues*. Washington, DC, American Psychological Association. 227–256. DOI: [10.1037/13273-009](https://doi.org/10.1037/13273-009)
- Jancsák Csaba (2019). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilágai. In Kovács Gusztáv & Lukács Otília (szerk.), *Az elbeszélés ereje*. Pécs: Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola. 7–22.
- Kammerer, Y. & Stromso, H. I. (2016). Die Rolle epistemologischer Überzeugungen bei der Informationssuche und Informationsbewertung im Internet. In Mayer, A.-K. & Rosman, T. (szerk.), *Denken über Wissen und Wissenschaft–Epistemologische Überzeugungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers. 121–136.
- Kaposi, J. (2016). Skills Development Tasks and the Development of Historical Thinking. In Fehérvári Anikó (szerk.), *Curriculum, effectiveness, equity*. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development. 9–22.
- Kojanitz László (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23(2), 28–48.
- Kojanitz László (2019). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra*, 29(11), 54–77. DOI: [10.14232/iskult.2019.11.54](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.11.54)
- Kósa Maja (2019). A Comparison of Ethnic Majority and Minority Students' Epistemological Beliefs about History. *Belvedere Meridionale*, 31(4), 25–34. DOI: [10.14232/belv.2019.4.3](https://doi.org/10.14232/belv.2019.4.3)
- Maggioni, L. (2010). Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically. PhD-értekezés. University of Maryland, College Park, Maryland. <http://hdl.handle.net/1903/10797>. Utolsó letöltés: 2020.04.13.
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–214. DOI: [10.3200/jexe.77.3.187-214](https://doi.org/10.3200/jexe.77.3.187-214)
- Mayer, A.-K. & Rosman, T. (2016). Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten. In Mayer, A.-K. & Rosman, T. (szerk.): *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen*. Lengerich: Pabst. 7–23.
- Martinich, A.P. & Stroll, A. (2020.01.30.). Epistemology. In *Encyclopaedia Britannica*. Encyclopaedia Britannica, inc. <https://www.britannica.com/topic/epistemology> Utolsó elérés: 2020.04.13.
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T., & Sánchez-Agustí, M. (2020). An examination of epistemic beliefs about history in initial teacher training: a comparative analysis between primary and secondary education

- prospective teachers, *The Journal of Experimental Education*. DOI: [10.1080/00220973.2020.1718059](https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1718059)
- Molla, T. (2010). Towards Understanding Epistemological Assumptions of History Teacher Educators: My Experience With Phenomenological Enquiry. *Educational Research Journal*, 25(1), 27–45.
- Nagy József (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra* 7-8. 3–21.
- NAT 2012. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 10635. 111/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet. *Magyar Közlöny*, 2012. 66. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatásért Felelős Államtitkárság, Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf Utolsó letöltés: 2020. 05. 28..
- NAT 2020. A Kormány 5/2020 (I.31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17. Budapest. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> Utolsó letöltés: 2020. 05. 28.
- Sakki, I. & Pirttilä-Backman, A-M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: a study of history teachers in ten countries, *Pedagogy, Culture & Society*, 27 (1), 65–85. DOI: [10.1080/14681366.2019.1566166](https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566166)
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29. DOI: [10.1207/s15326985sep3901_3](https://doi.org/10.1207/s15326985sep3901_3)
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wanksink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C., & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134. DOI: [10.1016/j.ijer.2017.03.003](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003)
- Stoel, G.L., van Drie, J.P., & van Boxtel, C.A.M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76. DOI: [10.1080/00220272.2014.968212](https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212)
- Stoddard, J.D. (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1), 153–171. DOI: [10.1080/13540600903475694](https://doi.org/10.1080/13540600903475694)
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 348–366. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2005.11.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.11.003)
- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In Metzger, S. A. & McArthur Harris, L. (szerk.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York, NY: Wiley-Blackwell. 149–176. DOI: [10.1002/9781119100812.ch6](https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6)
- VanSledright, B. & Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teacher. *Revista Tempo E Argumento*, 6(11), 28–68. DOI: [10.5965/2175180306112014028](https://doi.org/10.5965/2175180306112014028)
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687–698. DOI: [10.1016/s0742-051x\(02\)00028-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00028-8)
- Voet, M. & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*. 55(1), 57–67. DOI: [10.1016/j.tate.2015.12.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008)
- Yılmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3), 158–175. DOI: [10.3200/joer.101.3.158-176](https://doi.org/10.3200/joer.101.3.158-176)
- Wansink, B., Akkerman, S. & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 640–662. DOI: [10.1080/00220272.2016.1238107](https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1238107)

Absztrakt

A kutatás célja a Stoel és munkatársai (2017) által kidolgozott, történelemről alkotott episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. A történelemtanítás vonatkozásában, az utóbbi években egyre inkább előtérbe került a történelem értelmező jellege, amit a 2020-as Nemzeti alaptanterv is hangsúlyoz. Ezért is fontosak az episztemológiai nézetek, azaz a történelmi tudásról és annak keletkezéséről alkotott elképzelések, befolyásolják a múlt eseményeivel kapcsolatos következtetéseinket (van Boxtel & van Drie, 2018). A korábban Hollandiában alkalmazott kérdőívet 510 11. és 12. évfolyamos magyarországi gimnazista ($M_{\text{életkor}}=17,59$, $SD=0,82$) töltötte ki papíralapon. A mérőeszköz összesen 26 állítást tartalmazott, amelyet hatfokú Likert-skálán kellett értékelni. A feltáró faktoranalízis igazolta a naiv és árnyalt állítások közötti alapvető elkülönülést. Emellett az eredeti kutatáshoz hasonlóan, három skála létét sikerült azonosítani. A tanárok és a diákok informális visszajelzései alapján a téma és a mérőeszköz is újszerű és érdekes. Az eredmények tükrében elmondható, hogy elsősorban a kérdőív alkalmazható magyar kontextusban, elsősorban annak absztrakt, témafüggetlen állításai miatt.

Az újvidéki Tanulmányok 2019/2. számáról

A Tanulmányok legújabb száma ezúttal is az Újvidéki Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének tág értelemben vett tevékenységét, munkatársainak, hallgatóinak és doktoranduszainak reprezentatív érdeklődési körét dokumentálja. Multidiszciplináris jellegéből adódóan a folyóirat teret ad a nyelv-, irodalom- és kultúratudományok megannyi megnyilvánulásának, és ilyen értelemben ez a szám is ezt a tudatos szerkesztéspolitikai elvet követi.

A 2019. év második száma összesen négy eredeti szaktanulmányt, egy kritikát, valamint a szerkesztést megelőző időszakban megvédett két doktori értekezés expozéját tartalmazza, továbbá két, tanulmányként közölt szakdolgozatot is.

Debreczeni Attila első, *Tantalosz, Endümion és Melinda* című tanulmánya egyetlen szöveghelyre összpontosítva veti össze Nádasdy Ádám *Bánk bán*-fordítását Orosz László 1983-ban megjelentetett kritikai kiadásával és a Matúra Klasszikusok *Bánk bán*jával. A mitológiai utalásokra kihegyezett tanulmány nemcsak Tantalosz és Endümion különféle értelmezéseivel foglalkozott, hanem a *Bánk bán*-receptió és a Katona József-szakirodalom tágabb kontextusába helyezve hasonlítja össze színház- és irodalomtörténeti, valamint a dráma szövegvilágán belüli szerepüket.

Ezt követi Ispánovics Csapó Julianna és Utasi Csilla *Penavin Olga és a nyelvjáráskutatás a jugoszláviai magyar kultúra kontextusában* című tanulmánya. A két szerző Penavin Olga részletes szakmai életrajzát ismerteti. Külön kitérnek az eszme- és hatástörténeti áramlatokra, vázolja azokat a módszertani és elméleti újításokat, amelyeket Penavin Olga kutatóként, tanárként és szerzőként képviselt.

A jugoszláviai magyar néprajzi kutatás alapjait lefektető életrajz által így az olvasónak rálátása lesz azokra az előzményekre, amelyek nélkül az életmű nem bontakozhatott volna ki, másrészt pedig nem mellékesek azok a kortárs tudományos – elsősorban etnológiai és szociolingvisztikai – hatások sem, amelyek ezzel a szótárkészítői érdeklődéssel párosultak.

Lovra Éva tanulmánya a közeljövőben megjelenő könyvének részleteiből áll össze, amelyek szemelvényekként is koherens szerkezetként állnak az olvasó elé. A szerző a magyarországi városok kiegyezés előtti és a modern városok 1867 és 1918 közötti történetével foglalkozik városzövet- és várostipológiai szempontból. A két szerkezeti részre oszló tanulmány így először a kiegyezést megelőző, elsősorban középkori, reneszánsz és barokk mintákat ismerteti, majd részletesen körüljárja a történelmi Magyarország városfejlődésének földrajzi, társadalomtörténeti, demográfiai, ipartörténeti és adminisztratív előfeltételeit.

A jogi nyelvészet részben Beretka Katinka *A nyelvi jogsértések szankcionálhatóságának tételes jogi és nemzetközi jogi dimenzióiról* értekezik. A tanulmány a szerbiai nyelvi jogi szabályozással és ezen szabályok megsértésének szankcióival,

valamint egyéb negatív jogkövetkezményeivel foglalkozik, különös tekintettel a nemzeti kisebbségek hivatalos nyelvhasználatára, illetve azokra a hiányosságokra, amelyek ezek megsértése során bekövetkeznek, vagy – gyakorlati hiányosságként – nem következnek be. A szerző ennek fényében egyrészt konkrét esetekkel világít rá a gyakorlati mozzanatokra, másrészt pedig ugyanilyen következetességgel egy jogelméleti keretben is elhelyezi azokat.

Különösen érdekes a gazdaságtörténeti háttérű Ferber Katalin által közölt cikk, amely, számba véve Chalmers A. Johnson műveit, Japán sajátos, a tervgazdaság és piacgazdaság elemeit egyaránt ötvöző modern történelmi fejlődési ívét ismerteti. Ennek megfelelően kiemeli a fejlesztő gazdaságnak nevezett specifikusan japán modellt, ismerteti annak jellegzetességeit, továbbá korai és mai megnyilvánulásait egyaránt. Chalmers több könyvét is összevetve viszont Ferber Katalin nem csak egy rövid gazdaságtörténeti kronológiát vázol fel, hanem kitér a kötetek szakaszosan kimaradó, sokszor éveken át lappangó hatástörténetére, a világgazdasági szakmai körök szkepszisére, majd a kötetek ugrászerű sikerére is.

A *Tanulmányok* utolsó rovatában két doktori értekezés expozéjával és két szakdolgozattal is megismerkedhetünk, ezáltal pedig az újvidéki hungarológiai kutatások legfrissebb fejleményeibe, a hallgatók érdeklődési körébe, kutatásaiba is betekintést nyerhetünk. Az első expozé Tóth Anita *Vajdasági magyar drámák dialógusainak szövegtani vizsgálata* című dolgozatát mutatja be. A disszertáció a párbeszéddek külső kapcsolódási tartományához sorolható kontextuális tényezőket vizsgálja, valamint a párbeszéddek szerkezeti jellemzőit, a mikroszintű elemek viszonyainak érvényesülését elemzi, de ugyanígy kitér pragmatikai szempontból a dráma szerzői utasításaira, a drámai dialógusok indirekt beszédaktusaira, a spontaneitás hatását keltő eszközökre, továbbá a drámai dialógusok stílusrétegzettségére is.

Kulcsár Sarolta disszertációjának középpontjában a komparatizisztikai elemzés

*A két disszertációt két szakdolgozat követi. Tóth Ágota *Határok és határátlépések* című szakdolgozata Danyi Zoltán *A dögel-takarító, valamint Sirbik Attila *St. Euphemia* című regényeiben vizsgálja azt, hogy milyen identitásproblémákon, kulturális kódokon (mitologikus, biblikus, archetipikus) és regionális jellegzetességeken keresztül képviselték az 1990-es évek traumatikus élményeit. A dolgozat témája ennek megfelelően az életkorban és élettérben nem túl távoli, de írói magatartásában több szempontból is különböző két szerző regényében a narrátorok által bejárt/bemutatott tér/idő motivikus hálózata. Ezek elemzése pedig a balkáni háborúk közvetlen és közvetett traumáinak értelmezése által válik láthatóvá.**

áll. *A kívülállás perspektívái a kortárs magyar irodalmi szövegekben* című dolgozata kívülálló karakterként vizsgálja a koldust, a hajléktalant, az örökre fogadott gyermeket, de kitér a csonka család, a marginalitás, a lecsúszott egzisztenciák problémakörére, illetve ezek aktuális elméleti megközelítésére és világirodalmi összefüggéseire is. Kulcsár Sarolta külön figyelmet fordít a gyermek és felnőtt befogadók olvasási szokásai között fennálló különbségekre, valamint az olvasási stratégiáikban felmerülő eltérésekre, és olyan szerzők szövegeit emeli be az elemzésbe, mint Mészöly Miklós, Móricz Zsigmond, William Modisane, Szathmári István, Ottlik Géza, Tóth Krisztina, Spiró György,

Harold Pinter, Dragan Velikić, Angel Baciú-Moise, Franz Grillparzer, Csider Sándor, Móra Regina, Csík Mónika, Kosztolányi Dezső, Tolnai Ottó és Kontra Ferenc.

A két disszertációt két szakdolgozat követi. Tóth Ágota *Határok és határlépések* című szakdolgozata Danyi Zoltán *A dögeltakarító*, valamint Sirbik Attila *St. Euphemia* című regényeiben vizsgálja azt, hogy milyen identitásproblémákon, kulturális kódokon (mitologikus, biblikus, archetipikus) és regionális jellegzetességeken keresztül képviselték az 1990-es évek traumatikus élményeit. A dolgozat témája ennek megfelelően az életkorban és élettérben nem túl távoli, de írói magatartásában több szempontból is különböző két szerző regényében a narrátorok által bejárt/bemutatott tér/idő motivikus hálózata. Ezek elemzése pedig a balkáni háborúk közvetlen és közvetett traumáinak értelmezése által válik láthatóvá.

A folyóiratot Lábadi Lénárd dolgozata zárja, aki Karinthy Frigyes testfilozófiájával foglalkozik, azokkal a testelméleti meghatározásokkal, amelyek Karinthy Frigyes *Utazás a koponyám körül* című

„betegségnaplójában” megjelentek. Azokat a szöveghelyeket elemzi, amelyek a testi funkciózavarok és korporeális diagnózisok képében a testi működések és észlelések kényszeres felülvizsgálatát, megszervezését eredményezték. Lábadi Lénárd külön kitér a test és lélek szétválasztására, módszertanilag mindazonáltal kiemeli a kettő egymásra való hatását, interferenciáit, logikájuk belső egymásravezülését is. Az elemzés emellett intertextuális kapcsolatba állítja Karinthy művét Babits Mihály „beszélgetőfüzeteivel”, Esterházy Péter *Hasnyálmirigynaplójával* és Kosztolányi Dezső „beszélgetőlapjaival” is.

Az évente kétszer megjelenő folyóiratban közölt írások összefoglalói és a tartalomjegyzék is szokásos módon három nyelven, magyarul, szerbül és angolul jelent meg. A lap támogatói a Szerbiai Oktatási, Tudományos és Technológiai Fejlesztési Minisztérium, a Magyar Nemzeti Tanács, a Nemzetpolitikai Államtitkárság és a Bethlen Gábor Alap.

Roginer Oszkár

Karl Franzens Egyetem

Délkelet-európai Stúdiumok Központ, Graz;

Rijekai Egyetem Felsőfokú Tanulmányok Központ

Utazások és találkozások az irodalomtudományban

Különös élmény újraolvasni a tanulmányokat és kritikákat tartalmazó, Utazások Posztmonarchiában című Bence Erika-kötetet 2020 tavaszán. A 2018-ban, Szabadkán kiadott mű időben és térben végrehajtott utazások írásba foglalásaként is felfogható, melyet a szövegek és kulturális kontextusok kölcsönös egymásra hatásának tematikai fókusza fog össze.

Az interkulturalitás és intertextualitás módszertanát számtalan formában hasznosító *Utazások...* az elemzések tárgyául szolgáló, sajátosan közép-európai alkotásokat globális kapcsolati hálózatok részeként ábrázolja – ilyen értelemben nemcsak az inter- előtaggal rendelkező megközelítések, hanem a transzkulturális közvetítés és múltértelmezés kurrens irányzatai is jó kiindulópontot jelenthetnek számunkra (Andersen és Törnquist-Plewa, 2016, 2017). A különböző közösségekhez, csoportokhoz kötődő, folyamatosan változó emlékezet szükségszerűen átlépi a fizikai és mentális határokat, itt pedig elérkeztünk a cím második feléhez (*...Posztmonarchiában*), ami az utániságot nevezi meg régióink sajátos történelmi állapotaként. Sok minden után vagyunk: a Monarchia 1918-ban esett szét, a régi világnak (bármit is jelent ez) 1945-ben végleg vége lett, a kommunizmus projektje 1989-re megbukott, hamarosan a 20. század összetákoltt államalakulatai (Csehszlovákia, Jugoszlávia, Szovjetunió) is felbomlottak. Valami után, úton és sok minden között vagyunk: ezt fordíthatjuk le a poszt-, transz- és inter-prefixumokkal ellátott elméletek szintjére.

A műfajok és témák szerint fejezetekre osztott kötet a románc és a történelmi regény két eklatáns példájával kezd: a *Toldi szerelme* máig besorolhatatlan a

különböző tipológiák számára, a főhős figurájában számos történelmi és irodalmi előzmény mutatható ki, ezek találkozása sajátos, napjainkban is aktuális, releváns kérdések feltevésére alkalmas műalkotást teremtett. A második tanulmány Kemény Zsigmond és Spiró György szövegeit (a *Rajongókat* és a *Messiásokat*) összeolvasva, egymáshoz és egymásról szóló értelmezési rétegeket teremt, a fanatizmus, a mester és a tanítványok kapcsolati dinamikája szükségszerűen ismerős reminiscenciákat idéznek, idéztek elő a 19., a 20. és a 21. századi befogadóban egyaránt.

A következő, *Kulturális kontextusok* címet viselő fejezet a párbeszéd és jelentésteremtés mechanizmusainak érdekes látteleletét nyújtja; az interpretációk lokális terekből kiindulva jutnak el a tágabb háttér felrajzolásáig. Így szerezhettünk például tudomást Guttman Dániel nagybecskerki zsidó kereskedő elfeledett századelős lapjáról, a *Fáklya-Világról* és ennek bölcséleti háttéréről; vagy a két világháború közötti irodalmi bestsellerek (a *Szibériai garnizon*, az *Aranyvonat*, valamint a harmincas évek légióstörténetei) alkotóiról, recepciós folyamatairól, a ponyva relativitásáról. Markovits Rodion szatmári zsidókról szóló novellái (az előző bestsellerekkel együtt) lehetséges újrafelfedezésre várnak, különösen érdekes lehet a 2014-ben megjelent kétnyelvű, román-magyar

kiadás, a *Reb Áncsi és más avasi zsidókról szóló széphistóriák*. A fejezet utolsó írása a Farkas Geiza vajdasági alkotó sokrétű munkásságának részét alkotó, *A fejnélküli ember* című regénnyel foglalkozik, melynek háttere, a fej nélküli lovas legendája európai (skandináv, ír, germán) és amerikai gyökerekkel egyaránt rendelkezett, a démon és a démoni populáris regiszterbe tartozó jelensége pedig számos további kérdést vet fel.

A kötet harmadik részét (*Interkulturális párbeszéd*) nyitó elemzés hangsúlyos pontja és címadója a könyvnek: az utazásokat és átszállásokat tematizáló vajdasági magyar és (ex)-jugoszláv alkotások (Fenyvesi Ottó, Danilo Kiš és más szerzők művei) fontos jellemzőit nyújtják a térség tapasztalati horizontjának és élménykészletének. A múlt kifejezhetősége, különböző artikulálási lehetőségei adják Végel László *Neoplanta avagy az Ígélet földje* című könyvének tétjét, ami újabb példa a kultúrák közti dialógusra: hogyan beszélhet el a Vajdaság és az Újvidék története szerb és magyar szemszögből? A többnyelvű, többkultúrájú környezetben létezés magában hordozza (szituációktól, szerepektől és szereplőktől függően) az idegenség tapasztalatát, Kontra Ferenc trilógiájának fontos értelmezési keretét – erről és az idegenség változatairól olvashatunk a következő Bence-írásban. A fejezetet záró tanulmány sajátos művet mutat be. Gulyás József posztumusz megjelent naplórészleteit, feljegyzéseit magában foglaló *Ludas könyve* című műve az idő, a hely és benne az ember megfogalmazásának, konstellációjának különleges kifejezése. Itt ér véget az *Utazások...* első, hosszabb tanulmányokat közlő része.

A kötet második felét a rövidebb könyvkritikák foglalják el, három szakaszba osztva az ismertetéseket, melyek mintegy címszavakban jellemzik a mögöttünk hagyott 20. és az előttünk álló 21. századot: *Utópiák kora*, *Háborúk százada*, *Hazugságok kora*. Az utópiák negatív jelen- és jövőképek kavalkádját közvetítik magyar és globális viszonylatban: az iszlám befolyás növekedésétől és

A kötet harmadik részét (Interkulturális párbeszéd) nyitó elemzés hangsúlyos pontja és címadója a könyvnek: az utazásokat és átszállásokat tematizáló vajdasági magyar és (ex)-jugoszláv alkotások (Fenyvesi Ottó, Danilo Kiš és más szerzők művei) fontos jellemzőit nyújtják a térség tapasztalati horizontjának és élménykészletének. A múlt kifejezhetősége, különböző artikulálási lehetőségei adják Végel László Neoplanta avagy az Ígélet földje című könyvének tétjét, ami újabb példa a kultúrák közti dialógusra: hogyan beszélhet el a Vajdaság és az Újvidék története szerb és magyar szemszögből? A többnyelvű, többkultúrájú környezetben létezés magában hordozza (szituációktól, szerepektől és szereplőktől függően) az idegenség tapasztalatát, Kontra Ferenc trilógiájának fontos értelmezési keretét – erről és az idegenség változatairól olvashatunk a következő Bence-írásban.

a francia elit csődjétől (Houellebecq) az Orbán utáni Magyarország elképzelésén át (Térey) a távolabbi jövő összeomlásáig (Szvoren, Hász) terjed a sor. A válsághangulat ismerős lehet a 20. század első feléből is, gondoljunk csak Julien Benda (1997) híres művére, *Az írástudók áru-lására*: a diagnózis a társadalmat vezető/

vezetni kívánó értelmiség felelősségéről, bűnösségéről – úgy tűnik – 100 év elteltével sem változott.

Az I., II. világháború és a délszláv háború képezi a következő fejezet fő témáit, mely fikatív és nem fikatív ego-dokumentumokat recenzeál, köztük Andrassy Ilona grófnő és Radnóti Miklósné naplóját, vagy Patak Márta, Sirbik Attila és Danyi Zoltán prózáját. A sorból némileg kilóg a Rejtő-émlékkötet. Ennek a fontos műnek a szerepeltetése azonban az életrajz tragikus vége, a munkaszolgálatosként elszennvedett halál felől nézve teljesen érthetővé válik. A záró *Hazugságok kora* szintén a 20. század nagy katasztrófáihoz köthető műveket vonultat fel: Gorkij ápolónőjének (egyben utolsó kedvesének) nézőpontja jó alkalmat kínál Spirónak a 2015-ben megjelent *Diavolinában*, hogy kíméletlen láttelepet adjon a hatalomhoz alkalmazkodó, azt manipulálni igyekvő, valójában a hatalom által kihasznált, ünnepezt íróról. Schein Gábor *Svéd* című könyve retrospektív nyomozás, az eltitkolt múlt feltárása az 1956 utáni évekre visszamenően, míg Végel László a tömeggyilkosságokkal

és hatalomváltásokkal terhes vajdasági múltból számol be a *Balkáni szépségben*. Kontra Ferenc és Sándor Zoltán novellái hasonlóan sötét világot közvetítenek; Ferber Katalin Japán-élményéről, ezzel összefüggésben a fukusimai atomkatasztrófa vezető útról számol be önéletrajzi jellegű kötetében.

A felsorolt témák, műfajok, művek, valamint alkotók egyszerre jeleznek sokszínűséget és egységet: a Vajdaság, a magyarság, a szerbség, a zsidóság, az európaiság (sorolhatnánk tovább a felbukkanó identitásformákat) és a világ összetartozó, egymással vitatkozó, párbeszédbe lépő szereplői fontos dolgokat mondanak el nekünk. Akárcsak egy hosszú utazáson, itt is meghallgathatjuk történeteiket.

Bence Erika (2018). *Utazások Posztmonarchiában. Kulturális kontextusok. Elemzések, bírálatok a magyar irodalom köréből*. Szabadka: Életjel Könyvek. 179.

Somogyvári Lajos

Pannon Egyetem MFTK Tanárképző Központ

Irodalom

Andersen, T. S. & Törnquist-Plewa, B. (2016, szerk.). *Disputed Memory. Emotions and Memory Politics in Central, Eastern, and South-Eastern Europe*. Berlin–Boston: De Gruyter. DOI: [10.1515/9783110453539](https://doi.org/10.1515/9783110453539)

Andersen, T. S. & Törnquist-Plewa, B. (2017, szerk.). *The Twentieth Century in European Memory*.

Transcultural Mediation and Reception. Leiden–Boston: Brill. DOI: [10.1163/9789004352353](https://doi.org/10.1163/9789004352353)

Benda, J. (1997). *Az írástudók árulása*. Babits Mihály tanulmányával. Budapest: Fekete Sas.

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Game-related concepts – A literature review

Lilla Bónus – Lászlóné Nagy

Abstract

Games used for the purposes of education owe their popularity to the fact that they create a learning environment that is suitable for enhancing students' knowledge and developing their skills while exerting a positive effect on their attitudes. There is extensive international literature on games in education since these games are well suited to generating attractive and interactive learning opportunities, in which students may make discoveries, play games and invent and make use of problem solving strategies. One feature of the literature on the subject is that several new concepts have been added to previously existing ones over the past few decades thus enriching and nuancing the previous theoretical framework. The fitting of the newly emerging concepts into the existing system is not without its challenges, however. The games discussed in the current overview serve educational purposes. These purposes define the type and features of the game. In order for a game to be used successfully in education, reflective user behaviour is needed. In order to develop reflective skills, one must have thorough familiarity with the constantly expanding theoretical framework, since it will help us decide which type of game and approach are the most efficient for any particular purpose. This overview of the literature on educational games undertakes to point out challenges in defining this class of games and discusses the interpretations of concepts appearing in the literature and the interrelations between these concepts. The overview covers the concepts of edutainment, serious games, gamification, game-based learning and digital game-based learning in some detail and briefly touches on other related ideas. Finally, we shall identify and interpret relationships between these concepts.

Keywords: edutainment, serious games, gamification, game-based learning

The impact of Xeropan, online application assisting language learning on the processes of foreign language learning

István Thékes

Abstract

Examining the relationship between technology and the success of language learning and the integration of technology into language teaching is not new. The digital revolution, the development of technology can fundamentally change the way language are taught. However, it is only in the last few years that a new road has opened up for brand-new language learning opportunities. Recently, recognizing the qualitatively new possibilities of language teaching technology, the main question is no longer whether the use of technology affects the effectiveness of language learning, but how it can be maximized to increase the effectiveness of language learning. In our research, we were interested in the extent to which a developmental intervention using Xeropan brings improvement among participants. Xeropan is a game-based online language learning application. Xeropan's developers envision teaching 100 million students worldwide English and developing students' reading, writing, speaking and speaking skills. In addition to plenty of visual elements, users also see the curriculum in writing. The scientific validity of the application is provided by Paivio's (1991) double coding theory. The pedagogical intervention took place in a traditional language course for students studying English, with an equal proportion of adult participants by gender. The intervention lasted two months. Based on the results, it can be said Xeropan contributed to the overall English development of the students. Based on

the results of the questionnaire measuring student satisfaction, it can be said that students consider Xeropan to be an effective mobile language learning tool.

Keywords: mobile language learning, e-learning, ICT

Family life education in Hungary

Ágnes Engler – Lilla Kozek – Dóra Katalin Németh

Abstract

The societal and economic shifts of the past decades affected family life profoundly in Hungary also. Characteristic symptoms are changing roles within families, modifying forms and frames of family units, transferred flows of inter-and intragenerational communication, among others. The preparation of the person for taking adult roles in family life was traditionally an informal, inside-family process. Now it is challenged and is challenging also the formal and nonformal channels of family life education. Our study gives a general overview, a historical perspective, and a contemporary synopsis on family life education in Hungary. Then, focusing on marriage as one of the central issues of this educational field, we argue on the necessity and possibilities of extensive social collaboration.

Keywords: changes in the functioning of families, formal and nonformal family education, pre-marriage and relationship education

Adaptation of the Student-Teacher Relationship Scale questionnaire and the investigation of its structure with factor analysis

Noémi Huszka – László Kinyó

Abstract

Attachment relationships that develop in childhood significantly determine an individual's future social behavior. The beginning of the school years results great changes in the development of the child's social relations (Vajda, 1997). Regarding the basic safety needs of children, Brent (2010) emphasizes the importance of teacher support in addition to parental support. In the last decade, the investigation of the student-teacher relationship, which is often measured using the Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001), has become a central theme of many researches. The applicability of the questionnaire has already been examined in several European countries, involving societies with considerable social, cultural and educational differences (e.g. Greece, the Netherlands). The current study presents the reliability, validity and applicability of the Hungarian version of the STRS questionnaire. In our research, 14 teachers, who are teaching in the lower grades of primary schools in Hungary and Vojvodina filled out the STRS questionnaire about 183 students. Exploratory factor analyzes showed that an appropriate and acceptable factor structure can be achieved through leaving out five items of the instrument. Excluding five questionnaire items, the reliability of the questionnaire ($\alpha = 0.82$) is adequate, and all three subscales identified in the theoretical model (conflict, closeness and dependency) are reliable. Based on our results, STRS also proves to be a suitable tool in the Hungarian educational environment in the study of the student-teacher relationship.

Keywords: teacher-student relationship; elementary school age; STRS instrument; factor analysis

Additives to the history of the institutional processes of German folk school teacher education and the elements of folk teacher identity in the education book of Lorenz Kellner (1868)

Krisztina Kovács

Abstract

In Central Europe professions connected to training have become institutionalized based on German examples. The most important feature of this process is the expansion of education, of an increasing proportion of the population, which necessitated the training of qualified teachers.

In the age of dualism practical pedagogy and children's knowledge, as well as educational methodology, were at the centre of the knowledge of folk-school teachers. It became the folk-school pedagogy of the second half of the 19th century, the literature of which included the pedagogical books used for pragmatic purposes in teacher education. A peculiarity of their genre is that their authors have described a complex set of requirements in their normative ideal pedagogy regarding teachers' professional knowledge and public behaviour.

In Hungary until the 19th century there were only a handful of books on education, which were mainly translations of books from German speaking areas. The literature of Hungarian and German folk school pedagogy flourished in the second half of the 19th century. From among the textbooks used in the German teacher training the work of Lorenz Kellner titled *Volksschulkunde* (Folk School Skills) published in 1855 was an outstanding one with several editions. Its importance is demonstrated by the fact that it was used as a source for several Hungarian and German authors.

On the one hand the present study analyses the characteristics of professionalization processes of German folk teacher profession and on the other hand it reconstructs the image of folk school teachers based on the pedagogy described in Lorenz Kellner's textbook titled *Volksschulkunde*. Aspects of analysis based on text constructions: 1. the anthropological peculiarities of man, the purpose of education, and the connections among teacher's duties; 2. requirements for folk school teachers.

The research may contribute to a systematic exploration of a more limited area of the reception process from German teacher training, its major institutional history features, and some characteristics of the knowledge and identity of folk school teachers.

Keywords: training of lower primary teachers; professional knowledge and identity; image of lower primary teachers

The Hungarian adaptation of a questionnaire on epistemological beliefs about history

Maja Kósa

Abstract

The aim of the research is to adapt the questionnaire developed by Stoel and his colleagues (2017) that measures epistemological beliefs about history. In the context of history teaching, the interpretative nature of the discipline has become increasingly important in recent years, as it is emphasized in the Hungarian National Core Curriculum of 2020, too. So, epistemological beliefs (theories about the historical knowledge and knowing) have a high relevance because they influence what conclusions we draw from past events (van Boxtel & van Drie, 2018). A questionnaire previously used in the Netherlands was completed by 510 grade 11 and 12 Hungarian grammar school students ($M=17.59$, $SD=0.82$) on paper. The instrument contained 26 closed-ended, abstract statements, which had to be evaluated on a six-point Likert scale. Exploratory factor analysis showed that there is a fundamental distinction between naive and nuanced statements. In addition to this, in line with the original Dutch research, exploratory factor analysis confirmed the existence of three scales in the Hungarian sample as well. Based on the informal feedbacks from teachers and students, the topic and instrument are novel and interesting. It can be said that the questionnaire can be applied in the Hungarian context primarily due to the abstract, topic-independent nature of its statements.

Keywords: epistemological beliefs, history teaching and learning, questionnaire adaptation