

# UD SZ

ÚJ  
Pedagógiai  
Szemle

2021 / 9–10.



## A MEMORITER ÚJRAGONDOLÁSA SZÓTÁRHASZNÁLATI SZOKÁSOK TANULSÁGAI

eDia: egy személyre szóló diagnosztikus értékelő rendszer

IKT-használati szokások a földrajzórán

Digitális eszközök és némettanítás – távoktatási tapasztalatok

Antipedagógia és környezeti nevelés – viszontválasz

Pályaedukációs tanulásmenedzsment-rendszerek

Megéri-e doktorálni?

*Szemle*

## TEREBÉLYES ÁRNYÉK



ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM

# A képekről (Veszprémi Attila)

A Deák17 Galéria 2021. december 7-től 17-ig látható, *Formáld a világot!* című tárlata az intézmény weboldala szerint „olyan 19 éven aluli fiatalok alkotásait mutatja be, akik hozzájárulnak a világ újraformálásához. A C3 Alapítvány évente meghirdetett versenyére olyan ötletekkel lehetett pályázni, amelyek valamely mindennapi problémára kínálhatnak informatikai megoldást.”

A non-profit C<sup>3</sup> Alapítvány igazgatója, Peternák Miklós, a kiállítás december 4-i online díjátadójában közvetlenebbül is megfogalmazza ezt: „Mi a célja ennek a versenynek? Az, hogy túllássunk azon, ami kötelező. [...] A 'Formáld a világot' azt is jelenti, hogy használjuk tudatosan az eszközeinket [...]. A pályaműveikben elég sokan mutatják – anélkül, hogy ezt bárki elmondta volna nekik –, hogy megértették és gyakorolják ezt, amit régebben kreativitásnak neveztek, ma pedig talán úgy mondanánk: *szabad szellemi állapot*. Aminek jelenléte nélkülözhetetlen ebben a világban – akármennyire is néha ez ellen próbál tenni a világ.” (Szerkesztve. Az eredeti forrás: <https://youtu.be/yH7NbnL0I7o>; 6.15-től).

Lapszámunkban fotókat közlünk a kiállítás minden díjnyertes alkotásáról. A képeket magam készítettem, s mindjárt utána ki is gondoltam az első mondatot: „én mindennapi problémákat megoldó informatikai ajánlatokkal a tárlaton nem találkoztam”. Ezt akkor egy pillanatig így gondoltam, és bevallom, örömmel éltem meg. Láttam három igazán jópofa animációs kisfilmet (köztük egy egészen mívés storytellinget), játszottam néhány unaloműző (ezt dicséretnek szánom) játékkal, megcsodáltam rajzokat, sokáig néztem egy ismétlődő kis animációt, végigpörgettem egy fantasztikus képregényt, és elköltöttem egy-millió forintot egy társasjáték-könyvelőprogramban.

De aztán rájöttem – és most Peternák Miklós szavai nyomán fontosabb is lett mondanom –, hogy ez mind-mind maga az ajánlat. Nem speciálisan informatikai, de még csak nem is speciálisan 21. századi, sokkal inkább egy (korábban nyíltan, ma burkoltan üldözött) evidens szolítás ajánlata: *vedd komolyan az élményeidet, vedd még komolyabban, mint az eszközt, amin átdereng*. Ez a divatos paradigmánál valódi közös voltunk hívása. Talán inkább *mi* vagyunk akkor, amikor egy remeterák nagy, érdeklődő (!) pillantását megrajzoljuk, mint amikor állásinterjún nagy igyekezettel grafikus karriert építünk. Közösségibb hétrészes képregényt írni az immunrendszer működéséről *bárkinek*, mint egy „saját” tudást büszkén birtokolva összekapaszkodni a velünk kompatibilis többiekkel. És jobb elmondani a személyes bajokat, mint nem elmondani – még akkor is, ha sokszor nehéz meglegelni azokat, akik meghallgatják, és könnyebb azokat, akik oda se figyelnek.

Csak hogy ez így együtt elég bonyolult dinamika. Ezért sokszor jobb nem csinálni semmi „konstruktív”. „Túllátni azon, ami kötelező” – ennek sokszor feltétele a szemlélődés, a nem-csinálás. Ez is egy szolítás; azt mondja, hogy *már van elég konstrukciónk*. Ülünk rájuk, beléjük, használjuk tükörnek. Vannak például rémisztő technológiai nagyhatalmak által koordináltan gyártott, csodálatos számítógépeink, hozzájuk alkalmazásaink – használjuk őket olyasmire, amit *mi* tudunk. Ami visszavezet az életbe, a konstrukciókból önmagunkhoz, és egymás egyszerű füléhez, szeméhez. Talán ezzel olyan konstruálás veszi kezdetét, amelyet még nem látott a világ.

A fotók és fotómontázsok a **23., 41., 68., 76., 82., 127., 131.,** és a **141–144.** oldalon láthatók. A címlapon Csehovics Marcell (13) *REMI* című digitális rajza szerepel.

**UP**  
**SZ** **ÚJ**  
Pedagógiai  
Szemle

---

71. évfolyam  
2021 / **09–10.**

# TARTALOM



## LÁTÓSZÖG

- 5 **KAPOSI JÓZSEF:** Terebélyes árnyék

## TANULMÁNYOK

- 9 **URBÁN PÉTER:** A memoriter mint tudás a 21. század iskolájában
- 24 **P. MÁRKUS KATALIN – FAJT BALÁZS:** Anglisztika szakos hallgatók szótárhasználati szokásai: egy interjúkutatás eredményei

## MŰHELY

- 42 **MOLNÁR GYÖNGYVÉR – PÁSZTOR ATTILA – KISS RENÁTA – CSAPÓ BENŐ:** Az eDia online diagnosztikus értékelő rendszer: a személyre szóló fejlesztés alapvető eszköze
- 54 **GERLANG VIVIEN:** A digitális bennszülöttek IKT-használati szokásainak vizsgálata a földrajzórán és azon kívül
- 69 **PINTYE ERZSÉBET:** Digitális eszközök a német mint idegennyelv-oktatásban – A távoktatás tapasztalatai (Kutatási beszámoló)

## ÉRTELMEZÉSEK - VITÁK

- 77 **SZŐCS ÁLMOS:** Érték- és értelmezési határok a környezeti nevelésben? – Gondolatok közelítése Könczey Réka válaszcikke kapcsán

## KÖZELÍTÉSEK

- 83 **BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS – PÁLVÖLGYI LAJOS – TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI:** Pályaedukációs tanulásmenedzsment-rendszerek – Elvárások és példák

---

**106** POLÓNYI ISTVÁN: Megéri-e doktorálni?

---

**SZEMLE**

**122** Pusztai Gabriella (szerk.):  
Nevelésszociológia (**Imre Anna**)

---

**128** Szécsi Gábor: A megújulás műhelyei.  
A Magyar Tudományos Diákköri  
Konferenciák története – 2011–2020  
(**Ceglédi Tímea – Kozma Kitti**)

---

**132** 2018 és 2020 közt megjelent  
történelemtankönyvek a Kárpátaljai  
Pedagógusszövetség kiadásában (**Jakab  
György**)

---

**141**

**ABSTRACTS**

**143** Szerkesztői jegyzet (válogatás elutasító  
szerkesztői levelekből)

---

*A címlapon Csehovics Marcell (13)  
REMI című rajza látható*

---

**B4** Pilinszky János a szemlélődésről és a  
megoldásról

---

## Uj Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem folyóirata  
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

**Szerkesztőbizottság**

**HALÁSZ GÁBOR** | *elnök*

**K. NAGY EMESE** | **KÉRI KATALIN** |

**KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA** | **NAGY ÁDÁM** |

**PODRÁ CZKY JUDIT** | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

**TÓTH GÉZA** | **VARGA ATTILA**

**Szerkesztőség**

**KAPOSI JÓZSEF** | *főszerkesztő*

**FÖLDES PETRA** |

**VESZPRÉMI ATTILA**

**E-mail:** [info@upszonline.hu](mailto:info@upszonline.hu)

**Weboldal:** <http://upszonline.hu>

**Facebook:** [facebook.com/ujpedszemle](https://www.facebook.com/ujpedszemle)

**Lapterv**

**SALT COMMUNICATIONS KFT.**

**Tördelő**

**CSOMBÓ BENCE**

**Felelős kiadó**

**Az Eszterházy Károly**

**Katolikus Egyetem rektora:**

dr. Pajtókné dr. Tari Ilona

Megjelenik az EKKE Líceum Kiadó gondozásában  
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

**Kiadóvezető:** dr. Nagy Andor

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 9 B/5 ív

ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (Online)

INDEX 25701

## SZÁMUNK SZERZŐI:

**BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS**

egyetemi docens | WJLF | alelnök | MPT | elnök |  
MPT Pályaorientációs Szakosztály

**CEGLÉDI TÍMEA**

adjunktus | DE BTK Nevelés- és  
Művelődéstudományi Intézet | kutató |  
DE Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ |  
MTA-DE-CSATOKK Munkacsoport

**CSAPÓ BENŐ**

DSc | egyetemi tanár | SZTE  
Neveléstudományi Intézet | MTA-SZTE  
Képességfejlesztés Kutatócsoport | Szeged

**FAJT BALÁZS**

egyetemi tanársegéd | BGE Pénzügyi és Számviteli  
Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

**GERLANG VIVIEN**

földrajz–matematika szakos középiskolai tanár |  
Budeniz József Alapítványi Gimnázium | Fürkész  
Innovatív Általános Iskola | doktoranda | ELTE TTK  
Földtudományi Doktori Iskola, Földrajz –  
Meteorológia Program | egyetemi tanársegéd | ELTE  
TTK FFI Szakmódszertani Csoport

**IMRE ANNA PHD**

oktatókutató | szociológus | magyar–angol szakos  
középiskolai tanár

**JAKAB GYÖRGY**

Digitális Jólét Nonprofit Kft.

**KAPOSI JÓZSEF**

főszerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

**KISS RENÁTA**

PhD | egyetemi adjunktus | SZTE  
Neveléstudományi Intézet | MTA-SZTE  
Képességfejlesztés Kutatócsoport | Szeged

**KOZMA KITTI**

negyedéves angol és történelem tanárszakos hallgató |  
DE | a XXXV. OTDK első helyezettje –  
Nevelésszociológia II. tagozat | Pro Scientia  
Aranyérmes

**MOLNÁR GYÖNGYVÉR**

DSc | intézetvezető egyetemi tanár | SZTE  
Neveléstudományi Intézet | Oktatásméleti  
Kutatócsoport | MTA-SZTE Digitális Tanulási  
Technológiák Kutatócsoport | Szeged

**P. MÁRKUS KATALIN**

egyetemi docens, lexikográfus | KRE BTK Anglisztika  
Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék | Maxim  
Könyvkiadó

**DR. PÁLVÖLGYI LAJOS**

program- és projektmenedzser, tanácsadó, oktató,  
ügyvezető | PROJECON Kft. | oktatáskutató | ELTE  
PPK Neveléstudományi Intézet

**PÁSZTOR ATTILA**

PhD | egyetemi adjunktus | SZTE  
Neveléstudományi Intézet | MTA-SZTE  
Képességfejlesztés Kutatócsoport | Szeged

**PINTYE ERZSÉBET**

nyelvtanár, szakmódszertani fejlesztő | DE BTK  
Germanisztikai Intézet | PhD-hallgató | DE  
Nyelvtudományok Doktori Iskola | óraadó nyelvtanár |  
Debreceni Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium

**POLÓNYI ISTVÁN**

egyetemi tanár | Debreceni Egyetem Nevelés- és  
Művelődéstudományi Intézet

**SZŐCS ÁLMOS**

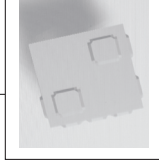
doktorandusz | ELTE PPK NDI,  
Szaktárgyi Pedagógiák doktori program | ELTE PPK  
Ember-Környezet Tranzakció Intézet | óraadó tanár |  
Budapest I. Kerületi Batthyány Lajos Általános Iskola

**TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI**

szakvizsgázott pályaválasztási tanácsadó pedagógus |  
Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálat |  
munkaközösség-vezető | Pályaválasztási Tanácsadás  
Regionális Munkaközösség | doktorandusz hallgató |  
EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola

**URBÁN PÉTER**

irodalomtörténész (PhD); középiskolai tanár, Piarista  
Gimnázium, Budapest; PhD-hallgató, EKKE  
Neveléstudományi Doktori Iskola



KAPOSI JÓZSEF

## Terebélyes árnyék

LÁTÓSZÖG

*MI* és *ŐK*. *ŐK* és *MI*. E két személyes névmás már-már kibékíthetetlen ellentétéről szólnak évek óta a politikai és közéleti vitáink. Nincs olyan nap, hogy e szembenállás valamilyen szinten, formában ne jelenne meg a hivatalos vagy perszonális kommunikációban. Természetesen kellő érzelmi telítettséggel és küszöbszintet meghaladó regiszterben. A megosztottság hangsúlyozásának, a mindenkori aktuálpolitikai szándékok mellett, régről eredő történelmi gyökerei is vannak. Zivataros történelemünk bizony terebélyes árnyékot vet ránk.

Magyarország a 16. század közepétől elvesztette önállóságát, és előbb az Oszmán Birodalom, majd a 20. század elejéig a Habsburg-dinasztia által kormányzott államalakulat részévé vált. Az önálló államiság elvesztésével párhuzamosan egy olyan „közép-kelet-európai zsákutcába” szorult bele, amely kizárta mind a tiszta nyugati, mind a tiszta keleti állam-berendezkedési modell megvalósulási lehetőségét (Szűcs Jenő: Vázlat Európa három történelmi régiójáról, 1983). A rendi előjogok és földesúr-jobbágy viszonyrendszer a 19. század közepéig fennmaradt, és egy történelmi térben az időről időre fellángoló szabadságküzdelmekkel – amelyben az idegen uralom kiszolgálóit labancnak, a honi érdekek harcosait kurucnak nevezték – folyamatos megosztottsághoz vezetett. Döntően azért is, mert szabadságharcainkat, felkeléseinket, forradalmainkat leverték, a „lázadókat” súlyosan megbüntették (kivégzés, börtön, kivándorlás, hivatalvesztés stb.), és a vereségekhez nemegyszer

hozzákapcsolódott a kollaborálók, árulók, idegen hatalmak ügynökeinek aknamunkája is, jó környezetet biztosítva a folyamatos bűnbakképzéshez.

A felvilágosodás korától a megosztottság újabb aspektusai jelentek meg azáltal, hogy az uralkodói elit legjobbjai diagnosztizálták a nyugati – európai centrumhoz viszonyított megkésetttségünket – azonban a modernizációs és polgárosodási folyamatokat – magyar önállóság hiányában – az idegennek tekintett uralkodói körök felülről és sokszor erőszakosan kényszerítették ki. Az 1800-as évek első felétől a magyar politikai és szellemi/kulturális elit egyik meghatározó célkitűzése lett az Európa fejlettebb régióhoz való felzárkózás, ami az összetett politikai, társadalmi, nemzetiségi, gazdasági viszonyok közepette csak ambivalens módon tudott megvalósulni. Egymást váltogatták a sikeres és sikertelen korszakok, s bennük elkeveredve a diszkontinuitás és kontinuitás elemei. A 19. század végén a megkésetttség, a megfelelési kényszer és a felemás eredmények – összekapcsolódva az ezeréves történelmi múlt sikereivel és a magyar nép keleti eredetének mítoszával – hívták életre „*az áldozatiság, kiválasztottság és másság*” társadalmi tudatállapotát. Ezt – a sikerek és kudarcok hibrid produkciójaként – az erőteljesen romantikus és retusált múltkép tette lehetővé (pl. az, hogy a magyarság egyedül védte a keresztény Európát), a sikertelenségekért másokat okolt (pl. az „idegeneket”), és a kudarcok mögött árulást, összeesküvéseket feltételezett. Megjelent ebben a közösségi

önáltatás is, amely a korlátozott függetlenséget szabadságnak, a nagyállamiságot, a Kárpát-medencei kultúrfőlényt örökérvényűnek tekintette, a több tekintetben zsákutcás társadalmi „fejlődést” pedig sajátos magyar útnak, egyedi innovációnak értelmezte (Bibó István: *Válogatott tanulmányok II*, 604. o.). A 20. század elejére már komoly ellentét alakult ki a modernizációs és nemzeti önérték-érvényesítési szándékok között. A reformkorban még egymást erősítő *haza és haladás* gondolatát felváltotta a *magyar gondolat és szabad gondolat* (Litván György: *Magyar gondolat – szabad gondolat*, 1978) kibékíthetetlen ellentéte.

Az elmúlt 100 esztendőben a rendszerváltozások autokráciából (diktatúrából) demokráciába vagy demokráciából diktatúrába legtöbbször (a nemzetközi folyamatok kíséreléseiként) fegyveresen és végletekig megosztottan vezették át az országot. A radikális társadalmi-gazdasági átrendeződéseket, elitváltásokat nemegyszer faji, osztály-, vagy nemzetiségi alapú bünbakképzés, jogfosztás, vagyonelkobzás és vagyonjuttatás, egzisztenciavesztés vagy -nyerés, továbbá gettósítás, internálás vagy tömeges halálba küldés kísérte. Kevés országga lehet a világnak, ahol egy évszázad alatt 15 országvezető (pl. miniszterelnök, király, köztársasági elnök, kormányzó, pártvezető) halt meg nem természetes körülmények (merénylet, kivégzés, öngyilkosság) között vagy emigrációban.

Miként az sem lehet

a világ más tájain tipikus, hogy több olyan hőse van a magyar történelemnek, akinek életútja sok negatív kritikát érdemelne, de

egy adott kiélezett szituációban – az ország hosszútávú érdekeit szem előtt tartva – a mártír szerepet választotta, így pozitívva téve életpályájának megítélését. Persze ellenkező irányú életutat is produkált a sors,

hiszen számos államférfiúnak induló politikai pályát tört ketté a hatalmi gőg. Tévesen diagnosztizált világfolyam, rosszul megválasztott szövetségi rendszer vagy a viharos egyetemes történelem következtében.

Komoly traumaként él a mai történelmi tudatban, hogy az ún. történelmi Magyarország jelentős területeit elvesztette, több millió magyar kisebbségi sorba került, s sorolhatók még a vesztes világháborúk, a forradalmak és az ellenforradalmak, a többszázézer magyar zsidó halálával járó Holokauszt, a kommunista diktatúra bűneinek közösségi és nyilvános feldolgozatlanlansága. A rendszer- és határváltozások sorozata szerves modernizációs folyamatok (pl. polgárosodás, iparosítás, mezőgazdasági szabad társulás) megszakadását, családok szétszakadását, a társadalmi kohézió és szolidaritás gyengülését, a közös értékrend, a közbizalom elvesztését eredményezték. Az egymás mellett élő tradicionális hűbéri (alattvalói) és a szabad polgári mentalitás pedig – elvegyülve az elfojtott egyéni és közösségi sérelmek és félelmek rendszerében – azzal a következménnyel is járt, hogy mára kevés olyan család akad, ahol az ősök között ne lehetne találni rendszerváltozásonként ellenkező előjelű hőst, áldozatot, árulót vagy kollaboránst. Az egyéni túlélési stratégiák ambivalens állampolgári attitűdöt eredményeztek. Nagyon sokan egyszerre vártak biztonságot, egzisztenciális védelmet a hata-

lomtól, ugyanakkor nem bíztak benne, így nyíltan vagy rejtetten lázadtak ellene.

A hatalom és az egyes emberek közötti viszonyrendszerbe legalább egy

évszázad óta kódolt bizalmatlanság, illetve az elmúlt száz esztendő rendszer- és elitváltásai az alkalmazkodó és kijárásos életstratégiák elterjedését eredményezték, amelyek alkalmazásakor a társadalmi felemelkedést

---

autokráciából (diktatúrából)  
demokráciába vagy  
demokráciából diktatúrába

---



nem az egyéni kvalitások és szorgalom, a lelkiismeretes munka, hanem a hatalom képviselőjének, a mindenkori főnöknek az elvtelen kiszolgálása biztosítja. Persze ez legtöbbször csak a formális megfelelést jelenti; az alattvalói létet vállalók a magánélet színterein mindig is kérlelhetetlenül szidták a följük helyezett, megbízhatósági alapon kiválasztott kádereket. Mert ez a rendszer nemcsak a gerinceket törte meg, de melegágya lett az urambátyám-világnak is, amelyben szövevényes kapcsolatrendszerek biztosítják az ügyek olajozott elintézését, és esetleges lebukás esetén a kellemetlen következmények elmaradását. Erkölcsei tekintetben tovább rontotta a viszonyokat a harmincas évek végétől az is, hogy fölerősödött a *MI* és *ŐK* mechanizmusával működtetett bünbakképzés – miként Bibó István írja –, hiszen „[...] *ettől kezdve szokták meg a magyar társadalom széles rétegei azt, hogy nemcsak munkával és vállalkozással lehet egzisztenciát alapítani, hanem úgy is, hogy valaki másnak a már kialakított egzisztenciáját kinézi magának, s azután az illetőt feljeleníti, nagyszülőit kikutatja, állásából kidobhatja, üzletét kiigényli, őt magát esetleg internáltatja, egzisztenciáját pedig birtokba veszi*” (I. m.,

633. o.). A kollektív megbélyegzés, a kirekesztés és vagyonátrendezés aztán újabb lendületet kapott a kommunista diktatúra kiépülése során, amely zárójelbe tette a klasszikus erkölcsi normákat, és végletesen összekuszálta a társadalom önszerveződésének lehetséges erővonalait – melyeket az 1989/90-es rendszerváltás sem tudott kibogozni.

A rendszerváltások szinte minden esetben a történelmi múlt újraírását eredményezték. A múltért folyó folyamatos küzdelemben minden generáció újabb és újabb értelmezési kereteket keresett és

kínált, amelyekben sajnálatosan újra és újra az egyszerű előjelváltások domináltak. Amit korábban pozitívnak ítéltünk meg, az negatív lett, majd később megint fordítva gondoltuk. Ez a folyamat pedig nemcsak jelentősen erodálta például a történelemtudomány hitelességét, de egyre inkább kontrasztolta a nyertesek és vesztesek, vagyis a *MI* és az *ŐK* szembenállását. Ahelyett, hogy a különböző közösségi és egyéni narratívák békés egymás mellett élése mint különös érték jelent volna meg a múlt bonyolult összefüggéseinek megismerése érdekében. A folyamatok, a szereplők döntéseinek sokoldalú feldolgozása, megértése helyett a fehéren-feketén narráló, egyszerű és megfellebbezhetetlen ítéletek domináltak. Ezért is váltak a közbeszéd és a mindennapok kulcsfogalmaivá az ún. sorskérdések: az áldás és balsors, szabadság és rabság, birodalomépítés és nemzethalál, szuverenitás és beolvadás, harc vagy behódolás, felzárkózás vagy lemaradás, felemelkedés vagy lesüllyedés, egyéni vagy közösségi érdekvényesítés, érvényesülés vagy önanozosság, fényes karrier vagy szegénység. Meg nem torolt bűnök és jogtalanok ítélt büntetések, titkos

a rendszer nemcsak a gerinceket törte meg, de melegágya lett az urambátyám-világnak is

elhantolások és ünnepléses újratemetések, kibeszéletlen családi és közösségi traumák és tragédiák, összekapcsolódva egy kudarcok adta keserűséggel. Mindezek folyamatos gyúanyagot

biztosítottak a *MI*-öntudat megerősítéséhez, mások – vagyis az *ŐK* – zsigeri kárhozzátásához és szenvedélyes gyűlöléséhez, az egyéni érdekvényesítés dominanciájához és a közösségi szolidaritás háttérbe szorulásához. Csak kivételes időkben – ilyen 1848 tavasza, 1956 ősze és 1988/89 – jött létre egyéni érdekeket felülíró, tömeges közösségi szolidaritás, illetve kivételes személyeknek, pl. a vagyonának jelentős részét az erdélyi

kultúra támogatására fordító Bánffy Miklósnak vagy a zsidókat megmentő és ezért mártírhalált halt Salkaházi Sárának sikerült önzetlenségéből, emberségéből példát adni.

Az évszázadon át ciklikusan föléledő ellentét a nemzeti önállóság/függetlenség és a modernizáció között a későbbiekben kibővült az ún. népi- urbánus szembeállással, manapság pedig a globalizációs szándékok és lokális érdekek összeütközéseket jelenik meg. Ezért is vált hazánkban az elmúlt évtized egyik központi kérdésévé az identitás-politikai célokat szolgáló emlékezetpolitika, amelynek középpontjában a magyarság heroikus és magányos szabadságküzdelméi és áldozati szerepe áll (Magyarország „a kereszténység védőbástyája”, „egyedül vagyunk a germán és szláv 'tenger' közepén” stb.), és amely az évszázadok során megélt érdeksérelmeket érzelmi oldalról közelíti meg.

A hetekben lettem figyelmes Szócs Géza alig több mint egy évtizeddel ezelőtt felolvasott írására,

amelyben többek között

a következőket mondja:

*„Támogatom a magyart a magyartalannal szemben és az embert az embertelennel szemben,*

*a bölcső pártján állok a koporsóéval szemben, a megszólaló harangok pártján az elnémult harangokéval szemben, Nándorfehérvár pártján Moháccsal szemben, a velszi bárdok pártján Edvárd király ellen, Csingacsgek és a musztángok pártján a sápadtarcúak ellen, az aradi tizenhármak pártján Haynau ellen, Radnóti Miklós, Szerb Antal és Karácsony Benő igazában hiszek a lélekmérgezéssel, az agymosással, a kirekesztéssel és a nemzeti önpusztítással szemben [...]”* Majd erre a következőre jut: *„Meggyőződésem, hogy a kultúra segíthet az elmúlt ezer év okozta külső és belső sebeket beforrasztani és csak az segíthet ezeket beforrasztani”.* (Lásd itt:

Mészáros László és Szócs Géza [szerk.]: *A második kecskeméti konferencia*, 2009.)

A neves szerző szerint a gyengék, elesettek, vesztesek védelme mellett a kultúra lehet az a varázslatos ragasztóanyag, amely képes országunk évszázados megosztottságát megszüntetni. Szép gondolat! De kinek a kultúrája oldja majd fel a *MI* és *ŐK* ellentétét? A hallgatólagos közmegállapodáson és önszerveződésen alapuló, szervesen változó kultúra, vagy a mindenkori hatalom által uralt kultúra, amelynek kánonját, értékeit és emblematisztikus képviselőit felülről erőltetik ránk? Ez utóbbi ugyanis nem nemzetegyesítésre, hanem csak a kulturális hegemonia megteremtésére lenne alkalmas. De igazából arra sem. Ugyanis országunkban a hatalommal szembeni tradicionális bizalmatlanság és a megjátszott alkalmazkodási minták gazdag repertoárja miatt eddig minden ilyen történelmi kísérlet reménytelen vállalkozásnak bizonyult.

Jó lenne tehát, ha a kérelhetetlen

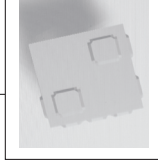
kultúrharcosok földalatti hegemónisztikus terveiket, és szellemi, gazdasági befolyásukat az autonóm és öntörvényű alkotók támogatására, valamint a különböző

társadalmi rétegek egyenlő kulturális lehetőségeinek megteremtésére fordítanák. Mert ez a jószolgálati munka lehet az egyik feltétele a *MI* és *ŐK* feloldásának, a társadalmi megosztottság megszüntetésének, az erkölcsileg is vállalható identitáspolitikának. Ma már mind többen juthatnak el ahhoz a felismeréshez, hogy a megosztottság vég nélküli fenntartása csak az eliteknek kedvez, és valójában mindannyian egy dicső és tragikus, bűnös és ártatlan, kusza és szövevényes történelmi múlt sajátos rekvizitumai vagyunk. *MI* és *ŐK* egyaránt. Azaz éppenséggel *MIŐK*, vagy ha így jobban tetszik, *ŐKMI* vagyunk.

---

De kinek a kultúrája  
oldja majd fel a *MI* és *ŐK*  
ellentétét?

---



URBÁN PÉTER

# A memoriter mint tudás a 21. század iskolájában

TANULMÁNYOK

## ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány egy jellemző és sok szempontból különleges státusú iskolai feladatot, a memoriterek, ezen belül elsősorban a szépirodalmi memoriterek tanulását vizsgálja. A problémafelvételnek szánt munka a memoriter olyan aspektusaira mutat rá, amelyekre mindeddig nem juttott kellő szakirodalmi figyelem; a téma interdiszciplináris jellegéből fakadó lehetőségek ma még alig érvényesültek. A dolgozat mindenekelőtt annak a kérdésnek a megválaszolására tesz kísérletet, hogy milyen (és mire való) tudásnak tekinthetjük a szépirodalmi memoritert, és arra következtetésre jut, hogy első megközelítésben ugyan többféle tudáskonceptióba is beilleszthető a memorizált irodalmi szöveg, ám a mélyebb elemzés e tudásfajta sajátos különállását is kimutatja: a memoriter ellenáll annak, hogy megnyugtató módon soroljuk be a tudásfajták tipologizálására felállított kategóriák egyikébe. A memoriterekre vonatkozó, többnyire szórványosan, más témákkal kapcsolatban tett szakirodalmi észrevételeket vizsgálva azokból két nagyobb koncepció rajzolódik ki, amely e feladattípust a maga módján legitimálja.

Az egyik azt látja a memoriterekben, hogy a bennük megfogalmazódó építő gondolatok a memorizálás révén időben elnyújtva, fokozatosan épülnek be a tanuló személyiségébe. Ezt a gondolatot *a késleltetett interiorizáció elméletének* nevezzük. A másik koncepció a memoriterek fejlesztő hatására mutat rá, például az emlékezőképesség, a kreativitás vagy a nyelvi készségek területén. Azonban mindkét koncepció olyan, máig reflektálatlan kérdéseket vet fel, amelyek hol magának a memorizálásnak az elvárását vagy hatékonyságát, hol a memorizált szöveg szépirodalmi jellegének a szükségességét teszik problematikussá. A memoriter korszerű iskolai tudásként történő konceptualizálása a könnyvélküliek tantervi szabályozásával és a nem szépirodalmi szövegek memorizálásával kapcsolatban is hiánypótló és egyben továbbgondolandó következtetések megfogalmazását teszi lehetővé.

**Kulcsszavak:** *memoriter, tudáskonceptiók, kreativitás, nyelvi készségek*

## BEVEZETÉS

A mai irodalomtanítás előtt álló számos megválaszolandó kérdés között különleges

helyet foglal el a memoriterek problémája, amely ugyan – például a kötelező olvasmányokkal, a populáris irodalom tanításával vagy akár a lexikális ismeretanyag megfelelő arányával szemben – mindeddig nem került sem a kutatói, sem a gyakorló pedagógó-

gusi, sem pedig a szélesebb közvélemény érdeklődésének homlokterébe, meggyőződésünk szerint a tantárgypedagógiát érintő legfontosabb és legaktuálisabb dilemmák metszéspontjában áll. Miközben az irodalmi szövegek könyv nélküli megtanulása látszólag tisztán passzív, reprodukzív tanulási stratégiákat igénylő feladat, amelynek eredménye is többnyire passzív, sehol nem hasznosuló tudás, és mint ilyen könnyen megkaphatja a *régi, elavult és kerülendő* jelzőket (DeWall, 2016) – addig a modern neveléstudományi (pl. Bayley, 2016; DeWall, 2016; Nagy, 2002; Nahalka, 2002, Pullinger, 2012, Pullinger & Whitley, 2016) és pszichológiai (pl. Pléh, 2008a; Csikszentmihályi, 2002) irodalomban rendre támogatásra, sőt kifejezetten ajánlásra talál. A memoritertanulás e tudományos produktumokban olvasható, főképp egy-egy mellékes megjegyzésben, rövid kiegészítésként megjelenő szorgalmazása arra hívja fel a figyelmet, hogy témánk esetében egy olyan ritka jelenségről van szó, amely a neveléstudomány (és a nevelés gyakorlata) több, egymással alig összeegyeztethető paradigmájában (vö. Kozma, 2001) is kitüntetett szerepet játszik. Ugyanakkor éppen az említett tudományos megjegyzések érvelő jellege mutatja meg azt, hogy a memoriter a mai magyartanítás gyakorlatában védelemre (vö. pl. Nagy, 1995), magyarázatra szorul. Feltűnő az is, hogy a memoriter „halálával”, visszaszorulásával, felesleges teherként való meghatározásával stb. vitába szálló írásokban sem a konkrét vitapartner nem jelenik meg, sem a vitatott gondolat nem körvonalazódik szabatos, koherens formában. Ez arra enged következtetni, hogy valójában még fel sem tettük azokat a kérdéseket, amelyek kijelölnék a memoriterről szóló tudományos diskurzus terét,

---

látszólag tisztán passzív,  
reprodukzív tanulási  
stratégiákat igénylő feladat

---

a vitapartner nélküli vita beszédhelyzete pedig feltehetően sokkal inkább e bizonytalanságnak szól, mint egy jól megragadható ellenvéleménynek. Tovább bonyolítja a helyzetet a memoriter problémájának interdiszciplináris jellege. Amint az alábbiakban több alkalommal is utalunk rá, a kérdés tárgyalásának gazdag szempontrendszeréhez a pedagógia mellett a pszichológia, az irodalomelmélet, a nyelvészet, a szociológia, a művelődéstörténet és az oktatáspolitikai is hozzájárul. A szakirodalom említett szórványosságából fakad, hogy a memoriterekre vonatkozó állítások mindig az adott tanulmány szakterületén belül fogalmazódnak meg, és így szükségszerűen reflektálatlanul maradnak a téma más releváns aspektusai.

Problémafelvetésnek szánt tanulmányunk ennek az adósságtehernek az enyhítéséhez kíván hozzájárulni. A beláthatatlanul sokfelé ágazó témát annak tudatában szűkítjük le a szépirodalmi memoriterek problémájának néhány fontos szempontjára, hogy ez a könyvnelküliek világának – különösen történeti kontextusba helyezve – csupán egy kis szegmense. Gondolatmenetünkben azonban arról

sem mondunk le, hogy legalább utalásszerűen láttassuk a nagyobb összefüggéseket is, jelezve, hogy a kutatásnak a jövőben ki kell terjednie a nem szépirodalmi

memoriterek szerepének tudományos vizsgálataira is.

Szükségesnek látszik, hogy a memoritert mindenekelőtt mint speciális tudásfajtát vizsgáljuk meg néhány bevett taxonómia segítségével hívásával. Megítélésünk szerint már a tudásfajtaként történő konceptualizálás kísérlete is teljesen új megvilágításba helyezi a memoritert, és olyan kérdések megnyitására ad lehető-

séget, amelyek a tudományos reflexió új szintjét jelenthetik. A tanulmány második és harmadik egységében a memoritert legitimáló két legfontosabb koncepciót, az általunk *késletetett interiorizációnak* nevezett elméletet és a memoriter fejlesztő hatásaira hivatkozó érvrendszert elemezzük.

a köznyelvi szóhasználatban is rögzült metaforák

vagy a szerveződési mód. Nem véletlen, hogy ebben az összefüggésben a szövegek szó szerinti memorizálására és „felmondására” irányuló iskolai feladat kedvezőtlen megítélésben részesül, és olyan tevékenységként definiálódik,

amely éppen a megértéssel, a tudás hasznosulásával vagy iskolán túli érvényességével nem vet számot.<sup>1</sup> Ez teszi megkezdhetetlenné, hogy mindenekelőtt azt a kérdést tisztázzuk, hogy milyen típusú tudásként határozhatjuk meg a szépirodalmi memoritert.

A tudások filozófiai, pszichológiai és pedagógiai szempontból is termékeny megkülönböztetése az explicit és az implicit tudás szembeállítása (Pléh, 2008b). Explicit tudáson olyan viszonylag könnyen kontrollálható, verbalizálható, rögzített tudást értünk, amely kijelentésekben ölt testet, és így sokkal inkább a *mitre*, mint a *hogyanra* vonatkozik, míg az implicit tudás fogalma olyan procedurális, nehezen verbalizálható, változó és dinamikus, készségyszerű elemeket takar, mint például az anyanyelvi nyelvtudás. Az implicit tudás kategóriája tehát a *mit* helyett a *hogyan* írja le (Pléh, 2008b). A „hagyományos”-ként emlegetett iskola tevékenységeinek a középpontjában az explicit tudás átadása áll. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ebben a környezetben a tanulók implicit tudása nem fejlődik, ehelyett inkább úgy fogalmazhatnánk, hogy az ilyen iskola sokkal tudatosabban szervezi meg az explicit tudás gyarapítását, mint az implicit

## MILYEN TÍPUSÚ TUDÁS A MEMORITER?

A kevésbé reflektált gondolkodás gyakran olyan ismeret birtoklásaként határozza meg a tudást, amely a memóriában tartósan elraktározódott, és birtokosa számára könnyen verbalizálható módon hozzáférhető, előhívható (vö. *Kálmán*, 2006). Erről az iskolai gyakorlatban, például a tanulásszervezés (vö. pl. *Nabalka*, 2002) és az értékelés módjában (vö. pl. *Knausz*, 2008) is sokszor tetten érhető, és az intézményen belül mindmáig rendkívül adaptívnek bizonyuló elméletről árulkodnak a tudással, illetve a tudásszerzéssel és az emlékezéssel kapcsolatos, a köznyelvi szóhasználatban is rögzült metaforák (Pléh, 2003), és ezzel a típusú tudásfelfogással szemben fogalmazódnak meg az oktatás reformját sürgető kritikák is, amikor például szembeállítják a tudás gyarapítását a készségfejlesztéssel, vagy rámutatnak a tudásnak a pusztán reprodukálhatóságon túl olyan aspektusaira, mint az érvényesség, a minőség, az adaptivitás

<sup>1</sup> Egy 1847-ben keletkezett – meglepően modern észrevételeket tartalmazó – nagyenyedi dokumentum az iskola legszámottevőbb hibáit veszi sora. A felsorolásban a kényszerítés, a gyermek érdeklődésének figyelmen kívül hagyása és a durva „tanítási modor” mellett megjelenik a memorizálás is: „Tudományt csak megértés, ’s önálló feldolgozás, nem pedig memorizálás által lehet elsajátítani = megtanulni. Nálunk minden tudomány egyedül a memorizálásra van szorítva” (idézi *Kiss*, 1969, 218. o.). Ugyanebben az időszakban Fáy András a klasszikus auktorok memorizálásának megkövetelése ellen emel szót, ugyancsak a magasabb rendű megértést középpontba állítva: „A classicusokat inkább óhajtnám olvasmányul használni az ifjúság által, oly formán, hogy azokat érteni szokja, ’s bennök feltalálni a classicai szépséget, és remeklést” (idézi *Hajdu*, 2009, 130. o.).

tudását. *Báthory Zoltán* az explicit tudás középiskolai elsőségét történeti kontextusban is elhelyező tanulmánya (2002) a képességfejlesztés elhanyagolása mellett arra is rámutat, hogy a (korai) nemzetállami felfogás a memoriterszerű tudást tekinti „igazi” tudásnak, és a releváns műveltséget is elsősorban ismeretek birtoklásával azonosítja. Az elmúlt évszázadban a fejlődés ezen a területen szerinte a korszerű műveltség és a képességfejlesztő iskola irányába tett lépésekben érhető tetten. A problémát egészen speciális nézőpontból közelíti meg *Baoyan Cheng*, aki tanulmányában (2012) személyes tapasztalataiból kiindulva elemzi a memorizálására építő kínai és a megbeszélésre, vitára alapuló amerikai iskola különbségeit. *Cheng* kimutatja, hogy az iskolarendszereknek a tanulási környezet feltételeiben (az osztályterem berendezése, tanári és tanulói szerepek és e szerepek formalizáltsága, elvárt viselkedés stb.) tapasztalható lényeges különbségei mögött valójában a tudásról alkotott elképzelések különbsége húzódik.

Első megközelítésben a kívülről megtanult irodalmi szöveget tekinthetnénk az explicit tudás egyfajta prototípusának is, hiszen jól kontrollálható, pontosan körülhatárolt, eleve verbális természetű és teljes mértékben kötött, rögzített tudásról van szó. E radikális rögzítettség két kérdést is felvet a memoriter tudásként való pozícionálása szempontjából. Az első kérdés a tudás tartalmára irányul: mit tud valójában az, aki megtanult fejből egy irodalmi szöveget? A problémát érzékelhetőbbé teszi, ha szembeállítjuk például *Kölcsey Ferenc Huszt* című epigrammájának a tudását a költő életrajzában tudásával. Míg az utóbbi tudás számtalan kijelentésben nyilvánulhat meg (pl. *Kölcsey Ferenc 1790-ben született, Deb-*

*recenben és Pesten folytatott tanulmányokat, az országgyűlésen Szatmár megye követe volt stb.*), az előbbi valójában csupán egyben: *Kölcsey Huszt* című epigrammája így szól: „*Bús düledékeiden, Husztnak romvára megállék...*”. Az életrajz esetében nem jár semmiféle információvesztéssel, ha például „az országgyűlésen Szatmár megye követe volt” tényről más megfogalmazásban számolunk be (*az országgyűlésen követként Szatmár megyét képviselte vagy Szatmár megye országgyűlési követe volt stb.*), sőt az állítások tartalmát a stílus megváltoztatása is érintetlenül hagyja (pl. „1790-ben látta meg a napvilágot”). A memoriter szö-

vegének ehhez hasonló megbontása (pl. a *bús* melléknév *szomorkással* vagy *gondterhelten* való helyettesítése) természetesen „tiltott művelet”, e tudásfajta lényegének

---

Mit tud valójában az, aki megtanult fejből egy irodalmi szöveget?

---

felszámolásához vezetne, és nehezen értelmezhető ismereteket eredményezne. Ebből a lényeges különbségből fakad azonban az is, hogy a memoriterszerű tudáson nem feltétlenül kérhetünk számon olyan ismeretelemeket, a megértés olyan szintjét, mint a másként feldolgozott ismeretek esetében. A különböző ismeretanyagok memoriterszerűként való számonkérését – ahogyan a továbbiakban még látni fogjuk – éppen ezen a ponton éri számos jogos kritika, amely a „magolás”-t a feldolgozott, megértett, lehangonyozott tudást eredményező tanulással állítja szembe.

A szigorú rögzítettség azonban felvet egy ezzel részben összefüggő, mégis kevésbé tudatosított kérdést is, mégpedig e tudásnak a nyelvhez való viszonyát. A hagyományos ismeretanyag megtanulása során – erős egyszerűsítéssel élve – a nyelvre mint tőle valamiképp függetlenül is létező gondolatok közvetítőjére tekintünk. Ennek a megöttek elméletnek köszönhető például,

hogyan akkor tartjuk a tanulást eredményesnek, ha a tanuló az elsajátított ismereteket a tanulás nyelvéleg is meghatározott kontextusától különböző szituációkban is alkalmazni tudja. Ebből a szempontból például jó jelnek értékeljük, ha a tanuló képes a gondolatokat másképpen kódolva, saját szavaival is elmagyarázni, vagy a pusztán (nyelvi) reprodukción túl összefüggésekre, más ismereteivel való összhangra vagy ellentmondásokra is rá tud mutatni. Ebben az értelemben tehát a nyelv eszköz, amely a tudás tartalmának kódolására való. Ehhez képest a szó szerint megtanulandó szövegek esetében a nyelvhez való viszony szempontjából is jelentős különbség mutatkozik.

Maga a nyelv válik a tudás tartalmává, a nyelvvel kódolt üzenet státusa e tudás felől nézve – ha nem is lényegtelen, de mindenképp – bizonytalan. A memoriter-szerű tudásban a *mit mond a szöveg* helyett a *hogyan mondja* kérdésre helyeződik a hangsúly, pontosabban a *mit* sajátos módon egybeesik *hogyan*nal. József Attila *Eszméletének* híres hasonlata – „Akár egy halom hasított fa, / hever egymáson a világ” – aligha helyettesíthető például más megfogalmazással anélkül, hogy jelentése ne szenvedjen csorbát, sőt ne váljon teljesen banálissá. Jelentésének gazdagsága ugyanis leválaszthatatlan az adott szavak adott, a nyelv materiális oldalát is (pl. az alliteráció révén) előtérbe helyező sorrendjéről. Ha elfogadjuk, hogy a szépirodalmi szövegeket épp a megformálásnak e művészi jellege, különleges nyelvi megalkotottsága különbözteti meg a hétköznapi kommunikációban használatos szövegektől, akkor már itt is belátható, hogy e szövegek esetében a memorizálás épp oly adekvát formája a tanulásnak, mint például a történelemlecke mély feldolgozása, a benne felmerülő

problémák megértése. Míg egy történelemlecke vagy egy definíció egyre jobb minőségű tudása egyre fölöslegesebbé teszi e tudás eredeti hordozójául szolgáló szöveget, egy költemény egyre mélyebb megértése során egyre nélkülözhetetlenebbé válik a szöveg.

A szépirodalmi memoriternek mint tudásnak az értékelése és megítélése gyakran a hasznos és a haszontalan vagy önmagáért való tudás dichotómiájának jegyében történik. A fogalompár mögött álló elméleti hagyományokat *Pléh Csaba* egy menedzsereknek szóló előadásában (*Pléh*, 2008c) vázolja fel. A szerző szerint ma is meghatározó az a szemlélet, amely a tudást

a szépirodalmi szövegek  
esetében a memorizálás  
adekvát formája a tanulásnak

mindenekelőtt a belőle származó haszon felől ítéli meg. Ez a *Pléh* által baconi hagyománynak nevezett pragmatikus koncepció szabadulna az olyan tudástól,

amelynek az iskola falain túl nem vesszük hasznát. Ezzel a haszonelvű felfogással áll szemben a szerző szerint *John Stuart Mill* humboldti alapokra épülő öröksége, amely a tudás önmagáért valóságát hirdeti. A hangsúly itt a személyiség gazdagításán, kiteljesedésén van, ez pedig nem függ a tudás használatától. Ahogyan az explicit és implicit tudásfajták megkülönböztetésénél láttuk, úgy a hasznos és haszontalan tudás szembeállításánál is megállapíthatjuk, hogy a memoriter ugyan jól beilleszthető a rendszerbe, de az alaposabb vizsgálat e tudásfajta sajátos különállását is világossá teszi. Akár a pragmatista nézőpontból kritikusan, akár a *John Stuart Mill*-féle keretek között affirmatív módon viszonyulunk is hozzá, a memoritert az önmagáért való tudás egyik paradigmatiskus példjaként határozhatjuk meg. Az iskolán túli világban – például a szorzás műveletének tudásához mérve – viszonylag szűk azoknak a problémáknak a köre, amelyeknek a megoldását

közvetlenül egy vers kívülről való felmondása segítené elő. Ehelyett a feladatot egyfelől *Mill*hez hasonlóan az önmagáért való tudás örömeivel és a személyiséget gazdagító hatásával,<sup>2</sup> másfelől számos másodlagos következménnyel, nevelési és fejlesztési céllal legitimáljuk. Ez utóbbiakról a továbbiakban még részletesebben is lesz szó. Az említett *Pléh*-tanulmány – a hasznosság felől közelítve – hasonló következtetésre jut. Az önmagában „haszontalan”-nak tűnő tudások fontos sajátága, hogy „bővítik a lehetséges kapcsolatok terét. Növelik a távoli áthallások és átlépések esélyét, ezzel növelik a kreativitás lehetőségeit (*Pléh*, 2008c, 459. o.). Emellett e „fölsóleges” tudások a műveltség életmódszervező ereje révén is érvényes alkotóelemei lehetnek akár még a menedzser tudásának is:

„[...] a látszólag fölsóleges tudások olyan életmódszervező tényezőkké válnak, amelyek segítenek a feszített tempóban élő ember számára az unalom kerülésében. Segítenek abban, hogy pusztán a tudás, a kifinomultság, a sokoldalúvá válás révén az ember máshogy éljen, és a teljesítmény és a tanulás öröme révén élvezze életét. Fontos tudnunk, hogy ezeknek a tényezőknek vannak másodlagos hasznai is. A sokoldalú, művelt, jól tájékozott menedzser jó benyomást is kelt a partnerekben” (*Pléh*, 2008c, 459. o.)

A hasznos és az önmagáért való tudás megkülönböztetését és *Pléh Csaba* most idézett, a dichotómiát árnyaló gondolatait

ma is érvényesen egészítheti ki *Ferge Zsuzsa* sokat hivatkozott taxonómiája (*Ferge*, 1976). A szociológus a társadalmilag releváns tudást felhasználása szerint három csoportba sorolja. A mennyiségileg és minőségileg is differenciált szak tudás mellett a hétköznapi tudás (a magánélettel, háztartással, emberi kapcsolatok működtetésével kapcsolatos tudás) és az ünnepnapis tudás kategóriáját állítja fel. *Ferge* az utóbbi, harmadik csoportba sorolja „az ember gazdasági-társadalmi kényszerek alól felszabaduló idejének és energiájának” felhasználásával kapcsolatos tudást, többek között a művészeti alkotások befogadásának, élvezésének a tudását is (*Ferge*, 1976, 20–21. o.). Az *ünnepnapis* jelző találó metaforája – talán a szerző magyarázatánál időtállóbb módon is – érzékelteti az idesorolt tudás önmagáért valóságát, ugyanakkor az emberlét teljességétől, emberségünk sajátos minőségétől való elválaszthatatlanságát is. Ahogyan például egy mennyasszonyi ruhán nem kérhetjük számon a ruházat hagyományos, praktikus funkcióinak hatékonyságát (sőt a mennyasszony e területen olykor súlyos kompromisszumokat kénytelen kötni), úgy a memoriter „ünnepnapis tudás”-ként történő meghatározása is értelmetlenné teszi a hasznosságra való rákérdezést.

A szépirodalmi memoriter esetében tehát egy olyan tudásfajtaival van dolgunk, amely ellenáll annak a törekvésünknek, hogy megnyugtató módon helyezzük el a legfontosabb tudáskonceptciók keretében definiált kategóriák egyikében. Nem tűnik kétségesnek, hogy explicit tudásról van

<sup>2</sup> Vö. „Annak az embernek azonban, akinek nincs mire emlékeznie, elszegényedik az élete. Ezt a lehetőséget teljességgel figyelmen kívül hagyták a század elején az oktatás reformerei, akik kutatási eredményekkel felfegyverkezve bebizonyították, hogy »könyv nélkül megtanulni« valamit nem igazán hatásos módja az információ elsajátításának és tárolásának. Erőfeszítéseik eredményeképpen a memoritert eltörölték az iskolai tananyagból. A reformereknek még igazuk is lett volna, ha az emlékezés célja egyszerűen csak annyi lenne, hogy gyakorlati problémákat oldjunk meg a segítségével. Ám ha a tudat feletti uralmat legalább olyan fontosnak tekintjük, mint azt a képességet, hogy bizonyos dolgokat megesszünk vagy létrehozunk, akkor a komplex információminták kívülről való megtanulása semmiképpen sem tekinthető elvesztegetett időnek. Egy olyan elme, mely bizonyos stabil tartalommal rendelkezik, sokkal gazdagabb annál, mint amelyik nem.” (*Csikszentmihályi*, 2010, 166. o.)



szó, ugyanakkor meglehetősen bizonytalan, hogy pontosan minnek a tudásáról is számolhat be az, aki kívülről tud egy verset, különösen akkor, ha bizonyos szavak szigorúan rögzített sorrendjén kívül másnak a tudására is számítunk. Ha ez a „más” nem bizonytalan, hanem meghatározott, jól parafrázálható, másképp is kódolható tudás, akkor maga a szó szerintiség követelménye válik kérdésessé, nem véletlen, hogy a tudás érvényességét és minőségét épp a pusztá reprodukálással állíthatjuk szembe (vö. *Csapó*, 2002). Tovább árnyalja a problémát, hogy – amint az alábbiakban részletezzük – a memoriter tanítása kifejezetten procedurális, implicit tudások (pl. nyelvi anyanyelvi készségek) kialakítását, fejlesztését célozza. Ha a tudás hasznosságán egyfajta közvetlen hozzájárulást értünk egy (iskolán kívüli) probléma megoldásában, akkor a memoritert inkább az önmagáért való tudás kategóriája felé pozicionáljuk. Ez azonban nemcsak a *Pléh Csaba* által hangoztatott érvek miatt válik problematikussá, hanem az „ünnepnap” tudás iskolai megkövetelésével, ennek attitüdinális és motivációs vonatkozásaival kapcsolatban is kérdéseket vet fel.

---

nem véletlen, hogy a tudás érvényességét és minőségét épp a pusztá reprodukálással állíthatjuk szembe

---

## KÉSLELTETETT INTERIORIZÁCIÓ

---

A szépirodalmi memoriter iskolai jelentőségének hangsúlyozása mögött sokszor jól kaptatható az a főként személyes példákkal alátámasztott elképzelés, amely szerint a kívülről megtanult művészi szöveg nevelő, személyiségformáló hatása nem azonnal, hanem időben elnyújtva, fokozatosan, mintegy a tanuló növekedésével, élettapasztalatainak gyarapodásával érvényesül. Kü-

lönösen szép megfogalmazását olvashatjuk ennek a felnőtt tapasztalatnak *Illyés Gyula* esszéjében (1938), amely a témába vágó értekező irodalom több jellemző vonását is megelőlegezi:

„Közeledik a kor, amidőn a tárgyak, emlékek értéke észrevétlenül, önmagától emelkedni kezd, mint valami elfeledt értékpapír, amelyről ekkor veszünk tudomást; a betéve tudott versek magányukban nemes aszú-ízt erjesztenek.” (*Illyés*, 1938)

*Surányi Bálint* a *Horthy*-korszak fiúgimnáziumának műveltségképéről értekezve érinti a memoriter kérdését is. A gimnáziumokban kizárólag a vitán felül értékesnek tartott, jelentős szerzőktől származó műveket kellett kívülről megtanulni, azokat viszont egészen az érettségiig számonkérték. *Surányi* ennek következményeként látja, hogy „a tizenéves korban mélyen bevéssett szövegek akkor is alakították minden egyes tanuló kognitív – s esetenként affektív – világát, ha ennek nem volt tudatában, sőt, ha tartalmilag ezzel vagy azzal a megtanult szöveggel, szövegrésszel szemben kifejezett ellenérzései voltak” (*Surányi*, 2001, 38. o.).

Hasonló okokból tartja megőrzendőnek a memoritert *Nagy János* is, aki „védőbeszéd”-nek szánt írásában a késleltetett interiorizáció gondolatának jellegzetes összefoglalását adja:

„A memoriter egyik legfontosabb haszna [...] a versek gondolatiságának ösztönös vagy tudatos átvétele. A szülői szeretet verses példái, a barátság, a hazaszeretet elemei, az emberszeretet jellemzői, a béke kívánása a verset ismerők tulajdonaivá lesznek. [...] Tanítványaim megtanulták a verseket,

évek múlva, túl az érettségien azon kapták magukat, hogy a versek gondolatai szerint cselekszenek, bennük az ismeret az élmény fokára emelkedik, az élménnyé lett ismeret, memoriter, cselekvésük, magatartásuk formálójává válik.” (Nagy, 1995, 66. o.)

Balázs Géza szakrális szövegekkel kapcsolatban olyan kész formában lévő üzenetként határozza meg a gyermekkorban elsajátított memoritert, amely „egész élet során nyelvi és viselkedésbeli támaszként szolgál” (2004, 20. o.). Az erkölcsi nevelés új perspektíváit vizsgálva hozza szóba a memoriterek kérdését Pálvölgyi Ferenc, aki a tradicionális didaktikai paradigmák egyik máig nagy jelentőségű örökségének tartja a könyvnlküliek tanulását. A fenti példákhoz hasonlóan Pálvölgyi is a késleltetett interiorizáció elméletével érvel: „a gyermekkorban kívülről megtanult gondolatok szinte »beleégnek« a személyiségbe, irányt adva a gondolkodásnak és a cselekvésnek” (2014, 177. o.).

A fenti, több terület képviselőitől válogatott szakirodalmi példák meggyőzően szemléltetik, mennyire mélyen beivódott a memoriterekről való gondolkodásba a késleltetett hatás tézise. Az idézett állításokat olvasva azonban az sem kerülheti el a figyelmünket, hogy ez a kétségkívül sok igazságot tartalmazó elképzelés több szempontból is reflektálatlan marad. Kozma Tamás ismert tanulmányát (2001) segítségül hívva azt is mondhatnánk, hogy kidolgozása elsősorban a „bölcész pedagógia” paradigmájának keretében történt meg. A reflexió hiánya témánk szempontjából

---

mélyen beivódott  
a memoriterekéről való  
gondolkodásba a késleltetett  
hatás tézise

---

a memoriter speciális tudásjellegének területén a leginkább szembeötlő. A késleltetett interiorizáció elmélete mögött kimondatlanul ugyan, de jól érzékelhetően az az előfeltevés áll, hogy a memoriter tanulást a szöveg tartalmának, „mondanivalójának” a kedvéért szorgalmazzuk. Egy szöveg kívülről való megtanulása – ahogyan korábban részletesen tárgyaltuk – éppen ebben a tekintetben mutatkozik kevésbé hatékonyan. A „verbális automatizmusként” (Balázs, 2004) működő memoriter sokkal inkább a szavak meghatározott sorrendjének a tudása,

és mint ilyen a jelentés helyett a szöveg nyelviségére, megalkotottságára helyezi a hangsúlyt. Jellemző, hogy a memoriterekből úgy „nyerhető ki” egy keresett információ, hogy a szöveget elmondjuk egészen a releváns részig, és ott mintegy „kiolvassuk” belőle a releváns elemet.<sup>3</sup> Tanulmányok ebből a szempontból is Nagy József mértékadó monográfiájának a merev kognitív készségekről szóló – a továbbiakban még más összefüggésben is idézendő – megállapításai. E zárt és feltételfüggetlen készségek (pl. évszámokon, telefonszámokon, szólásokon és közmondásokon kívül ilyen a memoriter is) lényege ugyanis az, hogy elemei „egymást kényszerűen aktiváló módon” épülnek össze, „az egymást követő rutinok közé mások nem ékelődhetnek be, és [a készség működése] az utolsó rutinnal lezárul” (Nagy, 2002, 99. o.). A kezdő nyelvtanuló például a rendhagyó német igék alakjait rögzítő táblázat sorainak memoriterszerű megtanulása után a *kommen* ige 3. alakjához úgy jut el, hogy a teljes sort

<sup>3</sup> Ezt nevezi Immanuel Kant „mechanikus emlékezet”-nek, amely „pusztán a sűrű betű szerint való ismételtetésen nyugszik - az egyszerű megtanulásakor példának okáért, amikor is a tanuló végig kell vegye a szokott rendben egymásra következő szavak egész sorát, hogy ráleljen a keresetre” (Kant, 2005, 99. o.)

„felmondja” magában (*kommen, kam, ist gekommen*). Azonban – mint láttuk – a feldolgozott, megértett, lehorgonyzott ismeret (a versek esetében az üzenet vagy mondanivaló) a tudás szempontjából fölőszegessé teszi, hogy eredeti megfogalmazásához ragaszkodjunk. Egy anyanyelvi beszélőnek valószínűleg megerőltető és nehezen értelmezhető feladat lenne a fenti ragozási sor produkálása, és feltehetően nem véletlen, hogy az idegennyelv-tanítás pedagógiája is elmozdult már e „táblázatos” módszer dominanciájától.

A késleltetett interiorizáció elmélete ezen a ponton sajátos módon találkozik az irodalomtanítás egyik régi dilemmáját jelentő problémájával is: a tanulók az iskolában többnyire olyan művekkel találkoznak, amelyeknek a tematikája, nyelvezte, mondanivalója stb. sokszor meglehetősen távol áll életkorukból fakadó érdeklődésüktől, nehezen hozható kapcsolatba saját tapasztalataikkal. Fenti gondolatmenetünkől több okból is az következik, hogy erre a problémára nem a memoriter ad megnyugtató választ. Ez természetesen korántsem jelenti azt, hogy – különösen az alaposan feldolgozott és megértett – költemények esetében egyenesen kizárnánk a hosszú távon érvényesülő hatás lehetőségét a tanuló gondolkodásában, ehelyett egyfelől azt feltételezzük, hogy az ilyen hatás sokkal inkább köszönhető a feldolgozottságnak és a megértésnek, mint a memorizálásnak, másfelől pedig azt, hogy a szépirodalmi memoriter tanulásának számtalan kedvező hatása elsősorban nem a költeményekben megfogalmazott gondolatok mély megértésében keresendő. Nem volna érdektelen annak az alapos feltárása sem, hogy a memoriterek

tantervi megjelenése milyen szemléletről, illetve e tudás természetének milyen fokú reflektáltságáról árulkodik. Az eddig megfogalmazottak arra engednek következtetni, hogy minél pontosabban rögzíti a fejből megtanulandó művek kánonját egy tanrend, minél kevesebb választási lehetőséget enged a pedagógusoknak és a tanulóknak, annál valószínűbb, hogy az imént bemutatott késleltetési mechanizmus működtetésének szándéka áll mögötte, hiszen annál inkább feltételezhetjük, hogy a művek kijelölését azok tematikus rétege, a gondolkodásformálás szolgálatába állítható vélelmezett üzenete, a hozzá társított építő mondanivaló motiválta.

*Illyés Gyula* aszúíz-metáforája is talán leginkább a memoriteres késleltetett hatásának ellenőrizhetetlenségéről, a tantervesítésnek ellenálló voltáról szól, arról, hogy a „betéve tudott” versek értéknövekedése, új minőséggé válása tervezhetetlen és uralhatatlan módon az egyén személyiségének, az őt ért számtalan hatásnak a függvényében történik meg.

## A KÉSZSÉGFEJLESZTŐ MEMORITER

A pusztán reprodukcióra irányuló tanulás nem alaptalanul kerül szembe gyakran a kompetencia- és készségfejlesztés céljával éppúgy, mint a tudás fentebb említett aspektusait (minőség vagy érvényesség) is tudatosító tanulás-szervezéssel. Bár a memoriteres tanulás kétségkívül főképp olyan dekontextualizált explicit tudástípusra vonatkozik, amelynek célja végső soron önmaga megisméltése (vö. *Pléh*, 2008a), pedagógiai szem-

a művek kijelölését  
azok tematikus rétege,  
a gondolkodásformálás  
szolgálatába állítható  
vélelmezett üzenete motiválta

pontból lényegesen több hozadéka van, mint a tudás „birtoklása”, mégpedig éppen fejlesztő hatása révén. Az alábbiakban néhány fejlesztési terület rövid körvonalazását követően a memoriterek nyelvi készségekre gyakorolt hatását valamivel részletesebben elemezzük.

Nem valószínű, hogy különösebb magyarázatra szorulna a könyvnelkülieknek a memória fejlődésére gyakorolt, számtalanszor hangoztatott hatása (vö. pl. Csányi, 2011), amelynek paradox módon az növeli a leginkább az aktualitását, hogy az egyre fejlettebb, egyre nagyobb kapacitású és egyre mobilizálhatóbb külső tárolók egyre inkább tehermentesítik az emlékezetünket (vö. Pléh, 2010). Ebben a tekintetben tehát a memoriterek ugyanaz a körülmény teszi megkerülhetetlenné, amely egyben „fölöslegessé” is teszi őket. Nem ennyire átlátható a memoritereknek az összetett kognitív képességek fejlődésében játszott szerepe. Nagy József mutat rá a korábban említett merev kognitív készségek, köztük a memoriterek nélkülözhetetlen szerepére az összetettebb képességek, készségek és kompetenciák kialakulásában. A szerző szerint az ember számtalan ilyen merev készség elsajátítására képes, és ezek száma nagymértékben befolyásolja a kognitív kompetencia hatékonyságát. A pedagógia feladata az ilyen rutinok minőségének a biztosítása és optimális mennyiségük meghatározása (Nagy, 2002).

A memoritereknek a kreativitásra gyakorolt lehetséges hatása a „fölösleges tudások” sajátos, kiszámíthatatlan hasznosulásával kapcsolatban már szóba került. Ha a kreativitást Guilford nyomán olyan divergens gondolkodásmóddal hozzuk összefüggésbe, amely váratlan, távoli asszociációkat tesz lehetővé (Kovács, 2008),

akkor könnyen belátható, hogy a memoriter és a kreativitás egyáltalán nem összeférhetetlen fogalmak (vö. Csíkszentmihályi, 2010). Vámos Tibor

nagy jelentőséget tulajdonított a gyermekek nyelvi fejlődésének, így például az anya beszédének is

az összefüggést egy számítógépes analógiával teszi szemléletessé: „a számítógépek teljesítő-képessége nagyban függ a leggyorsabban elérhető belső memóriától, hiába

emelkedik drámai módon a külső tárolók kapacitása és elérési ideje” (Vámos, 2005, 118. o.)

A memoriterek oktatásban való alkalmazásának alighanem egyik legősibb megokolása abban áll, hogy a tekintélyes szerzőtől származó, fejből megtanult szöveg egyfajta nyelvi mintaként, referenciaszintként szolgál, amelyhez a tanulónak fejlődése során egyre inkább igazodnia kellene. Ennek a gondolatnak egyik korai megfogalmazását már Quintilianus Szónoklattanában (2008) is megtaláljuk. A nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseivel is sokat foglalkozó római gondolkodó különösen nagy jelentőséget tulajdonított a gyermekek nyelvi fejlődésének, így például az anya beszédének is (Pukánszky, 2013). Az emlékezet pallérozása mellett a legkiválóbbak szövegeinek memorizálását is a nyelvi készségek fejlődése indokolja:

„a beszéd megformáltságát, melyet tudatukban raktároztak el, öntudatlanul is utánozni tudják. [...] Szókincüket a legjobb szavakkal töltik fel, megtanulják a szerkesztést, a szóképek használatát, melyeket már nem kell majd keresgélniük, hanem mintha valamilyen rejtett kincs bukkanna elő, önmaguktól ötlenek fel bennük.” (Quintilianus, 2008, 167.)

Az 1981 áprilisában – részben a Magyar Nyelvtudományi Társaság

által – Debrecenben rendezett kétnapos memoriterkonferencia előadói is minde-  
nekelőtt a szépirodalmi memoriteretek nyelv-  
vi természetű hozadékát állítják előtérbe,  
csaknem mindannyian  
reflektálva a könyv-  
nélküliek szerepének  
látványos csökkenésére  
az iskolai gyakorlatban.  
Szathmári István nyitó  
előadása (*Szathmári*,  
1981) ugyanazon fo-  
lyamat eredményeként  
azonosítja a szépirodalom olvasásának és  
a memoritertanulásnak a visszaszorulását,  
és olyan nyelvi következményekkel kap-  
csolja össze, mint az „elszemélytelenedett,  
s egyben elszürkült, sablonossá, továbbá  
homályossá, nemegyszer érthetlenné  
vált” beszéd és fogalmazás, a szegényes  
szókincs, a közhelyek, a terpeszkedő kife-  
jezések és az idegen eredetű szavak túlzott  
mértékű használata, a hanyag kiejtés, va-  
lamint a nyelvi magatartással kapcsolatos  
kedvezőtlen tendenciák.

*Hernádi Sándor Magyar szó, magyar  
beszéd* című nyelvművelő kötete (1996)  
külön alfejezetet szentel a memoriter kér-  
désének. Érvelésében *Hernádi* is a nyelvi  
fejlődés lehetőségét állítja középpontba.  
A szerző szerint a memoritert tanuló  
szókincse bővül, megtapasztalja az anya-  
nyelvünkben rejlő művészi potenciált,  
fejlődik a helyesírása, illetve a magyar  
nyelv és az azon született kultúra „valódi  
birtokosának” érezheti magát. *Hernádi*  
izgalmas és 25 év elteltével még inkább  
aktuális gondolata a memoriteretek „egyen-  
súlyozó szerepének” felvetése: a „rádiózás,  
a tévézés, a reklám és a sajtó zúdítja  
ránk a sablonnyelvet, a közhelyáradatot,  
a szedettvedettséget. Ezek a színtelen-  
szagtalán közlések átjárják tudatunkat,  
belénk ivódnak; lassan-lassan hozzájuk  
szokunk” (*Hernádi*, 1996, 220.). A jól ki-

választott iskolai memoriteretek belső kont-  
raszot és így egyfajta ellenállóképességet  
alakíthatnak ki a tanulóknak. Az anya-  
nyelvi nevelésről szólva *Benkő Loránd*  
szinte ugyanezekkel  
a szavakkal vezeti fel  
az ellenhatás érvét:

Valóban egyazon minőségi  
skála két végpontját jelentik-e  
a felsorolt alacsony nyelvi  
színvonalú szövegek  
és a szépirodalmi művek?

„Ezek a hatások  
rendkívül széles  
skálában helyez-  
kednek el a bamba  
slágerszövegektől

és reklámszövegektől a közhelyekkel,  
klisékkel teletömött, modoros tévényi-  
latkozatokon vagy a pongyola, hadaró  
köznap stíluson keresztül a durvaságba,  
trágárságba torkolló utcai, baráti köri  
vagy már a család küszöbét is átlépő  
beszédmódig, amellyel nem elegendő  
csupán a grammatikailag helyes közlést  
szembeállítani, hiszen az említett nyelvi  
hatások akár ilyen köntösben megjelen-  
ve is bőven vihetnek téves nyelvi ideálok  
felé. A másik pólust csak a nyelvi eszté-  
tikum láttathatja, éreztetethi meg a ta-  
nulókkal, amely legmagasabb szinten  
nyilvánvalóan a szépirodalmi nyelvben,  
azon belül is a költészetben van adva.”  
(*Benkő*, 1999, 136–137.)

E hosszabban idézett részlet *Hernádi*  
tanulmányánál ugyan lényegesen komple-  
xebb formában fogalmazza meg az előbbi  
gondolatot, több tekintetben mégis olyan  
fontos kérdéseket hagy nyitva, amelyek  
megválaszolása a memoriteretek és a nyelvi  
készségek fejlődésének összefüggéseit  
hatékonyabban világíthatná meg. Joggal  
kérdézhetnénk rá például arra, hogy  
valóban egyazon minőségi skála két  
végpontját jelentik-e a felsorolt alacsony  
nyelvi színvonalú szövegek és a szép-  
irodalmi művek. A kérdésre egy olyan  
irodalomszemlélet keretében felelhetnék

igenlően, amely az irodalmiságot a mondanivaló különlegesen igényes, a nyelv lehetőségeit a lehető leginkább mozgósító megformáltságával azonosítja. Egy nyelvi leg tökéletesre csiszolt tévényilatkozat azonban aligha válik irodalmi művé, vagy ha igen, akkor már nyilatkozatként nem állná meg a helyét. A modellt tehát az teszi problematikusá, hogy a szépirodalom, különösen a szerző által is említett líra, nem (csupán) jobb, hanem *más* minőségű, mint a nem esztétikai céllal születő szövegek. Ha tehát egyetlen skálát képzelünk el, akkor a *közbelyekkel teletömött, modoros* tévényilatkozattal a *jó stílusú, gondolatgazdag* tévéinterjú szembeállítása indokolt, a *pongyola* köznap stílussal az *igényes* köznyelv – és így tovább. Tanulságos a formalista *Sklovszkij* metaforája, amely a „gyakorlati” nyelvet a járással, az esztétikai célzatú szépirodalmat pedig a táncsal azonosítja (*Jefferson*, 1995). A tánc tanítás minden bizonnyal alkalmas rá, hogy bizonyos tekintetben fejlessze a hanyag járást (pl. a testtartást), azonban az is belátható, hogy e fejlesztésnek nem a tánc a leghatékonyabb módja, hanem a fejlesztő hatás inkább a tánc tudás egy kedvező mellékhatásának tekinthető. A már idézett *Quintilianus* a fejlesztendő szövegtípusba (szónoki szöveg) tartozó memoriterek tanulásától várja a jótékony hatást a felsorolt területeken. Ha az elsődleges cél a nyelvi készségek fejlesztése, akkor a legszerencsésebb a tanulók által produktívan is működtetett műfajok és nyelvi regiszterek köréből választani szöveget. Ebből a szempontból is megfontolandók Balázs Géza szavai, aki az irodalmi memoriterek mellett minden más területen, minden tudományban szükségesnek tartja a nyelvi mintát jelentő könyv nélküli tanulását (*Balázs*, 1998).

## ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓ

A memoriterek vizsgálgva egy olyan tudományos diskurzusba kapcsolódunk be, amelynek különböző szakterületeken és különböző paradigmák előfeltételeinek keretében megfogalmazott érvrendszerei nagyon ritkán és inkább véletlenszerűen, mint tervezett módon találkoznak egymással, így a témát jellemző interdiszciplinaritás adta lehetőségek mindeddig alig érvényesülhetnek. A memoriterekre irányuló szakmai érdeklődés emellett főképp csupán más problémának szentelt publikációk szórványos, egy-egy bekezdésben testet öltő észrevételeiben mutatkozik meg. Mindez már önmagában is magyarázza, miért nem számolhatunk a témában empirikus kutatásokból származó érvényes és megbízható adatokkal. Egy ilyen kutatás megtervezése megkövetelné a memoriterekkel kapcsolatban felmerülő szakmai problémák operacionalizálását, ami egyfelől igen komplex, sokféle jártasságot igénylő feladat lenne, másfelől megkövetelné a bemutatott nyitott kérdések megválaszolását, illetve a fent elemzett ellentmondások megnyugtató feloldását. Nincs okunk kétségbe vonni vagy lekicsinyelni a memoriter alkalmazásával összefüggésben számtalan generáción át felgyülemlett gyakorlati tapasztalatot; a kvalitatív és kvantitatív empirikus kutatásoktól (pl. tanulói és tanári attitűdvizsgálatok, tantervanalízisek, hatásvizsgálatok stb.) várható eredmények azonban hozzájárulhatnának ahhoz, hogy e nagy hagyománnyal bíró feladat- és tudástípus az elmélet és a gyakorlat síkján is összehangolhatóvá váljon az iskolával szemben támasztott legkorszerűbb követelményekkel.

Tanulmányunkban igyekeztünk megmutatni, hogy a memoriter fogalmában különös módon találkozik egymással sokféle elméleti és gyakorlati koncepció:

az a régi iskolai hagyomány, amely a memoriterszerű ismereteket tekintve valódi tudásnak, a latin grammatikát antik auktorok szövegeinek memorizálásával tanító módszertan, az a máig tetten érhető vélekedés, amely a könnyvélküliektől a nemes gondolatok késleltetett beépülését és fokozatos megértését várja, az elképzelés, amely a szövegek kívülről való megtanulásának készségfejlesztő hatást tulajdonít, valamint az „ünnepnapis tudás” sajátosan emberi haszontalanságának és egyben mégis kiszámíthatatlan hasznosulásának a gondolata. A memoritert mint tudást, mint késleltetett hatású gondolatok közvetítőjét és mint fejlesztő hatású feladatot elemezve egyaránt rámutattunk arra, hogy az e gondolatok körül kiépült érvrendszerekben számos releváns tényező reflektálatlan marad.

Gondolatmenetünk tehát az alábbi következtetések és ajánlások megfogalmazására ad lehetőséget:

1. A memoriter mint explicit tudás sokkal inkább a szöveg nyelvi megalkotottságára, mint üzenetére vonatkozik. A szépirodalom (különösen a líra) esetében a nyelvi megformáltságról nem választható le az egyszerű parafrázis mindíg ellenálló jelentés, e szövegek memorizálása tehát tanulásuk, feldolgozásuk egyik adekvát formájának tekinthető.
2. A szépirodalmi memoriter mindenképp előtt „haszontalan” vagy „ünnepnapis” tudás, még akkor is, ha áttételesen akár egy haszonelvű paradigma keretei közt is értelmezhető lenne, és mint olyan nem is szorul védelemre az iskolai gyakorlatot érő, a keletkező tudás minőségét vagy érvé-

nyességét előtérbe állító kritikával szemben. Sőt, a további kutatás egyik első feladata lenne e sajátos tudás minőségi és érvényességi kritériumainak kidolgozása. Az már jelen tanulmányunkban is világossá vált, hogy a memoriterrel kapcsolatos iskolai munkasúlypontjait a motiváció és az attitűdformálás feladatai jelenthetik.

3. A „késleltetett interiorizáció” gyakran hangoztatott tézisének az előbbi pontok már elméleti szinten is elbizonytalanítják, hiszen az a memoriterekben megfogalmazódó „kész üzenetek” fokozatos belsővé válására számít. A konkrét tartalmak elsajátításának pedig minden bizonnyal az egyik legkevésbé hatékony módja a memorizálás. Az elgondolás alátámasztásául szolgáló személyes példák a legalapvetőbb módszertani megfontolásokból sem tekinthetők meggyőzőnek.
4. A fentiek értelmében a memoriter természetéhez leginkább a viszonylag laza, a tanulóknak és a pedagógusoknak sok szabadságot, választási lehetőséget biztosító tantervi szabályozás illik. Egy tantervi memoriterkánon kötöttsége éppúgy alapvető félreértésekről árulkodik, mint az, ha e kánont főként tematikus szempontok szervezik.
5. A memoritereknek tulajdonított fejlesztő hatások egy jelentős része nem kötődik speciálisan a megtanulandó szövegek esztétikai jellegéhez. A tanulmányunkban érintett készségek (memória, kreativitás, nyelvi készségek) célzott fejlesztése esetében például kifejezetten ajánlatos más és más típusú szövegek optimális mennyiségben való megtanulása is.

---

a máig tetten érhető vélekedés, amely a nemes gondolatok késleltetett beépülését és fokozatos megértését várja

---

*Köszönetnyilvánítás*

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

**IRODALOM**

- Balázs Géza (1998): A nyelvtan jó! Új iskolai kommunikációs szükségletek a digitális-információs forradalom árnyékában. *Magyartanítás*, **39**. 2. sz., 22–29.
- Balázs Géza (2004): Antropológiai gondolatok a szent és profán szövegről. In: Pócs Éva (szerk.): *Áldás és átok, csoda és boszorkányság. Vallásetnológiai fogalmak tudományközi megközelítésben*. Balassi, Budapest, 17–23.
- Bayley, N. (2016): 'A Long-Legged Fly Upon the Stream': Poetry, Memory and the Unconscious, *Changing English*. **23**. 4. sz., 387–395.
- Báthory Zoltán (2002): Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*, **12**. 3. sz. 69–75.
- Benkő Loránd (1999): *Nemzet és anyanyelve*. Osiris, Budapest.
- Cheng, B. (2012): Memorization or Discussion: Chinese students' struggle at American academic setting. *Journal of International Education and Leadership*, **2**. 2. sz.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest, 15–43.
- Csányi Vilmos (2011): *Társadalom és ember*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DeWall, N. (2016): Millennials by Heart: Memorization as an Active Learning Strategy for the „SparkNotes” Generation. *Journal on Excellence in College Teaching*. **27**. 4. sz., 77–91.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai, Budapest.
- Hajdu Péter (2009): Az ókori irodalmi műveltség kiszorulásának stációi. In: Hajdu Péter: *Irodalom, történet, titok, idegenség*. Balassi, Budapest, 125–148.
- Hernádi Sándor (1996): *Magyar szó, magyar beszéd*. Osiris, Budapest.
- Illyés Gyula (1938): Naplójegyzetek. *Nyugat*, **31**. 9. sz. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00632/20228.htm> (2021. 10. 12.)
- Jefferson, A. (1995): Az orosz formalizmus története és képviselői. In: Jefferson, A. és Robey, D. (szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe: Összehasonlító áttekintés*. Osiris, Budapest, 27–50.
- Kálmán Orsolya (2006): A tanulásról és magunkról mint tanulóról alkotott elképzelések. In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 41–67.
- Kant, I. (2005): Pragmatikus érdekű antropológia. In: Kant, I.: *Antropológiai írások*. Szerk. és ford. Mesterházi Miklós. Osiris, Budapest, 7–306.
- Kiss Árpád (1969): *Műveltség és iskola*. Akadémiai, Budapest
- Knausz Imre (2008): *Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, Budapest.
- Kovács Kristóf (2008): Intelligencia. In: Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia* 3. Nyelv, tudat, gondolkodás. Osiris, Budapest, 422–447.
- Kozma Tamás (2001): Paradigmák. *Iskolakultúra*, **11**. 10. sz., 3–14.
- Nagy János (1995): Védőbeszéd a memoriter ügyében. *Magyartanítás*. **36**. 3. sz., 3–7.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.



- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pálvölgyi Ferenc (2014): *Az erkölcsi nevelés új perspektívái: Az értékközpontú pedagógia szerepe és feladatai korunk plurális társadalmában*. L'Harmattan – Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, Budapest.
- Pléh Csaba (2003): *A természet és a lélek: A naturalista megközelítés a pszichológiában*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (2008a): Tudástípusok és a bölcsészettudományok helyzete: a tudáslétrehozás és a tudásfenntartás problémája. In: Pléh Csaba: *A lélek és a lélektan örömei: Tanulmánygyűjtemény*. Gondolat, Budapest, 421–440.
- Pléh Csaba (2008b): A műveltségkép és a modern pszichológia. In: Pléh Csaba: *A lélek és a lélektan örömei: Tanulmánygyűjtemény*. Gondolat, Budapest, 126–145.
- Pléh Csaba (2008c): Tudástípusok és a menedzseri tudás. In: Pléh Csaba: *A lélek és a lélektan örömei: Tanulmánygyűjtemény*. Gondolat, Budapest, 456–464.
- Pléh Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris, Budapest.
- Pukánszky Béla (2013): *Pedagógiai eszmetörténet*. Gondolat, Budapest.
- Pullinger, D. (2012): In Living Memory: The Dying Art of Learning Poetry and a Case for Revival. *Changing English*, 19. 4. sz., 383–393.
- Pullinger, D. & Whitley, D. (2016): Beyond Measure: The Value of the Memorised Poem. *Changing English*, 23. 4. sz., 314–325.
- Szathmári István (1981): Gondolatok a szépirodalom olvasásának és a memoriternek a szerepéről. *Magyaritanítás*, 24. 4. sz., 162–166.
- Quintilianus, M. F. (2008): *Szónoklattan*. Szerk. Adamik Tamás. Kalligram, Pozsony.
- Surányi Bálint (2001): A human műveltség „négy lába”. A Horthy-korszak fiúgimnáziumának műveltségképe. *Iskolakultúra*, 11. 6–7. sz., 32–44.
- Vámos Tibor (2005): Pedagógia az információs társadalomban. In: Széchy Éva (szerk.): *Új felismerések és kihívások az ember formálásáról*. Gondolat, Budapest., 116–120.



Hekeli Sára (11) és Pap Bence (12): *Egy népmese másként* – játékprogram

P. MÁRKUS KATALIN – FAJT BALÁZS

## Anglisztika szakos hallgatók szótárhasználati szokásai: egy interjúkutatás eredményei

### ÖSSZEFOGLALÓ

A szótárak fontos szerepet töltenek be mind az idegennyelv-tanulásban, mind pedig az idegennyelv-oktatásban, hiszen jellemzően az idegennyelv-tanulási folyamat kezdetétől fogva folyamatosan jelen vannak, és végigkísérik a tanulót még a magasabb nyelvi szinteken is. Éppen ezért kiemelten fontosak az ezt vizsgáló szótárdidaktikai kutatások is, ugyanis ezek támogathatják a gyakorló nyelvtanárokat, akik pedig ezáltal a nyelvtanulók hatékonyabb szótárhasználati szokásait alakíthatják ki. A legtöbb szótárdidaktikai kutatás kvantitatív módon, jellemzően kérdőíves módszerrel vizsgálta a szótárhasználók attitűdjeit, szokásait, ugyanakkor Magyarországon mindeztől kevés kvalitatív módszert alkalmazó vizsgálat született. Jelen vizsgálódásunk éppen ezért, illetve annak feltáró jellege miatt is a kvalitatív kutatási paradigmán belül az interjúkutatás módszerével igyekszik feltárni az angol szakos egyetemisták (N=10) szótárhasználatával kapcsolatos szokásait. Az interjúk elemzése során a tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk. Kutatási eredményeinkből kirajzolódik, hogy az iskolai nyelvórákon a nyelvtanárok nem helyeznek megfelelő hangsúlyt a szótárdidaktikára, így a résztvevőink esetében is elmondható, hogy jellemzően autodidakta módon sajátították el a szótárhasználatához kapcsolódó legfontosabb tudnivalókat.

**Kulcsszavak:** *lexikográfia, szótár, szótárhasználat, szótárdidaktika, referenciaművek*

### BEVEZETÉS

A szótárak (anya)nyelvtanulásban betöltött szerepe vitathatatlanul sokrétű és meghatározó. A szótárhasználatnak továbbá különösen fontos szerepe van az autonóm tanulásban, azonban az eddigi kutatások és felmérések azt bizonyítják, hogy a tanulók csak nagyon kis százaléka sajátítja el iskolai keretek között a szótárhasználat gyakorlatát, túlnyomó többségüknél ez önállóan,

autodidakta módon történt, történik (vö. *Dringó-Horváth, P. Márkus és Fajt, 2020; Márkus és Szöllösy, 2006*). Ez a probléma azért is súlyos, mert a hazai oktatási rendszer rendkívül kis hangsúlyt fektet a szótárhasználat intézményesített oktatására. Ugyanakkor már a 20. század második felében felmerült a kérdés, hogy kik, miért, hogyan és mikor használnak szótárakat (*Barnhart, 1962*), milyen paraméterek mentén lehet hatékonyabbá tenni a használatot. Ekkor ismerték fel, hogy a tudomány szemszögéből egyre pontosabb és alaposabb

nyelvi leírást tartalmazó szótárak csak nehezképpen használhatók (vö. *Quirk*, 1973; *Tomaszczyk*, 1979; *Atkins* és *Varantola*, 1997). A lexikográfiai kutatások új utakat nyitottak, ahol egyre inkább a szótárhasználókra helyeződött a hangsúly, vagyis a fejlődés új irányokat vehetett. Tanulva a fent említett szótárhasználati felmérésekből, a szótárszerkesztők igyekeztek minél felhasználóbarátabb szótárakat írni, miáltal a szótárpiac számos új szótártípussal gazdagodott (*Magay*, 2006). Mindeközben folytatódott az egyre sokrétűbb *szótárhasználati kutatások*, amelyek ezen új irány megerősítésében a mai napig segítenek (vö. *Lew*, 2004; *Müller-Spitzer* és *Koplenig*, 2014; *Kosem* és *mtsai*, 2018).

A felhasználóközpontú szótárak szerkesztésénél a célcsoport ismerete az egyik legfontosabb elem – tudnunk kell, kik és milyen célra használják majd a készülő szótárakat, tudnunk kell a szótárak és a célcsoport kapcsolatának természetéről. E kapcsolat megismerése sokrétű feladat, mivel mérlegelni kell, hogy a szótárban milyen információtipusokra (például jelentés, nyelvtan) van szükség; milyen korcsoportok fogják használni a szótárt; milyen szótárhasználati szokásaik, tapasztalataik, problémáik, elvárásaik vannak a szótárral szemben; milyen a szótárhoz való hozzáállásuk. A szótárhasználati kutatások legnagyobb problémája abból ered, hogy a szótárzás „magányos” cselekvés (*Nesi* és *Haiill*, 2002, 277. o.), többnyire az autonóm tanulási folyamat része. Ahhoz, hogy válaszokat kapjunk a használók szótárzási szokásaival kapcsolatban, leggyakrabban a kérdőíves felmérés, teszt, interjú és a megfigyelés (monitorozás) módszerét alkalmazhatjuk (*Welker*, 2010). Jelen tanulmányunkban egy 2020-as, szótárhasználatra és szótárdidaktikára fő-

kuszáló kérdőíves felmérés kiegészítéseként felvett interjúk eredményeit elemezzük (a kérdőíves felmérés eredményeiről bővebben: *Dringó-Horváth*, *P. Márkus* és *Fajt*, 2020; *P. Márkus*, *Fajt* és *Dringó-Horváth*, 2021). Az interjúk kiértékelésével pontosabb képet kapunk a résztvevők szótárhasználati szokásairól és a szótárhasználat közben felmerülő problémákról.

## ELMÉLETI HÁTTÉR

A (nyelv)tanulók által használt szótárakban sokféle (kiejtési, morfológiai, szintaktikai, kulturális) információt találunk, mégis, ahogyan már a korai szótárhasználati kutatások is bizonyítják, a szótárban legtöbbször csak a jelentés után kutatunk (*Barnhart*, 1962; *Quirk*, 1973; *Tomaszczyk*, 1979). Felmérésekből az is kiderül, hogy a nyelvtanulás kezdeti szakaszában a két-nyelvű szótár használata jellemző, később viszont már az egynyelvű szótárakra helyeződik a hangsúly (*Battenburg*, 1991). Bármilyen magas legyen is a nyelvtudás szintje, a két-nyelvű szótár használata folyamatosan megmarad (*Atkins* és *Varantola*, 1997; *Lew*, 2004, *Jakubowski*, 2001).

A technika folyamatos fejlődése a lexikográfiát és a szótárhasználati kutatásokat is új területekre vezeti, változnak a szótárak és ezzel a szótárhasználati szokások is. A fent említett kutatások egy-egy kisebb területre fókuszáltak, azonban ez a fajta töredékesség napjainkra megváltozni látszik: hogy csak az egyik legutóbbi európai összefogással készült szótárhasználati felmérést említsük, amely 29 ország bevonásával 26 nyelvet érintett (*Kosem* és *mtsai*, 2018). Ez a kutatás az általános egynyelvű szótárak haszná-

---

a célcsoport ismerete az egyik legfontosabb elem

---

latát vizsgálta. Ezen segédanyagok fontosságát jól érzékelteti, hogy a kérdőív kitöltése napján vagy azt megelőző napon a válaszadók 52%-a használt kétnyelvű szótárt, speciálisan egynyelvű szótárt azonban csak 33%. Érdekességként megjegyzendő, hogy a kutatásban részt vevők 6%-a nem használt még soha egynyelvű szótárt, azonban 58%-uk heti szinten használta ezen szótártípust, szemléltetve népszerűségét. Az adathordozót tekintve kiderült, hogy minél idősebbek voltak a válaszolók, annál gyakrabban használtak papíralapú szótárt, és annál ritkábban használták például számítógépen vagy okostelefonon a szótárakat. A válaszolók 80%-a számítógépen használta az egynyelvű szótárakat, a papíralapú társaikat pedig már csak 57% forgatta (*Kosem és mtsai*, 2018).

A hazai kutatásokat áttekintve<sup>1</sup> az egyik első, szótárhasználatot is érintő (rétegzett mintavételt alkalmazó) komolyabb kutatásként a Kontra Miklós által 1988-ban vezetett Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálatot érdemes megemlíteni, mivel szótárhasználattal kapcsolatos kérdésekkel is foglalkoztak. Arra voltak kíváncsiak, hogy milyen szótártípusok találhatóak meg a vizsgálatban résztvevők polcain. Az összesített eredmények szerint nagyrészt (50% vagy annál nagyobb arányban) a következő szótárakat használták: idegen nyelvű szótár,<sup>2</sup> helyesírási szótár, idegen szavak szótára, Magyar értelmező szótár (*Kontra*, 1997). *Márkus Katalin* és *Szöllősy Éva* az angolul tanuló középiskolások szótárhasználati szokásait vizsgálták. *Szöllősy* (2004) már

---

a válaszadók 52%-a használt kétnyelvű szótárt, speciálisan egynyelvű szótárt azonban csak 33%

---

ezt megelőzően elemezte az angolul tanuló diákok szótárhasználati szokásait, erre építve és ettől továbblépve már a diákok szótárhasználatának eredményességét is vizsgálták. A kutatást kérdőíves módszerrel folytatták, azonban a kérdőívhez egy szótárhasználati feladatlapot is csatoltak, így a kérdőívre adott válaszok tartalmának gyakorlati megvalósulását ellenőrizni tudták. A kérdőív kérdései a középiskolai tanulók által leggyakrabban használt nyomtatott kétnyelvű, egynyelvű, illetve az online szótárakra is egyaránt vonatkoztak. Az eredményekből megtudhattuk, hogy a tanulók szótártudatossága már a 2000-es évek elején rendkívül alacsony szintű volt. A kérdőívben szereplő szótárhasználati feladatok megoldása után pedig az is kiderült, hogy a tanulóknak nagy hiányosságai vannak a szótárhasználati képességeiket illetően. A leggyakoribb és legsúlyosabb hiba, hogy a diákok nem tudják, a szótárban mit, hol és hogyan keresenek (*Márkus és Szöllősy*, 2006). Az online

szótárak egyre gyakoribb használata hazánkban is új kutatási irányokat mutatott, lehetőségeket nyújtott. Például *Gaál Péter* (2016) rámutat, hogy a mai használók leginkább az online

szótárakat részesítik előnyben, amelyeket különböző eszközön is elérnek.

A hazai szótárhasználati kutatások többnyire megerősítik a nemzetközi eredményeket, amelyek kapcsán a kutatók kiemelik a szótárismeret és a szótárhasználat oktatásban betöltött hangsúlyos szerepét. A szótárak és az egyéb referenciaművek használata kisiskolás kortól kezdve egészen az egyetemi képzettségig terjedően fontos,

<sup>1</sup> Jelen alfejezet a szerzők felméréséhez illeszkedő kutatásokra utal, elméleti keret adva a jelen tanulmányban foglaltaknak. A szakszótárakat érintő kutatások részletes összefoglalását Fata Ildikó és Muráth Judit tanulmánya tartalmazza (*Fata és Muráth*, 2020).

<sup>2</sup> Kontra Miklós írásából nem derül ki, hogy az „idegen nyelvű” szótár egy- vagy kétnyelvű kötetre vonatkozik.

hiszen az élethosszig tartó tanulást és a minőségi tudást segítik. Ezzel kapcsolatosan *Dringó-Horváth Ida* (2017) kutatása is a szótárdidaktika fontosságát igyekszik kiemelni. Az egyetemisták körében készült felméréséből tudjuk, hogy a válaszadók nagyjából fele online szótárt használ, ha egy szó jelentését vagy helyes írásmódját szeretné megtudni és csak közel negyedük használ nyomtatott szótárt ezen célokra. A helyes kiejtés keresése jól tükrözi az online szótárak elsőprő szerepét, hiszen a diákok jóval több mint fele használja ezen eszközöket a kiejtési információk megtalálására. Itt a nyomtatott szótárak használata már kimutathatóan rendkívül alacsony. A felmérésből az is kiderül, hogy a megkérdezettek túlnyomó többsége önállóan, autodidakta módon sajátította el a szótárhasználati ismereteket (*Dringó-Horváth*, 2017).

A felmérések is bizonyítják, hogy a kérdőíves módszer nagyon hasznos ezen kutatási területeken is, azonban azzal is számolnunk kell, hogy a szótárhasználók válaszai nem mindig megbízhatóak, hiszen önbevalláson alapulnak. Ha megbízhatóbb adatokat szeretnénk kapni, akkor érdemes a kérdőíves kutatást egyéb módszerekkel összekapcsolni; ilyen lehet például a közvetlen megfigyelés vagy az interjú, amelyek kiegészíthetik a kérdőíves felmérés eredményeit.

---

a helyes kiejtés keresése jól tükrözi az online szótárak elsőprő szerepét

---

## KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS KUTATÁSI KÉRDÉSEK

---

Jelen kutatás célja az egyetemi hallgatók szótárhasználati szokásainak interjúk segítségével történő feltérképezése, amely módszer szervesen illeszkedik a welkeri kutatások (vö. *Welker*, 2010) rendszerébe. Ugyan

a témával kapcsolatban több korábbi kvantitatív – jellemzően kérdőíves – vizsgálat is rendelkezésünkre áll (*Dringó-Horváth*, 2017; *Dringó-Horváth, P. Márkus és Fajt*, 2020; *Gaál*, 2016; *Hartmann*, 1999; *Márkus és Szöllösy*, 2006; *P. Márkus, Fajt és Dringó-Horváth*, 2021), ezen vizsgálatok jellemzően a szakirodalom és az azokat megelőző vizsgálatok alapján készültek. Annak érdekében, hogy potenciális, eddig feltáratlan szótárhasználattal kapcsolatos szokásokra, nézetekre is fényt derítsünk, az interjúfeldolgozás során kvalitatív kutatási paradigmát alkalmaztunk. Választásunkat a feltáró kutatások egyik alapvetése indokolja, hogy tudniillik a vizsgált jelenséget a *tabula rasa* szemlélet alapján, csak kevés előfeltevéssel közelítjük meg, így a kutatás során lehetőség van új adatokat, információkat begyűjteni (*Richards és Morse*, 2013), amelyek további kvalitatív és kvantitatív kutatások alapjául szolgálhatnak. A kvalitatív kutatási paradigmán belül az interjúkutatás módszerét választottuk, ezen belül féligstrukturált interjúkkal dolgoztunk (a kutatásban 10 hallgató vett részt). A vizsgálat során az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ: *Mi jellemzi*

*az anglisztika szakos hallgatók szótárhasználatát? Milyen, a különböző szótártípusokhoz kapcsolódó ismeretekkel rendelkeznek az anglisztika szakos hallgatók?*

Az interjúk során feltett kérdéseket feladatok is követték, így a kapott válaszokat ellenőrizni is tudtuk, valamint tágabb képet kaphattunk valós szótárismereteikről. A feladatokban többek között rákérdeztünk a címszó részeire, azok funkciójára, a különböző szótári rövidítésekre és a tipográfia fontosságára.

## A kutatás résztvevői

A 2019/20-as tanévben folytatott kutatásban magyarországi magyar anyanyelvű anglisztika szakos végzős hallgatókat vizsgáltunk, és a mintánkba egy budapesti bölcsészettudományi kar összesen 10 olyan hallgatója került be, aki az egyetemi tanulmányai alatt részt vett lexikográfia témájú kurzusokon. Résztvevőink toborzásához kényelmi mintavételi eljárást alkalmaztuk, azaz megkértünk néhány hallgatót, hogy

vegyenek részt a vizsgálatban, majd őket a hólabda mintavételi eljárás elvei alapján arra kértük, hogy ajánljanak további potenciális résztvevőket, akik bekapcsolódhatnak a kutatásba. Az adatgyűjtést addig folytattuk, amíg el nem értük az adattelítettséget, azaz az interjúk során már nem merültek fel új, korábban még nem említett témakörök. A résztvevők anonimitását biztosítandó a tanulmányban álneveket használtunk. A kutatásban részt vevők demográfiai adatait az 1. táblázatban foglaltuk össze.

### 1. TÁBLÁZAT

A kutatásban résztvevőkkel kapcsolatos háttérinformációk

álnév	életkor	nem	szak
1. Tamás	23	férfi	angol BA
2. Zoltán	22	férfi	angol BA
3. Dénes	23	férfi	angol BA
4. Zita	24	nő	angol–német (tanári)
5. Gábor	26	férfi	angol–német (tanári)
6. Vera	25	nő	angol–német (tanári)
7. Anna	25	nő	angol–német (tanári)
8. Mária	44	nő	angol (tanári – RCL) <sup>3</sup>
9. Lilla	46	nő	angol (tanári – RCL)
10. Júlia	36	nő	angol (tanári – RCL)

FORRÁS: saját szerkesztés

## A kutatási eszköz

Kutatási eszközként egy 18 kérdésből álló kérdéssort, valamint egy 9 feladatból álló feladatsort használtunk. Első lépésként ötleteltünk, és elkészítettük a kérdéssor és

a feladatsor első változatát, amelyről más kutatók véleményét is kikértük. A nem egyértelmű, nehezen érthető kérdéseket pontosítottuk, illetve szükség esetén kivettük a kérdéssorból. Ezután két potenciális résztvevőt arra kértünk, hogy a hangos gondolkodás módszerével értelmezzék az általunk

<sup>3</sup> 4–5 féléves angol nyelv és kultúra tanára – rövid ciklusú levelező tanárképzés

feltett kérdéseket, és az így kapott visszajelzések alapján tovább pontosítottuk kérdéseinket. Az így elkészült kérdés- és feladatsort használtuk az interjúk elkészítésekor, és mivel a féligstrukturált interjúk módszerét használtuk, ha valamilyen, a későbbiekben is érdekes vagy fontos témát említett egy résztvevőnk, akkor a kérdéssort az adott témához kapcsolódóan újabb kérdéssel egészítettük ki. Ezzel a módszerrel a kezdeti kérdéssort (lásd a szövegvégi *Függelék*) a vizsgálat feltáró jellegéből fakadóan folyamatosan bővítettük, míg a feladatsort végig változatlanul hagytuk.

A résztvevők figyelmét arra is felhívtuk, hogy az interjú során nincsenek jó vagy rossz válaszok, csak a saját véleményükre vagyunk kíváncsiak. Ezt azért tartottuk fontosnak hangsúlyozni, mert a kutatásban részt vevők adott esetben eltitkolhatják vagy akár meg is másíthatják a valódi véleményüket, ha esetleg úgy érzik, hogy az különbözik attól, amit a kutató hallani szeretne. Azért, hogy ezt elkerüljük, az interjúkat minden esetben úgy vettük fel, hogy a vizsgálatba bevont hallgatókkal a szerzők közül mindig az a kutató készítette az interjút, aki az adott hallgatót előzetesen még nem tanította.

## Adatfelvétel és elemzés

csak a saját véleményükre vagyunk kíváncsiak

Az adatfelvétel 2020 júniusában zajlott. Az interjúkat a résztvevők belegegyezése után rögzítettük, majd átírtuk. Ezután következett

az adatelemzés, amelyet a megalapozott elmélet (Grounded Theory) tartalomelemzés módszerével végeztük (Holton, 2008). A legépelet interjúkat egyenként végigolvastuk, majd a különböző felmerülő témákat kódoltuk. A résztvevők válaszait kétszeres tartalomelemzésnek vetettük alá, vagyis a két szerző külön-külön kódolta a válaszokat, majd az így keletkezett kódokat összevetettük és ebből alakítottuk ki a végső kategóriákat. Az elemzést pedig az így keletkezett kategóriák mentén végeztük el.

## EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

A kódolás és az adatelemzés során 10 téma merült fel, amelyeket a 2. táblázatban foglaltunk össze.

### 2. TÁBLÁZAT

A résztvevők által említett témák és azok előfordulásának gyakorisága a kérdésekre adott válaszokban

téma	a téma rövid leírása
1. nyomtatott szótárak	információ a résztvevők által birtokolt nyomtatott szótárakról
2. leggyakrabban használt szótárak	információ a résztvevők által leggyakrabban használt szótárakról

téma	a téma rövid leírása
3. szótárhasználat kezdete	információ a résztvevők szótárhasználatának kezdetéről
4. első szótár vásárlása	információ arról, hogy a résztvevők mikor vásárolták első szótárukat
5. internetes előfizetés	információ arról, hogy a résztvevők rendelkeznek-e internetes szótárak előfizetésével és ha igen, milyennel
6. használati útmutató elolvasása	információ arról, hogy a résztvevők milyen mélységben és milyen gyakran olvassák el a szótárhasználatához kapcsolódó járulékos információkat
7. információ elérése	információ arról, hogy a résztvevőknek milyen gyakran akad nehézsége a szótári információk megtalálásában
8. különböző szótártípusok ismerete/használat	információ arról, hogy a résztvevők milyen szótártípusokat ismernek
9. szótárak funkciója	információ arról, hogy a résztvevők szerint melyek a szótárak főbb funkciói
10. szótárak szerepe a nyelvtanulásban	információ arról, hogy a résztvevők milyen jelentőséget tulajdonítanak a szótárhasználat idegennyelv-tanulásban betöltött szerepének

FORRÁS: saját szerkesztés

## Nyomatott szótárak

Általánosságban elmondható, hogy minden hallgató polcán megtalálható több típusú szótár is. A rövid ciklusú tanárképzés (RCL) jellemzően a már diplomával rendelkezők látogatják, ezért a hallgatók életkora itt magasabb, valamint a tanárképzés jellegéből adódóan a hallgatók nagyobb idegen nyelvi tudatossággal rendelkeznek az alapszakos hallgatókhoz képest, így nem meglepő, hogy több egynyelvű és kétnyelvű nyomtatott szótárunk is van. Ezek nagy része régi kiadású (túlnyomó többségük tíz évnél idősebb), amelyeket még korábbi iskolás és egyetemi éveik alatt vásároltak.

Az osztatlan tanári és BA-hallgatóknak saját bevallásuk szerint csak egy-két régi kiadású (legtöbbször tíz évnél idősebb) nyomtatott szótárunk van, amelyeket nyelvtanulásuk kezdeti szakaszában szereztek be. Ez is megerősíteni látszik azt a hazai (Dringó-Horváth, P. Márkus és Fajt, 2020; P. Márkus, Fajt és Dringó-Horváth, 2020) és nemzetközi trendet (Kosem és mtsai, 2018), mely szerint a nyomtatott szótár jelenléte a mai napig nem elhanyagolható. A résztvevők válaszaiból az is kirajzolódik, hogy a válaszadók leggyakrabban magyar egynyelvű értelmező és a magyar nyelvhez kapcsolódó idegen szavak szótárával rendelkeznek (vö. Kontra, 1997).



## Leggyakrabban használt szótárak

Ugyan minden végzős hallgató rendelkezik nyomtatott szótárral, az összes interjúalany mégis online szótárt nevezett meg leggyakrabban használt szótárként, ez pedig igazolni látszik a korábbi felmérések eredményeit (*Dringó-Horváth*, 2017; *Dringó-Horváth, P. Márkus és Fajt* 2020; *Gaál*, 2016; *Kosem és mtsai*, 2018;). Az online szótárak között a neves egynyelvű szótárak elektronikus változatait használják (például *Longman, Cambridge, Oxford; Duden*). Egy hallgató (RCL-es képzés) fontosnak tartotta kiemelni, hogy az online szókeresések nem minden esetben járnak sikerrel, ezért a polcra „ilyenkor lekerül a kétnyelvű akadémiai nagyszótár”. A gyakorlottabb hallgatók a különböző célú keresésnek megfelelően képesek kiválasztani a megfelelő szótártípust: „sok a példamondat az online változatban, és ez jó, mert sokat segít a szó használatában [...] kétnyelvűben a jelentéseket nézem; egynyelvűben a használatot.” Az interjúalanyok igazolják a nemzetközi kutatások által már korábban feltárt ténytet, hogy bár a végzős egyetemisták felsőfokú nyelvtudással rendelkeznek, egynyelvű szótáraik mellett mégis célzottan segítségül hívnak kétnyelvű szótárakat is (ezzel a jelenséggel kapcsolatban vö. *Atkins és Varantola*, 1998; *Jakubowski*, 2001; *Lew*, 2004).

Örvendetes tény, hogy az online szótár választásakor a diákok számára fontos az „elrendezés és az átláthatóság”, hiszen a kiválasztást legtöbbször a jobb elrendezés határozza meg. Az online szótárak szerkesztői ezzel tisztában vannak, ezért az újabb és újabb frissítések során nem csak és kizárólag a tartalmat, hanem sokszor a szócikkek elrendezését is változtatják (a visszajelések-

re és felmérésekre építve). A szemfülesebb hallgatók pedig egy-egy online változatot éppen azért preferálnak, mert több nyelvtani és szóhasználati információt ad, tehát a szótárhasználat során az igényességre is törekednek. Kihhasználják tehát az online szótárak elrendezésbeli előnyeit és az online szótárban található többletinformációkat (vö. *Müller-Spitzer és Kopenig*, 2014; *Nielsen*, 2013; *Yamada*, 2013).

a diákok számára fontos az „elrendezés és az átláthatóság”

Több hallgató megemlítette az egyre gyakoribb „Google-keresést”, amikor a Google-felületet hívják segítségül információ-

szerzésre, tehát nem célzottan keresnek fel online szótárakat, hanem a keresőmotor által felkínált listából választják ki az általuk legjobbnak ítélt találatot (vö. *Baskin és Mumcu*, 2018). Ezen túlmenően sokszor már el sem jutnak a szótárakig, mivel a Google egyre gyakrabban azonnal felkínálja az angol szavak magyar jelentését, támogatva ezzel a szó gyors megértését, hátráltatva azonban a minőségi szótárhasználatot, hiszen ezáltal a legtöbbször többjelentésű szavaknak csak egy jelentését tudja meg a használó – nem is említve a nyelvtani és ragozási információkat, amelyek teljesen elmaradnak. A „Google-keresés” tehát egy kényelmes módja a gyors, passzív szótárhasználatnak, de átfogóbb információért mindenképpen szótárakat kellene használni (vö. *Baskin és Mumcu*, 2018).

## A szótárhasználat elkezdése

A hallgatók több mint fele az általános iskola felső tagozatában kezdett el szótárt használni, a többiek azonban csak a gimnáziumi éveikben, illetve érettségire készülve, amikor már késő a helyes szótárhasználat készségének kialakítása, ahogyan erre a hazai és

a nemzetközi kutatók is folyamatosan felhívják a figyelmet (*Atkins és Varantola, 1997; Márkus és Szöllősy, 2006; Vrbinc és Vrbinc, 2006; Dringó-Horváth, 2017*). A szótárhasználat korai elkezdésének oka, gyakran önálló döntésből eredően, a tantermen kívüli tanulás támogatása: „szüleim nem beszéltek angolul és segítségre volt szükségem”; valamint a különóra hatása: „7. évfolyamon kezdtünk el használni [szótárt] a magántanórommal”; illetve a család és a közoktatás szerepe is rendkívül fontos: „anyukámtól tanultam először angolul – segített a kiejtési jeleket megtanulni, ezután középiskolában tanultam angolul, és ott kezdtünk el szótárakkal is foglalkozni aktívabban”; „apával tanultunk itthon sokszor nyáron angolt, és regényeket olvastunk – ezért vettük meg az első szótárt”. Visszatekintve tanulmányaikra, megfogalmazódnak olyan gondolatok is, amelyek a hiányosságokat emelik ki: „csak az alapokra helyeztük a hangsúlyt, nem volt részletes gyakorlati képzés, ennek hiányát most is érzem”.

### Az első szótár vásárlása

Jellemzően az első szótárt szülők vásárolták, amikor résztvevőink az általános iskola felső tagozatába léptek (a vásárlási szokásokat érintő hasonló kutatásokról vö. *Boonmoh és Nesi, 2008; Baskin és Mumcu, 2018*). A szótárvásárlás előtt a szülők nyelvtanároktól, magántanároktól, valamint ismerősöktől kértek tanácsot, akik segítettek kiválasztani a megfelelő típust. Többen a középiskola elkezdésekor, a középiskolai tanár ajánlására szerezték be ezen segédkönyveket. Egy alany jelezte, hogy az egyetemi éve alatt egy oktató ajánlására szerezte be első kétnyelvű szótárát.

### Internetes előfizetés

Egyik hallgatónak sincs internetes előfizetése online szótárra, és nem is érzik ennek szükségét, mert a legnevesebb kiadók is ingyenesen hozzáférhetővé teszik kétnyelvű szótáraikat (vö. *Dringó-Horváth, 2017; Dringó-Horváth, P. Márkus és Fajt, 2020; Gaál, 2016*). A papírszótárhoz járó online hozzáférés lehetőségét azonban megemlézték: „a megvásárolt szótárhoz járó kódot fogom használni a jövőben, amivel a szótár elérhető online”. A tanárszakos végzős hallgatókban egyedül a kétnyelvű szótárak esetében merült fel az előfizetés jövőbeli igénye: „kétnyelvű előfizetésen gondolkozem, mert az ingyenesen elérhető kétnyelvű szótárak sajnos rossz minőségűek – így tanárként ebbe be szeretnék majd ruházni”.

### Használati útmutató elolvasása

Az alanyok két fő kivételével nem olvasták el soha a szótár használatára vonatkozó információkat, ez is megerősíti a korábbi hazai és nemzetközi kutatások eredményeit (*Nesi, 1994; Atkins és Varantola, 1997; Márkus és Szöllősy, 2006; Baskin és Mumcu, 2018*).

A résztvevőink elmondása szerint a szótárhasználatra gyakorlati úton jöttek rá. Csak egy hallgató nyilatkozott úgy, hogy az iskolában a nyelvtanár elolvasattatta velük a bevezetőt, egy másik pedig egyetemi tanulmányai során érezte úgy, hogy el kell olvasnia a használati útmutatót. A bevezető el-

„nem volt részletes gyakorlati képzés, ennek hiányát most is érzem”

olvasásának hiányát például így indokolták: „Nem olvastam el soha a bevezetőt, gyakorlatban tanultam meg a használatot.”; „Nem olvastam el soha a bevezetőt; ha nem értem a rövidítést – maximum azt keresem ki, mit

jelent.”; „Általában nem nézem meg a bevezetőt, csak ha nem értek valamit.” Az idézetek alapján látható, hogy alanyaink a célzott tájékozódást és a szótárhasználat autodidakta elsajátítást emelték ki.

Sue Atkins (1998) a bevezető bonyolultságával magyarázta azt, hogy a használók nem olvassák el a használati útmutatót. Erre a problémára a lexikográfusok hamar válaszoltak, ezért ma már mintaoldalok és hozzájuk csatolt magyarázatok mutatják be a szócikkek és a szótár egészének felépítését. Erre egy hallgató rá is mutatott, igazolva az átdolgozás helyességét: „a régi szótárban nem is emlékszem bevezetőre – a mai új szótárakban már látványosan van megoldva a bevezető, képes formában” (vö. P. Márkus, 2019). A használati útmutató elolvasása elengedhetetlen az eredményes szótárhasználatához, segítségével gyorsabban és hatékonyabban találják meg a keresett szótári adatokat. A lexikográfusok ugyan megpróbálnak minden igényt kielégítve praktikus útmutatókat kínálni, azonban a nyelvtanulók részéről hiányzik a tudásvágy, az eszközhasználatához szükséges alapvető ismeretek megszerzésének vágya.

## Információk elérése

Általánosságban elmondható, hogy szótárhasználat során a rövidítések, illetve a nyelvtani adatok értelmezése (Chan,

2012; *Vrbinc* és *Vrbinc*, 2006); valamint az állandósult szókapcsolatok megtalálása okoz gondot (Bogaards, 1990; Rundell, 1998), ahogyan az interjúkban erre több hallgató is rámutatott: „Nehéz egy kezdő nyelvtanulónak az idiómát beazonosítani, ha nem tudja, hogy

ezeket így egyben kell megtalálni.” Az állandósult szókapcsolatoknál a kulcsszó fogalmának és viselkedésének ismerete is fontos.<sup>4</sup> A szakszavaknál, illetve a többjelentésű szavaknál pedig a kontextusnak megfelelő ekvivalens vagy körülírás megtalálása okoz nehézségeket (vö. Atkins és Varantola, 1997; Nesi és Meara, 1994). Csupán egy hallgató volt, aki szerint soha nem ütközik nehézségekbe, mindent megtalál a szótárban; ez is bizonyítja a tényt, hogy a sok szótári adat között nehéz kiigazodni, a lexikográfiai alapelvek ismerete nélkül nem képzelhető el hatékony szótárhasználat.

## Különböző szótártípusok ismerete/használat

A vizsgálatban részt vevő diákok többnyire az egynyelvű (tanulói), a kétnyelvű és az értelmező szótárt ismerik. Ennél több típus megnevezése már gondot okoz és nem is igazán használnak egyéb típusokat tanulmányaik, illetve munkájuk során. Amikor a szótár adatait kell megnevezni (kiadó, szerző), legtöbbször a pontos részleteket

<sup>4</sup> Az állandósult szókapcsolatok szótárban való keresésekor figyelembe kell venni a kifejezés szavainak szófajtságát, mivel ez határozza meg a kulcsszó kiválasztását: ha a kifejezés tartalmaz főnevet, akkor az a kulcsszó, abban a szócikkekben kell keresni (több főnév esetében az első főnév alatt), pl. a '(come) rain or shine' – a **rain** alatt található. Ha a kifejezés nem tartalmaz főnevet, akkor azt az első ige alatt kell keresni, pl. a 'for all I know' – a **know** alatt található. Amennyiben sem főnév, sem ige nem található a kifejezésben, akkor az első melléknév alatt kell keresni, pl. a 'cheap and nasty' – a **cheap** alatt. Ritkán előfordul, hogy a kifejezés sem főnevet, sem igét, sem melléknévet nem tartalmaz, ilyenkor a kifejezés egyéb szófaj (pl. határozószó) szócikkében szerepel (P. Márkus, 2013).

már nem tudják megadni – ahogyan erre már több korábbi felmérés is rámutatott (*Li és Law*, 2011; *Nesi és Haill*, 2002).

## A szótárak funkciója

A szótárak célját megnevezve két dolgot minden hallgató megemlégett: a szótáraknak fontos szerepük van tudásunk bővítésében és a jelentések leírásában, legyen az körülírás vagy ekvivalens. A *jelentések* mint a szótári adatok legfontosabb eleme, már

régóta megdönthetetlenül állnak az érdeklődés középpontjában (*Barnhart*, 1962; *Quirk*, 1973). A szótárak jövőbeli fontosságát egyik hallgató sem kérdőjelezi meg, elmondásuk szerint inkább formai átalakuláson mennek majd keresztül: „a jövő generációja már nem fogja a nyomtatott nagyszótárt lapozni, hanem új felületen új szótárak lesznek”; „a legtöbb ember csak a jelentésre kíváncsi, bővebb információra nincs szükség”; „a szavak jelentése változik, ezért szükség lesz mindig szótárakra”. A válaszokból kiderül, hogy többnyire a passzív szótárhasználatot emelik ki, melynek során az idegen nyelv megértése a cél. Az aktív (produktív) használatot csupán egy hallgató említi, kiemelve a szótárak szövegalkotásban betöltött szerepét, így az aktív szótárhasználatot és a nyelvtani információk fontosságát.

## A szótárak szerepe a nyelvtanulásban

A szótárak nyelvtanulásban betöltött szerepével kapcsolatban minden végzős hallgató egyhangúan az ekvivalens kikeresését, „a szavak lefordítását” emelte ki, ami szintén igazolja a legkorábbi felmérések (vö.

*Barnhart*, 1962; *Quirk*, 1973) mai napig tartó jelentőségét. Az eredmény egyben elgondolkodtató is, hiszen a szótárak nyelvtanulásban betöltött szerepe ennél sokkal meghatározóbb lehetne, ha a diákok a szótárhasználatot a nyelvórák keretein belül is tanulnák. Ezáltal a szótárakban fellelhető összes információval tisztában lennének és saját nyelvtudásuk bővítésére autonóm mó-

don fel tudnák használni. Ahogyan említettük, a szavak megértésére irányuló figyelem a legfontosabb, de néhányszor az aktív szótárhasználat és a nyelvtan, a kiejtés

fontossága is feltűnik: „Jelentés miatt [használok a szótárakat] egyrészt, de fontos a nyelvtani segítség is – többes szám, megszámlálhatósági adatok”. Egy hallgató kiemelte a példamondatok fontosságát mint a nyelvtani információk indirekt közlését, ami azért is fontos, mert a példamondatoknak egyrészt jelentéspontosító szerepe van, másrészt nyelvtani információkat is közvetít, tehát a hallgató ennek tudatában aktívan használja ezen ismereteket.

## FELADATOK

A lent részletesen is bemutatott feladatok témáit és a válaszokban az említések számát a 3. táblázatban foglaltuk össze.

## 3. TÁBLÁZAT

A résztvevők által említett témák és azok előfordulásának gyakorisága a feladatokra adott megoldásokban

Téma	A helyes megoldás rövid leírása	Helyes megoldások száma
1. címszó információtartalma (grammatika)	Azonos alakú, de eltérő szófajú szavaknál a <i>többszófajúság</i> jelölhető a címszón.	8
2. címszó információtartalma (íráskep és kiejtés)	A szófaj különbsége mellett még a <i>hangsúly</i> és az <i>elválasztás</i> is jelölhető a címszón.	2
3. római és arab számok használata	A <i>római</i> számok eltérő szófaj esetén a szófajok elkülönítésére szolgálnak, az <i>arab</i> számok a többjelentésű szavak egyes jelentéseit különítik el.	8
4. rövidítések értelmezése	A magyar szótári hagyományban ismert és gyakran használt <i>tsi</i> rövidítés jelentése <i>tárgyas ige</i> . A <b>travel</b> szócikkben található <i>-ll-</i> a brit és az amerikai angol különbségét szemlélteti, mivel például az ige múlt ideje a brit angolban <i>travelled</i> , azonban az amerikai írásváltozat <i>traveled</i> .	1 2
5. online szótárak	Az online szótárakban meghallgatható a kiejtés, ami nagy előnye ennek a típusnak, emellett több példamondatot is találunk bennük.	10 3
6. tipográfia információtartalma	A kiemelés eszközével a kollokációk és az állandósult szókapcsolatok látványosan jelölhetők.	10
7. szótári jelek	A címszót követően a szó gyakoriságát (teli és üres) körök segítségével ismerteti a szótár.	6
8. példamondatok szerepe	A példamondatok nagyon fontosak a szótárban, hiszen illusztrálják a helyes használatot, a szövegkörnyezetet, nyelvtani jelenségeket, ráadásul még jelentéspontosításra is használhatók.	10
9. aktív és passzív szótárak	Általánosságban elmondható, hogy a passzív szótár a szövegértést, míg az aktív szótár a szövegalkotást támogatja.	10

## Címszavak információtartalma

Az első feladat a címszóra irányult, mivel a szótárban a címszavak kulcsfontosságú szerepet töltenek be a keresett információ megtalálásában, hiszen ezek azok a szavak, amelyeket ki tudunk keresni a szótárból, ha információ után kutatunk. Emellett azonban több más funkciót is betöltenek: helyesírási, kiejtési és elvlasztási adatokat is tudunk segítségükkel közölni. Szinte minden hallgató tisztában van azzal, hogy az azonos alakú, de eltérő szófajú szavaknál a többszófajúság jelölhető a címszón (például számmal). További hasznos információként megemlítették még a hangsúlyjelölést és az elvlasztást is.

## Római és arab számok használata

A második feladatnál is a címszón maradt a hangsúly. Az azonos alakú szavak címszavai esetében két választásunk van: külön (számozott) szócikkben vagy egy szócikkben belül soroljuk fel a különböző jelentéseket.

Két hallgató kivételével mindenki magyarázatot tudott adni a római és az arab számok jelentésére, tudták, hogy a római számok a szófajokat, az arab számok pedig a jelentéseket különítik el. Több korábbi kutatás irányult a hosszabb szócikkben található nagyobb adathalmazból történő keresés sikerességének tesztelésére (vö. *Miller és Gildea*, 1985; *Nesi és Meara*, 1994; *Lew*, 2010). Mi gyakorlatban ezt nem teszteltük, azonban a résztvevők ismerték a számok jelentések elkülönítésére használt szerepet.

## Rövidítések értelmezése

A harmadik feladatban a szócikkben található rövidítések jelentésére kérdeztünk rá. A rövidítések értelmezése már nagyobb kihívást jelentett és csupán egy hallgató tudta a magyar szótári hagyományban ismert és gyakran használt *tsi* (tárgyas ige) rövidítés jelentését. A **travel** szócikkben található *-ll-* rövidített információt (tulajdonképpen a brit angol és amerikai angol írásváltozat jelölése) is csak két hallgató tudta értelmezni – jól szemléltetve, hogy a grammatikai rövidítések mindig megnehezítik a szótárhasználatot, a használatól sokszor összetett problémamegoldó készséget követelnek, ezért a szerkesztők igyekeznek csökkenteni számukat (*Chan*, 2012; *Rundell*, 2015; *Vrbinc* és *Vrbinc*, 2006).

## Online szótárak

A negyedik feladatban az online szótárakra térve megkérdeztük azt is, hogy meg tudnak-e nevezni olyan többletinformációkat (lehetőségeket), amelyek csak és kizárólag a szótárak online

verziójában érhetőek el. Minden hallgató előszörként nevezte meg, hogy az online szótárakban a kiejtés meghallgatható, amely nagy előnye ennek a típusnak. Majd néhányan kiemelték, hogy több példamondat található bennük, viszont közülük egy hallgató szerint ezek a mondatok rosszabbak, bonyolultabbak, mint a papírkidadásokban. Meglepő, hogy az online szócikkek felépítésére, elrendezésére csak néhányan hívták fel a figyelmet, itt kiemelték az online verzió szócikkeinek átláthatóságát (vö. *Dziemianko*, 2010; *Müller-Spitzer és Kopleinig*, 2014; *Nielsen*, 2013; *Shizuka*, 2003). Elgondolkodtató,

---

a rövidítések értelmezése már nagyobb kihívást jelentett

---

hogya a hallgatók nem tértek ki az online szótárak kiegészítő, tanulást segítő egyéb tartalmaira, mint például: vizuális anyagok (képek és videók); online szójátékok; önálló szójegyzet készítése; szinonimák és antonimák egyszerű hozzáférése; témakörök szerinti megjelenítés; blogok.

## A tipográfia információtartalma

A fent említett átláthatóság pedig már a tipográfia szerepére is rávilágít. A különböző betűtípusoknak, színeknek és szedéseknek információtartalma van, amelyeket helyes használat esetén célszerű ismerni.

A kollokációk és állandósult szókapcsolatok a legtöbb szótárban vastagon szedettek, ezzel segítve a használatot a gyorsabb megtaláláshoz.

A kiemelés információ-tartalmát minden interjúalany felismerte, erről egyetemi éveik alatt sokat hallottak, így megtanulták szerepüket. A nyelvtanulók számára az állandósult szókapcsolatok kikeresése az egyik legnehezebb feladat (*Bogaards*, 1990; *Nesi*, 1994; *Rundell*, 1998). Az interjú során csak az elméleti tudást tudtuk tesztelni, tehát ez az adat nem mutatja gyakorlati tudásuk meglétét.

## A szótári jelek

A szótári jelekre, jelölésekre vonatkozó feladatban a címszó gyakoriságát jelző adat ismeretére kérdeztünk rá. Az online szótárakban viszonylag kevés rövidítés szerepel, hiszen a papírváltozatokkal szemben itt nem szükséges helyet spórolni. A gyakorisági adatok jelrendszerét hat hallgató tudta helyesen értelmezni (három egymás mellett álló kis kör: a gyakori szavaknál mindhá-

rom teli, a csökkenés mértékét pedig az üres körök számának növelése jelzi), a többiek teljesen félreértelmezték, szerepét legtöbbször a hangsúlyra vonatkozó adatokkal keverték össze. A szótári jelek félreértelmezése pedig rendkívül sok gondot okoz, ahogyan arra már többen is rámutattak (például *Lew*, 2010; *Miller és Gildea*, 1985; *Nesi és Meara*, 1994).

## A példamondatok szerepe

Az online szótárakban a nyelvtani információkat nem szükséges kódolni, így az egyéb jelekre, rövidítésekre nem tudtunk rákér-

dezni, azonban a példamondatok funkciójára a következő feladatban kitértünk. A példamondatok nagyon fontosak a szótárban, hiszen illusztrálják a helyes hasz-

nálatot, a szöveggörnyezetet, a nyelvtani jelenségeket, ráadásul még jelentéspontosításra is használhatók. A hallgatók tisztában vannak ezzel, csak egyikük jelezte, hogy elolvasásuk sok időt vesz igénybe, ezért nem használja őket. A példamondatok szerepének fontosságára és használhatóságára már a korábbi nemzetközi kutatások is rámutattak (vö. *Kilgariff és mtsai*, 2008; *Laufer*, 1993; *Nesi*, 1994).

## Aktív és passzív szótárak

Az utolsó feladatban az aktív és passzív szótárhasználatra kérdeztünk rá, ugyanis az idegen nyelv oktatása során az aktív és a passzív használatot kell megkülönböztetni. Aktív (vagy produktív) célú az az akár egynyelvű, akár kétnyelvű szótárhasználat, amely során szövegek produkálása, létrehozása miatt van szükség a szótárra. Ezzel el-

---

a gyakorisági adatok  
jelrendszerét hat hallgató  
tudta helyesen értelmezni

---

lentében a passzív (vagy receptív) cél az, amikor a szótárhasználat szövegértés céljából szükséges (Hessky és Bárdosi, 1992). Általánosságban elmondható, hogy az aktív és a passzív szótárhasználati különbségekkel tisztában vannak a hallgatók. Ismerik a két típus használata közti különbségeket és tudatosan alkalmazzák a visszakeresés módszerét is, miszerint az aktív szótárban megtalált idegen nyelvi ekvivalenst vissza kell keresnünk a passzív szótárban, ha nem tudjuk a kiejtési, nyelvtani és egyéb (a használathoz szükséges) adatokat.

nem elég a szótáraknak igazodni az olvasókhöz, a használóknak is alaposabban fel kellene készülniük a szótárhasználat feladatára

ne kezdeni a szótárhasználat készségének kialakítását, amely fokozatosan, a nyelvi szint emelkedésével fejleszhető lehetne. A tanulás folyamata nem állhat meg, még az egyetemistáknak is tanulniuk kell az online szótárak célzott használatát. A legtöbb probléma abból adódik, hogy a nyelvszakos hallgatók nem ismerik a minőségi szótárakat és a szótártípusok gazdagságát. Az oktatók pedig gyakran nem tudnak lépést tartani az online szótárakat érintő változásokkal. Tekintettel arra, hogy a felnövő generációk számára a különböző információtechnológiai eszközök egyre fontosabbak, a digitális szótárak újabb irányt fognak szabni a jövőben. Elengedhetetlen és halaszthatatlan feladat lenne a hiányok orvoslása tekintetében a lexikográfia és a szótárhasználat módszertanának beépítése a tanárképzésbe, hiszen így a jövőben az ezekhez köthető feladatokat a nyelvtanárok is el tudják majd végezni. Ezt kiegészítendő, a különböző korosztályok szótárhasználatának tanítását szolgáló segédanyagokra is szükség lenne (például: Naszályi, 2000; P. Márkus, 2020b, 2021). Hasznos lenne a gyakorlók számára is továbbképzéseket szervezni, ahol a szótárírás elméletét és a szótárhasználat gyakorlatát be lehetne mutatni, valamint a közoktatásban való felhasználáshoz jó gyakorlatokat lehetne mutatni.

## ÖSSZEZÉS ÉS KITEKINTÉS

A 20. századi kutatások alapján látjuk, hogy a szótárkészítők és a kiadók felismerték, hogy a szótárhasználat gyakran okoz nehézséget a szótárhasználók és a nyelvtanulók számára (lásd Atkins és Varantola, 1998; Chi, 2011; P. Márkus, 2020). A lexikográfusok ezt megpróbálták orvosolni, így az évek során fokozatosan változott a szótárak szerkezete, valamint az információ közlésének módja. A fent említett gondok teljes megoldásához azonban nem elég a szótáraknak igazodni az olvasókhöz, a használóknak is alaposabban fel kellene készülniük a szótárhasználat feladatára. Már az általános iskola alsó tagozatában el kelle-

## IRODALOM

- Atkins, B. T. S. és Varantola, K. (1997): Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, **10**. 1. sz., 1–45.
- Atkins, B. T. S. és Varantola, K. (1998): Language learners using dictionaries: The final report on the EURALEX/ AILLA Research Project on Dictionary Use. In: Atkins, B. T. S. (szerk.): *Using dictionaries. Studies of dictionary use by language learners and translators. Lexicographica. Series Maior 88*. Niemeyer Verlag, Tübingen. 21–81.



- Barnhart, C. (1962): Problems in editing commercial monolingual dictionaries. In: Householder, F. W. és Saporta, S. (szerk.): *Problems in Lexicography*. Indiana Research Centre for Language and Semiotic Studies, Bloomington. Reprinted in: R. R. K. Hartmann (szerk., 2003): *Lexicography: Critical Concepts. Volume 1: Dictionaries, compilers, critics, and users*, Routledge, London. 285–301.
- Baskin, S. és Mumcu, M. (2018): Dictionary culture of university students learning English as a Foreign Language in Turkey. *International Education Studies*, **11**, 3. sz., 101–114. Letöltés: <https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p101>
- Battenburg, J. (1991): *English Monolingual Learners' Dictionaries: A user-oriented study*. *Lexicographica. Series Maior* 39. Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Bogaards, P. (1990): 'Où cherche-t-on dans le dictionnaire?', *International Journal of Lexicography*, **3**, 2. sz., 79–102.
- Boonmoh, A. és Nesi, H. (2008): A survey of dictionary use by Thai university staff and students, with special reference to pocket electronic dictionaries. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, **6**, 2. sz., 79–90.
- Chan, A. (2012): Cantonese ESL learners' use of grammatical information in a monolingual dictionary for determining the correct use of a target word. *International Journal of Lexicography*, **25**, 1. sz., 68–94.
- Chi, M. L. A. (2011): When dictionaries support vocabulary learning, where to begin? In: K. Akasu és S. Uchida (szerk.): *ASIALEX Proceedings: Lexicography, Theoretical and Practical Perspectives. Papers Submitted to the Seventh ASIALEX Biennial International Conference*, Kyoto. 76–85.
- Dringó-Horváth Ida (2017): Digitális szótárak – szótárdidaktika és szótárhasználati szokások. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **17**, 5. sz., 1–27.
- Dringó-Horváth Ida, P. Márkus Katalin és Fajt Balázs (2020): Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás*, **26**, 4. sz., 16–38.
- Dziemianko, A. (2010): Paper or electronic? The role of dictionary form in language reception, production and the retention of meaning and collocations. *International Journal of Lexicography*, **23**, 3. sz., 257–273.
- Fata Ildikó és Muráth Judit (2020): A magyarországi meta-szaklexikográfiai kutatásokról. In: Muráth Judit (szerk.): *Magyar szaklexikográfia. Lexikográfiai füzetek 10*, Tinta Könyvkiadó, Budapest. 37–74.
- Gaál Péter (2016): *Online szótárak és használói: Onlineszótár-használati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai*. Doktori disszertáció. Pécs. (Kézirat)
- Gonda Zsuzsa (2009): A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia*, **2**, 2. sz. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=160> (2021. 11. 26.)
- Hartmann, R. R. K. (1999, szerk.): *Dictionaries in Language Learning*. Free University/FLC/TNP, Berlin.
- Hessky Regina és Bárdosi Vilmos (1992): Frazológiai egységek szótári leírásának kérdései. *Filológiai Közöny*, **38**, 3–4. sz., 103–113.
- Holton, J. A. (2008): The coding process and its challenges. In: A. Bryant és K. Charmaz (szerk.): *The SAGE handbook of grounded theory*, Sage Publications, Los Angeles. 265–259.
- Jakubowski, M. (2001): *The use of dictionaries by high school learners: The place of the monolingual and bilingual dictionary in the learning process*. Szakdolgozat. Adam Mickiewicz University. (Kézirat)
- Kilgariff, A., Husák, M., McAdam, K., Rundell, M. és Rychlý, P. (2008): GDEX: automatically finding good dictionary examples in a corpus. In: E. Bernal és J. DeCesaris (szerk.): *Proceedings of the XIII Euralex Congress*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. 425–431.
- Kontra Miklós (1997): Szótárhasználók a magyar szótárfírás aranykorában. In: Kiss Gábor és Zaicz Gábor (szerk.): *Szavak – Nevek – Szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára*, MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 228–232.
- Kosem, I., Lew, R., Müller-Spitzer, C., Ribeiro Silveira, M. és Wolfer S. (2018): The image of the monolingual dictionary across Europe. Results of the European survey of dictionary use and culture. *International Journal of Lexicography*, **32**, 1. sz., 92–114.
- Laufer, B. (1993): The effect of dictionary definitions and examples on the use and comprehension of new L2 words. *Cahiers de Lexicologie*, **63**, 131–142.

- Li, K. és Law, K. (2011): Mobile phone dictionary: friend or foe? A user attitude survey of Hong Kong translation students. In: K. Akasu és S. Uchida (szerk.): *Lexicography: Theoretical and Practical Perspectives* — Papers Submitted to the Seventh ASIALEX Biennial International Conference, Kyoto, Japan. 303–312.
- Lew, R. (2004): *Which dictionary for whom? Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English*. Motivex, Poznan.
- Lew, R. (2010): Users take shortcuts: navigating dictionary entries. In: A. Dykstra és T. Schoonheim (szerk.): *Proceedings of the 14th EURALEX International Congress*, Fryske Akademy, Leeuwarden/Ljouwert, The Netherlands. 1121–1132.
- Magay Tamás (2006): Tanulói szótárak múlt és jelen. In: Magay Tamás (szerk.): *Szótárak és használók. Lexikográfiai füzetek 2*, Akadémiai, Budapest. 57–94.
- Márkus Katalin és Szöllősy Éva (2006): Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay Tamás (szerk.): *Szótárak és használók. Lexikográfiai füzetek 2*, Akadémiai, Budapest, 95–116.
- Miller, G. és Gildea, P. (1985): How to misread a dictionary. *AILA Bulletin*, Pisa, 13–26.
- Müller-Spitzer, C. és Koplenig, A. (2014): Online dictionaries: Expectations and demands. In: Müller-Spitzer, C. (szerk.): *Using online dictionaries*, Walter de Gruyter, Berlin. 143–188.
- Naszályi, D. (2000): *Szójátéktár – Gyakorlatok és ötletek a sikeres szótárhasználathoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nesi, H. (1994): *The use and abuse of EFL dictionaries: How learners of English as a foreign language read and interpret dictionary entries*. Doktori disszertáció. Swansea University. (Kézirat)
- Nesi, H. és Meara, P. (1994): Patterns of misrepresentation in the productive use of EFL dictionary definitions. *System*, **22**. 1. sz., 1–15.
- Nesi, H. és Hail, R. (2002): A study of dictionary use by international students at a British university. *International Journal of Lexicography*, **15**. 4. sz., 277–306.
- Nielsen, S. (2013): The future of dictionaries, dictionaries of the future. In: H. Jackson (szerk.), *The Bloomsbury companion to lexicography*, Bloomsbury Publishing, London. 355–373.
- P. Márkus Katalin (2013): *Anglicizmusok*. Grimm, Szeged.
- P. Márkus Katalin (2019): Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulószótárak. *Modern Nyelvtanítás*, **25**. 2. sz., 42–62.
- P. Márkus Katalin (2020a): A lexikográfia oktatásának lehetőségei a felsőoktatásban. In: M. Pintér Tibor és P. Márkus Katalin (szerk.): *Az ige vonzásában: Lexikográfiai, fordítástudományi tanulmányok és köszöntők Magay Tamás 90. születésnapjára*, Tinta, Budapest. 53–63.
- P. Márkus Katalin (2020b): *Szótárhasználati munkafüzet – Angol tanulószótár*. Grimm, Szeged.
- P. Márkus Katalin (2021): *Szótárhasználati munkafüzet – Angol gyerekszótár*. Grimm, Szeged.
- P. Márkus Katalin, Fajt Balázs és Dringó-Horváth Ida (2021): A célnyelv hatása a szótárhasználati szokásokra. *Alkalmazott nyelvtudomány*, **21**. 1. sz., 157–172.
- Quirk, R. (1973): The social impact of dictionaries in the UK. In: McDavid, R. és Duckett A. (szerk.): *Lexicography in English*, Annals of the New York Academy of Sciences 211. 76–88.
- Richards, L. és Morse, J. M. (2013): *Readme first for a user's guide to qualitative methods* (3rd edition). Thousand Oaks, Sage.
- Rundell, M. (1998): Recent trends in English pedagogical lexicography. *International Journal of Lexicography*, **11**. 4. sz., 315–342.
- Rundell, M. (2015): From print to digital: Implications for dictionary policy and lexicographic conventions. *Lexikos*, **25**. 301–322.
- Shizuka, T. (2003): Efficiency of information retrieval from the electronic and the printed versions of a bilingual dictionary. *Language Education & Technology*, **40**. 15–33.
- Szóllósy Éva (2004): Angolul tanulóink szótárválasztási szokásairól. *Modern Nyelvtanítás*, **10**. 4. sz., 28–46.
- Tomaszczyk, J. (1979): Dictionaries: users and uses. *Glottodidactica*, **12**. 103–119.
- Tóth Ágoston, P. Márkus Katalin és Pődör Dóra (megj. alatt). *Lexikográfia és szótárdidaktika az angoltanárképzésben – helyzetkép*.

Vrbinc, M. és Vrbinc, A. (2006): A research-based study of foreign students' use of grammatical codes in five leading British learners' dictionaries. *Linguistica*, 46. 1. sz., 227–242. Letöltés: <https://doi.org/10.4312/linguistica.46.1.227-242>

Welker, H. A. (2010): *Dictionary Use: A General Survey of Empirical Studies*. Brasília: Author's Edition.

Yamada, S. (2013): Monolingual learners' dictionaries – Where now? In: H. Jackson (szerk.): *The Bloomsbury companion to lexicography*, Bloomsbury Publishing, London. 188–212.

## FÜGGELÉK

### Interjúkérdések

#### 1. Először néhány, Önnel kapcsolatos kérdést szeretnék feltenni.

Hány éves?

Milyen szakos?

Hányadik évfolyamba jár?

Végzett már korábban bármilyen más felsőoktatási képzést, szakot?

#### 2. Először a szótárakról általában:

Milyen szótára vagy szótárai vannak otthon?

Melyik szótárt használja a legjobbet?

Mikor kezdett el először szótárt használni?

Mikor vette meg első (papír v. elektronikus) szótárt? Mi alapján döntötte el, hogy éppen azt a szótárt vásárolja meg?

Elolvasta valaha a szótár bevezetőjét? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?

Mely információk megtalálása okoz gyakran gondot?

#### 3. Most a különböző szótártípusokról:

Milyen szótártípusokat ismer?

Mire használjuk ezeket a szótárakat?

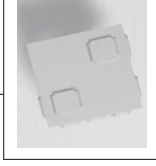
#### 4. Ön szerint általában miért készítenek szótárakat? Mi vagy mik lehetnek a szótárak főbb funkciói?

#### 5. Milyen szerepük van a szótáraknak a nyelvtanulás és nyelvhasználat során?

Mire használhatja egy nyelvtanuló a szótárakat?

Milyen hasznos információkat tudhat meg egy nyelvtanuló a szótárakból?





MOLNÁR GYÖNGYVÉR<sup>1</sup> – PÁSZTOR ATTILA –  
KISS RENÁTA – CSAPÓ BENŐ<sup>2</sup>

## Az eDia online diagnosztikus értékelő rendszer: a személyre szóló fejlesztés alapvető eszköze

MŰHELY

### BEVEZETÉS

A magyar iskolarendszer számos olyan problémával küzd, amelyek évtizedek óta ismertek, és megoldásukban alig van előrelépés. Ezek közé tartozik a három fő, nemzetközi mérések által is nyomon követhető terület, a szövegértés, a matematika és a természettudomány terén megfigyelhető romló vagy stagnáló teljesítmény, a nagyon gyengén teljesítő diákok igen magas aránya, a családi-társadalmi háttér meghatározó szerepe. A tudományos kutatások eredményei is megerősítik azt a hétköznapi megfigyelést, hogy az iskola a tantervi, tankönyvekben megjelenő tananyag számonkérésére koncentrál, és nem fejleszti eléggé a tanulók gondolkodását, problémamegoldó képességét, nem tanítja meg a diákokat az elsajátított tudás alkalmazására.

A hosszú ideje megfigyelhető kedvezőtlen folyamatok arra utalhatnak, hogy a problémák megoldásához az eddigiéknél jelentősebb erőfeszítésre, más megközelítésre és újszerű módszerekre van szükség. Minden szakember egyetért abban, hogy a problémák megoldását a lehető legkorábban, már az óvodában és az iskola első

éveiben el kell kezdeni, mielőtt a lemaradások felhalmozódnának, és a különbségek kezelhetetlen mértékűvé válnának. Az is nyilvánvaló, hogy a megoldást csak a tanulók differenciált, személyre szóló fejlesztésével lehet elérni. Ugyanakkor az iskolai oktatás nagyrészt osztálykeletben folyik, mégpedig meglehetősen változatos összetételű heterogén osztályokban. Figyelembe kell továbbá venni, hogy a pedagógusok kapacitása véges, megfelelő felkészítés, eszközrendszer és további támogatás nélkül nem várható el tőlük, hogy az említett gondokkal eredményesen megküzdjenek.

Olyan, a pedagógusok munkáját támogató eszközökre és módszerekre van tehát szükség, amelyek lehetővé teszik, hogy egyrészt a diákok heterogén osztályokban tanuljanak, másrészt pedig, hogy a pedagógusok kellő részletességgel lássák, miképpen fejlődnek tanítványaik az egyes területeken, és így módjuk legyen a diákok személyre szóló fejlesztésére. A megoldás egyik kulcsa a technológia-alapú értékelés lehet. Egy olyan eszközrendszer, amely tudományosan megalapozott tudás-konceptióra épül, figyelembe veszi a gondolkodás fejlődésének, a tananyag elsajátításának és alkalmazásának különbségeit. Továbbá

<sup>1</sup> Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Oktatásméleti Kutatócsoport, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

<sup>2</sup> Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport (mindhárom szerző)

amellett, hogy rendszeres időközönként képet ad a diákok fejlődéséről, könnyen kezelhető, a tanárok a saját igényeikhez szabhatják, és jól integrálható a megszokott iskolai pedagógiai folyamatokba. Egy ilyen rendszer a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja által kifejlesztett **eDia online diagnosztikus értékelő rendszer** (Molnár és Csapó, 2019a; Csapó és Molnár, 2019).

Az eDia-rendszer regionális és országos normákhoz (a 2014-től 2021-ig beérkezett több százezernyi adat 2021-ben rögzített átlagához) viszonyítva méri 1–6 évfolyamos diákok matematika-, olvasás-szövegértés és természettudományos tudásának szaktárgyi széletét, annak alkalmazhatóságát és az adott terület kontextusában a tanulók gondolkodási képességeinek fejlettségi szintjét. A rendszer gyakori alkalmazásával elérhető, hogy az oktatás folyamata valódi szabályozási folyamattá váljon, ahol a mértést azonnali visszajelzés, majd tanítás, majd ismételt mérés követi. A rendszer több mint tíz éve tartó fejlesztéséhez számos

projekt, kutatócsoport, kutatás hozzájárult, többek között a Diagnosztikus mérések fejlesztése (TÁMOP 3.1.9, illetve EFOP 3.2.15) projektek három egymást követő fázisa, az MTA-SZTE

Képességfejlesztés Kutatócsoport, az MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport, illetve további forrásokat biztosított az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, az OTKA és az EFOP pályázatok. A rendszer használata az iskolák számára ingyenes, előzetes iskolaszintű regisztrációhoz kötött (<http://pedagogus.edia.hu/csatlakozas>).

A személyre szabott oktatás további feltétele, hogy minél több, a személyre szóló fejlesztést támogató, a pedagógusok

munkájának hatékonyságát növelő fejlesztő eszközt biztosítsunk a tanárok és diákok számára. Az eDia-rendszer *Tanári tesztek* moduljának mérő és fejlesztő feladatai, valamint az eDia-rendszer fejlesztő párjának, a feladatonkénti, itemenkénti konstruktív visszacsatolást is lehetővé tevő eLea-rendszer fejlesztő programjai ezt a célt szolgálják, és a tanulási sikeresség alapjait jelentő matematikai, olvasási-szövegértési és gondolkodási képességek területein számos online elérhető fejlesztő programot kínálnak 1–6. évfolyamos diákok részére.

Az iskolai sikeresség alapfeltétele, meghatározó kritériuma a felkészült iskolakezds, az olvasás-szövegértés, a számolás, az írás és a tanulás fejlesztéséhez nélkülözhetetlen előkészítések megfelelő fejlettségi szintjének elérése – annak mérési képessége, majd az esetleges lemaradások pótlását támogató eszközök biztosítása. Az eDia-rendszer *Óvodás tesztek* modulja, a modul keretein belül lévő több mint 2000 iskolakészültséget mérő és fejlesztő feladat, valamint az MTA-SZTE

Képességfejlesztés Kutatócsoport iskolakészültség-tesztcsomagja ezt a fejlesztő folyamatot igyekeznek támogatni. Az eDia *Tanári* és *Óvodás tesztek* moduljának használata ingyenes,

egyéni, pedagógusi regisztrációhoz kötött (<http://teszt.edia.hu>, illetve <http://ovi.edia.hu>).

Összefoglalóan megállapítható, hogy az eDia-rendszer a tanulók rendszeres, differenciált értékelését és fejlesztését támogató, nemzetközi léptékben tekintve is kivételesen komplex rendszer (Csapó és Molnár, 2019), mely a pedagógiai innováció számos elemét egyesíti magában. Innovatív tartalmi keretekre épül, nem a tananyag elsajátításának mérését helyezi

---

időközönként képet ad a diákok fejlődéséről, könnyen kezelhető, a tanárok a saját igényeikhez szabhatják

---

középpontba, hanem a tanulók értelmi fejlődésének monitorozását és az elsajátított tudás alkalmazásának feltérképezését. Egy innovatív online platform támogatja a tesztelés teljes folyamatát a feladatírástól a tesztek összeállításán és kiközvetítésén keresztül az eredmények visszacsatolásáig. A mérések, személyre szóló értékelések elvégzését szolgáló feladatbankban szereplő innovatív feladatok felhasználják a multimédia összes lehetőségét az állóképektől a hangon, animáción és videón keresztül a szimulációig. Az eDia-rendszer lényegesen lerövidíti a tesztelés teljes folyamatát, a megoldások automatikus kiértékelésével kiküszöböli a fölösleges személyes munkát, költséghatékony, gyakran alkalmazható, és olyan megoldásokat is kínál, amelyeket a hagyományos, papír-alapú tesztekkel nem lehet megvalósítani. A diagnosztikus tesztek (1–6. évfolyam és óvoda-iskola átmenet), a személyre szabható fejlesztő tesztek (1–6. évfolyam és óvoda-iskola átmenet) és a fejlesztő programok (1–6. évfolyam) egymásra épülő alkalmazása támogatja a koronavírus miatti távolléti oktatás során felhalmozódott lemaradások (Molnár, Hódi, Örködi, Mokri, 2021) mérséklését. Az eDia széleskörű alkalmazásával a magyarországi pedagógiai kultúra megújításának egyik alapvető eszköze lehet.

A jelen tanulmány áttekinti az eDia-rendszer technológiai kereteit, bemutatja a rendszerben futó feladatok alapját jelentő háromdimenziós tudásmodellt, kitér az eLea-rendszerben futó fejlesztő programok rövid áttekintésére, illetve felvillantja a Szegedi Műhely kutatócsoportjainak óvoda-iskola átmenetet támogató főbb fejlesztéseit (az eDia óvodás teszt modul

és az iskolakezdő mérőcsomagot). A tanulmány adta kereteken belül a rendszer bemutatása nem lehet teljes körű; további, főleg az iskolai alkalmazással kapcsolatos információt nyújt az eDia-rendszer honlapja (<http://edia.hu>).

## AZ eDia-RENDSZER OKTATÁSI GYAKORLATOT SEGÍTŐ FUNKCIÓI

Az eDia-rendszer felhasználói felülete számos modult tartalmaz (pl. feladatszerkesztési, pontozási, tesztszerkesztési, tesztiközvetítési, elemző, visszajelző modulok). Az eDia-rendszer iskolai használatára az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport partneriskolai hálózatához csatlakozott iskoláknak van lehetősége, a jelentkezés a <http://edia.hu> internetes oldalon folyamatos. A partneriskolai hálózathoz csatlakozott iskolák rendszeresen értesülnek az eDia használati lehetőségeiről, az aktuálisan elérhető mérésekről és az újonnan feltöltött fejlesztő programokról. Az online, innovatív feladatokat tartalmazó diagnosztikus tesztek a tanulók saját iskolájukban az iskola infrastruktúráját használva, mérési azonosítóikkal belépve

oldhatják meg. A partneriskolai hálózathoz csatlakozott iskoláktól azt kérjük, hogy a rendszer fejlesztését támogatva legalább évente egyszer, a tavaszi időszakban használják az online rendszert di-

felhasználják a multimédia összes lehetőségét az állóképektől a hangon, animáción és videón keresztül a szimulációig

ákjaik tudás- és képességszintjének diagnosztizálására. Mindazonáltal a rendszer alkalmazása akkor igazán hatékony és akkor támogatja legnagyobb mértékben a fejlesztő munkát, ha a pedagógus éves szinten többször (legalább három mérési

ponton) kap országos viszonyítással ellátott visszacsatolást diákjai fejlődéséről.

Az eDia-rendszer nemcsak egyszerű feleletválasztós feladatok, hanem a megszokott, hagyományos feladatformákon túlmutató, korábban említett multimédiás elemeket (pl. hang, videó, animáció) és a technológiaalapú tesztlés legújabb lehetőségeit kihasználó innovatív, interaktív, szimuláción alapuló feladatokat is tartalmaz. Az óvodás és 1–3. évfolyamos diákok részére fejlesztett feladatok instrukcióit a diákok nemcsak elolvashatják, hanem meg is hallgathatják. Ennek következtében az eDia-rendszer óvodás és kisiskolás diákok számára fejlesztett feladatai még olvasni nem tudó vagy olvasási nehézségekkel küzdő diákok körében is megbízhatóan használhatók.

A tesztek mind asztali számítógépek, mind érintőképernyős tabletek, okostelefonok segítségével megoldhatóak. Használatukhoz nincs másra szükség, mint egy internetkapcsolattal és egy általános böngészővel (Google Chrome vagy Mozilla Firefox az ajánlott) rendelkező számítógépre, a diákok mérési azonosítójára és a tesztlés linkjére.

Mivel a feladatok javítása automatikusan történik, a pontozás objektívebb, konzekvensebb, minden egyes diák megoldása ugyanazon javítókulcs szerint értékelődik, a diák teljesítményében egyáltalán nem jelenik meg például a papíralapú tesztlésnél meglévő értékelő szigorúsága. Ezen objektivitáson túl az eDia-tesztek – mint a technológiaalapú tesztlés általában – magasabb reliabilitással és validitással működnek, mint ha ugyanazokat a feladatokat hagyományos tesztkörnyezetben közvetítenénk ki. Az eDia-rendszer néhány feladata

kipróbálható a projekt honlapján (<http://edia.hu/demo/>).

Az eDia-rendszer feladatai tesztekbe szervezve kerülnek kiközvetítésre. Bár a rendszer alapvetően még úgynevezett fix tesztek, azaz előre meghatározott és adott sorrendben álló feladatokat közvetít ki a diákoknak, az Oktatásméleti Kutatócsoport célja, hogy miután elég adattal rendelkezik a feladatok viselkedéséről, adaptívvá tegye a tesztrendszert. Az adaptív tesztlés fő tulajdonsága, hogy azok illeszkednek a diákok tudás- és képességszintjéhez, mégis közös skálán, egymással összehasonlítható módon jellemzik a diákok tudás- és képességszintjét.

A rendszerben sikerült kiküszöbölni az esetleges alacsonyabb sávzélességből adódó problémákat. Iskolai használat esetén egy előre letölthető proxy/cache program minimálisra csökkenti az internetforgalmat (a tesztléshez szükséges fájlok iskolaszinten csak egyszer kerülnek letöltésre, majd azok tükröződnek az iskola belső hálózatába kötött gépeken; ld. *Molnár, Makay és Ancsin*, 2018).

Miután az eDia-rendszer fejlesztésének fő célja a pedagógusok fejlesztő munkájának segítése, a rendszer fejlesztése során nagy hangsúlyt fektettünk és fektetünk a visszacsatolásra. A rendszer visszajelentő moduljának jelenlegi formája lehetővé teszi, hogy a pedagógusok objektív viszonyítási pontok – országos, regionális, településtartomány szerinti szenderdek – mellett lássák diákjaik teljesítményét a három fő műveltségi terület három dimenziója (erről részletesen ld.

---

még olvasni nem tudó vagy olvasási nehézségekkel küzdő diákok körében is megbízhatóan használhatók

---

később) vonatkozásában. Azaz a rendszer gyakori használatával megvalósítható a diákok fejlődésének folyamatos nyomon követése, képességszintjük viszonyítása

a többi azonos évfolyamos diák tudás- és képességszintjéhez országos és regionális szinten, valamint az azonos település-típusú iskolában tanuló diákok szerint. Mindezen információk birtokában megvalósítható az esetleges lemaradások pontos jelzése, ami hozzájárul a tanítás személyre szólóvá tételéhez. A rendszer központilag összeállított diagnosztikus tesztheinek használata ingyenes, intézményi szintű regisztrációhoz kötött.

A rendszer tanórai integrációját segíti az eDia *tanári tesztek* modulja.<sup>3</sup> Az eDia-rendszer tanári teszt modulja lehetővé teszi, hogy a pedagógusok ne csak a Kutatócsoport által összeállított tesztet használhassák pedagógiai munkájuk során, hanem saját maguk is összeállíthassanak mérő és/vagy fejlesztő tesztet az eDia-rendszer *Tanári tesztek* moduljában elérhető közel 20.000 online feladat segítségével. A rendszer *Tanári tesztek* moduljának használata ingyenes, egyéni regisztrációhoz kötött (ld. *Molnár, Makay és Ancsin*, 2020a).

---

## AZ eDia-RENDSZER FELADATAI ALAPJÁT JELENTŐ HÁROMDIMENZIÓS TUDÁSMODELL

---

Az iskolában elsajátítandó tárgyi tudás megjelenik a tantervekben, tankönyvekben, azonban a fejlesztendő értelmi készségekre, műveleti és általános gondolkodási képességekre vonatkozóan csak nehezen értelmezhető elvárások vannak jelen

---

a rendszer központilag összeállított diagnosztikus tesztheinek használata ingyenes, intézményi szintű regisztrációhoz kötött

---

a különböző pedagógiai dokumentumokban. Ezeknek a készségeknek a fejlődése nehezen megfigyelhető, a pedagógusok számára nem látható, fejlettségük azonban meghatározza, hogyan értik meg a diákok a tananyagot, milyen bonyolult szövegek feldolgozására képesek, milyen összefüggéseket tudnak felfogni.

Mindemellett az elmúlt 20 évben jelentős mértékben átalakult a modern társadalmakban szükséges képességek, készségek, kompetenciák köre és rendszere. Ennek következtében folyamatosan változnak, számos iskolarendszerben mára már gyökeresen megváltoztak a tanítás módszerei (*Csapó*, 2004, 2010). A 21. század iskoláiban egyre nagyobb szerepet kap az általános, széles körben használható, transzferálható értelmi képességek fejlesztése és csökken a szaktárgyi (diszciplináris) tudás közvetítésének jelentősége. A tudás elsajátításának egyik fontos próbaköve annak vizsgálata, hogy a diákok megértették-e, tudják-e új helyzetekben, új kontextusban alkalmazni a tanultakat.

Ezt figyelembe véve az eDia-rendszer méréseihez a tesztekben lévő feladatok tartalmát egy innovatív, háromdimenziós keretrendszerre alapoztuk. Ezen elméleti keretrendszerben külön dimenziót képvisel az értelmi képességek, a gondolkodás fejlődése (pszichológiai-gondolkodási dimenzió), a tudás alkalmazása (alkalmazás dimenzió) és maga a tantervi tananyag (tantervi-diszciplináris dimenzió). A három mérési terület (szövegértés, matematika, természettudomány) mindegyikén hasonlóképpen jelenik meg a három dimenzió, így a tartalmi keretek össze-

<sup>3</sup> Az eDia-rendszer tanári teszt modulja a <http://teszt.edia.hu> internetes oldalon érhető el.



sen kilenc önálló mérési dimenziót értelmeznek. Például a matematika területén a következő kérdésekre kaphatnak választ diákjaik kapcsán a pedagógusok az egyes dimenziókban fejlesztett feladatokon elért eredmények alapján: Hol tartanak, hogy haladnak a tananyag elsajátításában a diákok? (diszciplináris dimenzió); Mennyire tudják alkalmazni a matematikaórán tanult ismereteket más területeken? (alkalmazási dimenzió); A matematika tanulása mennyire fejleszti a diákok gondolkodását? (pszichológiai-gondolkodási dimenzió).

Az elméleti keretek kidolgozásában részt vettek a terület legismertebb hazai és nemzetközi (európai) képviselői. Az elméleti keretek megértését és értelmezését támogatja a kötetek (*Csapó, Csikos és Molnár, 2015; Csapó, Steklács és Molnár, 2015; Csapó, Korom és Molnár, 2015*)<sup>4</sup> illusztrálását megvalósító közel 1000 mintafeladat (eDia-képernyőképek). A kötetek segítségével a tudás új, eddig a magyar közoktatásban háttérbe szorult dimenzióit (a gondolkodás fejlesztése, a tudás alkalmazása) a pedagógusok napi munkájukhoz kapcsolódóan, konkrét tartalmi példákon keresztül ismerhetik meg, így az innovatív tartalmi keretek nemcsak a diagnosztikus mérések tudományos megalapozását szolgálják, hanem a hazai pedagógiai kultúra fejlődését is. Az elmúlt évek folyamán *Molnár és Csapó (2019a)* sikerrel validálta ezt a modellt, azaz a mérésekben, a diákok tudásának értékelésében – bár egymással bizonyos mértékben összefügg, de – ténylegesen elkülönül, megkülönböztethető a tudás e három szelete.

## AZ eDia-RENDSZER ÁLTAL FELTÁRT HIÁNYOSSÁGOK PÓTLÁSA: ONLINE FEJLESZTŐ PROGRAMOK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI

A Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képeségfejlődés Kutatócsoport munkatársai szá-

mos olyan fejlesztő programot és módszertani segédanyagot dolgoztak ki, amelyek segítik a tanulók egyéni igényeihez igazított pedagógiai munkát. Az eLea fejlesztő

több program elágazik, igazodva ezáltal az egyéni tanulási utakhoz

programjai az eDia-rendszerből is elérhetőek, így a diagnosztikus mérések közvetlenül összekapcsolhatók a fejlesztő tevékenységgel. A programok kihasználják a modern technológia által nyújtott lehetőségeket: változatos feladatformátumok és audiovizuális tartalmak jelennek meg, alacsonyabb évfolyamokon meghallgathatók a feladatok szövegei, valamint több program valamilyen kerettörténetbe is illeszkedik. Az automatikus kiértékelésnek köszönhetően a feladatok megoldottságáról azonnali visszajelzést kapnak a tanulók, a helyes vagy helytelen megoldás alapján több program elágazik, igazodva ezáltal az egyéni tanulási utakhoz. A játékos fejlesztő eszközök egy része így egyéni tanulásra is alkalmas, ugyanakkor több program megvalósításában a pedagógus aktív közreműködése is szükséges. Ez a megoldás közös platformra helyezi a digitális technológiák által nyújtott lehetőségeket a tanári szakértelemmel, számos lehetőséget adva a pedagógus kezébe a tanulási folyamat személyre szólóvá formálásában.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> A kötetek PDF formátumban ingyenesen letölthetőek a <http://edia.hu> internetes oldalról.

<sup>5</sup> A programok a <http://edia.hu/elea> internetes oldalon érhetőek el.

A programok egy része az olvasás-szövegértés fejlesztésére irányul, hiszen a szövegértés lényegében minden tanulás alapja, az ezen a területen megjelenő lemaradások erőteljesen hatnak más területek fejleszthetőségére is. A szókinccsfejlesztő program például a formatív értékelés elméletére építve a szóolvasó készség fejlesztését célozza meg, személyre szabottan segíti a magyar köznyelvben leggyakrabban előforduló 5000 szó, azaz a köznyelvi szövegek szókinccsének 96%-át lefedő szókinccs olvasásának és megértésének a fejlesztését. A rendszer Nagy József által kidolgozott feladatokra alapozva a szóolvasó készség négy dimenziójában (címszó-, toldalékosszó-, szinonima- és szójelentés-olvasás) értékelt és fejleszt. A feladatok kitöltése során a rendszer folyamatosan ellenőrzi a tanulók teljesítményét, és a megoldások függvényében ismétli az egyes feladatok közvetítését (Molnár és Magyar, 2018). A *Balaton Kaland* programban a szókinccs bővítésén túl a diákok nyelvhelyességének és szövegértésének a fejlesztése is célként jelenik meg. A feladatsorokban az állandósult szövszerkezeteket gyakorló és a morfológiai tudatosság fejlesztését célzó analógiás mondatok, elvont nyelvi gondolkodás fejlesztését célzó kifejezések, szólások, összetett mondatok, illetve rövid szövegek egyaránt szerepelnek. A fejlesztő feladatok egy kerettörténetbe ágyazódnak: a tanulónak fel kell kutatnia rejtélyes örökségét, melynek során a Balaton különböző helyszíneire kell ellátogatnia. A *Barangolás az Állatkertben* programban a tanulók szövegértési, illetve nyelvtani feladatokat oldhatnak meg, melynek során ráirányítjuk a figyelmüket a szövegben szereplő szavakra, a szöveg egyes részeire és égszérére, valamint explicit

nyelvtani fogalmak és szabályok is megjelennek előtte. A program kerettörténete szerint a tanulók a Budapesti Állatkertben barangolhatnak, megismerkedhetnek az állatkerttel, annak lakóival, valamint különböző állatokhoz kapcsolódó történetekkel is. A *Balaton Kaland* és a *Barangolás az Állatkertben* programok visszacsatolási mechanizmusa hasonlóan működik: amennyiben egy tanuló egy adott feladaton elért eredménye egy kritériumszint alatt van, a program megmutatja a kritériumszint eléréséhez szükséges helyes válaszokat. A tanulónak itt vissza kell lépnie, és addig kell foglalkoznia a feladattal, amíg nem éri el a kritériumszintet, melynek elérését követően lehetősége van a továbblépésre is. A feladat hibátlan megoldása esetén pozitív visszajelzés érkezik. A program ezzel a visszajelzési módszerrel illeszkedik az egyéni tanulási utakhoz: gyenge teljesítmény vagy motiválatlanság esetén a helyes válaszok részleges megadása motiválhatja a tanulót a további feladatvégzésre, a program által megjelenített válaszok megadásával pedig további gyakorlást is végez.

Az eddig említett szövegértés-programokkal a tanulók önállóan is dolgozhatnak, a *Bűvészek és bűvésztükkök*, valamint a *Közösségi média* programokban azonban szükséges, hogy egy pedagógus aktív közreműködése irányítsa a tanulási folyamatot. A feladatok az olvasás-szövegértés gyakorlására és fejlesztésére irányulnak érdekes, motivációt felkeltő szövegek segítségével: a tanulók híres bűvészekről és bűvésztükkökről olvashatnak, illetve megvitathatják a közösségimédia-felületek használatának különböző aspektusait. A feladatok egy részét a program automatikusan kiértékeli, a megoldás függ-

---

a *Balaton Kaland* és a *Barangolás az Állatkertben* programok visszacsatolási mechanizmusa hasonlóan működik

---

vényében elágazik, ezzel igazítva az egyéni tanulási folyamatot az adott diák egyéni haladási üteméhez. A nyílt végű feladatokat a diákok egymással, illetve a teljes tanulási folyamatot irányító pedagógussal vitatják meg. Több olyan feladat van, amely esetében nincs jó vagy rossz válasz; az a fontos, hogy a tanulók megbeszéljék egymással, mit gondolnak a témáról – lehetőséget kínálva ezáltal a kritikai gondolkodás fejlesztésére is. Magasabb évfolyamokon megjelenik az olvasási stratégiák tanítása is, amelyek elengedhetetlenek az értő szövegfeldolgozáshoz, a tanulás tanulásának fontos részét képezik. A *Hogyan tanuljak* program során a tanulók osztálytermi keretek között olyan olvasási technikákat, stratégiákat, módszereket sajátíthatnak el, melyek segíthetik őket a későbbiekben az eredményes tanulásban. A feladatok helyes megoldásáért „a bölcsék köveit” gyűjthetik össze, melyek mennyiségét a feladatok megoldása során mindig jelzi a rendszer. Amennyiben nem sikerül elsőre egy feladat megoldása, visszaléphetnek, és újból próbálkozhatnak. A modulok különböző nehézségű szövegeket és feladatokat tartalmaznak, így a tanulók saját szintjükhöz illeszkedően választhatják ki a megoldandó feladatokat, de a foglalkozást tartó pedagógus is eldöntheti, hogy egy-egy feladat megoldása kapcsán mennyi segítséget ad a tanulónak (*Habók és Magyar, 2020*).

A programok kidolgozása során további kiemelkedő szempont a tanulók gondolkodási képességeinek fejlesztése. Például az induktív gondolkodási stratégiák tanítását matematikai tartalomba ágyazott feladatok segítségével megvalósító játék egyrészről lehetőséget biztosít a különböző matematikai műveletek gyakorlására és

az ismeretek elmélyítésére, másrésztől arra bátorítja a tanulókat, hogy keressenek kapcsolatokat, összefüggéseket, azonosítsanak közös tulajdonságokat a feladatokban megjelenő elemek között (*Pásztor, 2014*). A tartalommal való feltöltéshez 3. és 4. osztályos matematika tankönyveket és munkafüzeteket vettünk alapul. A tartalmak között számos téma megjelenik, úgy mint páros és páratlan számok, római számok ismerete, számok és mennyiségek kapcsolata, alpműveletek, relációs jelek használata, mérések, mértékegységváltás, sorozatok (sor folytatása, sorba rendezés), adatpárok, adathármasok közötti összefüggések, geometriai fogalmak, geometriai transzformációk, időmérés, az óra ismerete. A motiváció erősítése érdekében a program újabb verziója egy kerettörténetbe illeszkedik: a tanulóknak az „Élet Fájá”-t kell megmenteni úgy, hogy a fejlesztő feladatok helyes megoldásával minél több élet vízzel teli üvegcét gyűjtenek össze. Az egyéni tanulásra is alkalmas játék minden feladat után azonnali visszacsatolást ad, helytelen válasz esetén segítséget ad a megoldáshoz, két próbálkozás után pedig rövid magyarázat kíséretében megmutatja a helyes megoldást is. Helyes megoldás esetén a tanulók pozitív visszacsatolást és megerősítést kapnak arról, hogy helyes gondolkodási stratégiát alkalmaztak.

A gondolkodásfejlesztő programok mellett olyan fejlesztő eszközök, módszertani segédanyagok is készülnek, ahol a megszerzett tudás alkalmazásának elősegítése érdekében készített gyakorlatok kapcsolódnak más tantárgyak tananyagához, valamint hétköznapi helyzetekhez, és amelyek hatékony alkalmazásához a tanító jelenléte is szükséges. Ennek oka, hogy a kora iskolai

---

alpműveletek, relációs jelek használata, mérések, mértékegységváltás, sorozatok

---

évek korosztályi sajátosságait figyelembe véve a fejlesztésben hangsúly helyeződik a tárgyakkal végzett manipulációra, mellyel a gondolkodási műveletek megfelelő begyakorlottsága érhető el. Erre épülve jelenik meg a szimbólumokkal való műveletvégzés, segítve ezáltal az érintett témák fogalmainak mélyebb megértését.

Összefoglalóan megállapítható, hogy az eLea fejlesztő programjai motiváló környezetet teremtenek a diákok számára, melyekben megjelennek a differenciálás, az egyéni igényekhez illeszkedő fejlesztés módszertani elvei. Alkalmazásuk eredményesebbé teheti a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozásokat, használatuk jó biztosíték arra, hogy a tanulás és a tanítás örömforrássá váljon.

## AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET TÁMOGATÁSA AZ eDia-RENDSZERBEN

Az eDia-rendszer fejlesztésének a kezdetektől kiemelt célja az 1–6. évfolyamos diákok tanulásának támogatása, az őket tanító pedagógusok munkájának segítése. A rendszer

funkciói számukra lehetővé teszik, hogy objektív viszonyítási pontok mellett lássák diákjaik teljesítményét a matematika, az olvasás-szövegértés és a természettudományok területén. Adatfelvételtől

függetlenül szöveges, egyénre szabott visszacsatolást biztosítunk számukra a diákok különböző tudás- és képességfejlettségi szintjéről. Arról, hogy a tanulók mennyire sajátították el a tankönyvekben szereplő ismereteket, mennyire tudják az elsajátított ismereteket

alkalmazni és végül arról, hogy milyen fejlettek az adott terület vonatkozásában gondolkodási képességeik.

Az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport óvopedagógusokkal és az MTA-KKCS Képességfejlesztés Kutatócsoport munkatársaival együttműködve az óvodás korosztály számára tabletekre optimalizált (nagy elemekkel dolgozó, főképp kattintáson és húzd-és vond műveleteken alapuló, minden esetben hangszóró segítségével meghallgatható) feladatok kidolgozását kezdte meg 2019-ben a sikeres iskolakezdet támogatása céljából. A fejlesztések eredményeképpen 2020 elején közel 1000 feladattal elindulhatott az eDia-rendszer *Óvodás tesztek* modulja. A COVID-19 okozta helyzetből adódóan – az óvoda- és iskolabezárások következtében komoly fejlesztések maradtak el, az online oktatás ugyanis a fejlesztés lehetséges sikere szempontjából az óvodás és kisiskolás korosztályt érintette legérzékenyebben – jelentős mértékben felgyorsítottuk a feladatfejlesztés folyamatát, aminek következtében szeptemberre már több mint 2250 feladat állt az óvodapedagógusok és a tanítók rendelkezésére a célból, hogy támogassuk a sikeres iskolakezdet

szükséges olvasási és számolási előkészítések fejlesztését.<sup>6</sup>

A fejlesztés célja az óvodapedagógusi munka segítése; hogy lehetségessé váljon a személyre szabott mérő

2020 elején közel 1000 feladattal elindulhatott az eDia-rendszer *Óvodás tesztek* modulja

és fejlesztő eszközök gyors összeállítása szakértők által fejlesztett és lektorált feladatokból, a technológia oktatási munkába történő hatékony, fejlesztő integrálása, a gyermekek fejlettségi szintjéről és a fejlődés mértékéről azonnali visszacsatolás

<sup>6</sup> Az eDia-rendszer *Óvodás tesztek* modulja a <http://ovi.edia.hu> internetes oldalon érhető el.

biztosítása, a gyermekek sikeres iskolakészültségének támogatása (Pásztor, 2017).

Az eDia-rendszer alábbi funkciója lehetőséget kínál arra, hogy az óvodapedagógusok és értékelési szakértők által kidolgozott, lektorált és kategorizált feladatokból különböző témák és területek szerinti szűrés után saját tesztek állíthassanak össze a pedagógusok; az összeválogatott feladatokból, azok sorrendjének meghatározása után egy lineáris tesztet generál a rendszer. A teszt bármely, az óvodapedagógus vagy első osztályos tanító által meghatározott gyermek számára kiközvetíthető. Megoldásához nem kell más, mint egy internetkapcsolattal rendelkező technológiai eszköz (pl.: tablet, okostelefon), amelyen a Google Chrome vagy a Mozilla Firefox böngészők valamelyikének legfrissebb változata fut, illetve szükséges a generált teszt linkje (ez a feladatok kiválasztása, végletesítése után a pedagógus rendelkezésére áll). A rendszer *Óvodás tesztek* moduljának használata ingyenes, egyéni regisztrációhoz kötött (ld. Molnár, Makay és Ancsin, 2020b).

A pedagógusokat itt is mindazon beállítások támogatják a munkájuk során, amelyek a nagyobb korcsoportnak szánt iskolai tesztmodul esetében is rendelkezésre állnak. Feladataink mind a matematikai gondolkodás fejlesztését, mind az olvasási előképességek megalapozását, mind a külső világ tevékeny megismerése témakörén belüli rendszerezést, fejlesztést szolgálják. Egy-egy óvodai foglalkozás vagy a pandémia miatti otthoni gyakorlás színesebbé tehető a különböző nehézségi szintű feladatokkal. Egy-egy feladatsor akár heterogén, minden területet felölelő, komplex foglalkozás alapja, kiegészítője is lehet; a pedagógusok találhatnak az évszakknak megfelelő *természetismereti* feladatokat

– melyekhez akár hasonló, *matematikai* gondolkodást elősegítő feladatokat csatolhatnak, illetve kereshetik például azon *hangokat* is, melyek az adott témakör szavaiban bújnak el. Az óvodai tesztmodul ezáltal többet jelent, mint egy mérőteszt, hiszen a foglalkozások menetében, egy-egy terület rendszerezésére vagy akár a gyermekek figyelmének fenntartására is alkalmazható.

Az óvoda-iskola átmenetet, a diákok olvasási, számolási előképességeinek, valamint

ingyenes, egyéni regisztrációhoz kötött

induktív gondolkodásuk fejlettségi szintjének országos szttenderdekhez viszonyított értékelését valósítják meg az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport eDia-alapú Iskolakezdő Mérőcsomagjának tesztjei. A technológiahasználat fejlettségi szintjének esetleges teljesítménybefolyásoló hatását egy játékos, technológiahasználatot (asztali számítógép esetén egér- és billentyűzethasználatot, tabletek esetén az érintőképernyőn történő navigálást, mozgatást, kattintást) mérő és fejlesztő játék segítségével igyekszünk kiküszöbölni (Molnár és Pásztor, 2015). A tesztcsomag olvasási előképességeket mérő tesztje a fonémaszintű azonosítást, differenciálást, szintézist, szegmentálást és a törlési műveletek fejlettségi szintjét méri (Kiss, Mokri és Csapó, 2019). A számolási előképességeket mérő teszt online feladatai a korai numerikus készségek fejlettségi szintjének meghatározását végzik (Rausch, 2017). Az induktív gondolkodást mérő teszt kizárólag figurális – rajzokkal, képekkel operáló – feladatai a tanuláshoz, az új tudás megszerzéséhez szükséges egyik legfontosabb gondolkodási képesség fejlettségi szintjét mérik. Az Iskolakezdő Mérőcsomag online alkalmazása költség- és időhatékony, az eredmények egyértelműen kijelölik az iskolakészültség szempontjából veszélyeztetett, nem megfelelő szintű előképességekkel

rendelkező diákok csoportját (vagyis úgynevezett screening, azaz monitorozó tesztként működik), akiknél további mérésekre lehet szükség (pl. a szemtől szembeni személyes adatfelvételt kívánó DIFER teszt alkalmazására) a lemaradások jellegének még pontosabb meghatározásához.

## AZ eDia-RENDSZER MINT A HÉTKÖZNAPI PEDAGÓGIAI MUNKA SEGÍTŐJE

Az eDia használata számos új lehetőséget kínál a pedagógusok mindennapi munkájában. A diákok a visszajelzések alapján úgy tekintenek az eDia-tesztekre mint játékokra, és nem mint dolgozatokra. Ezért motivációjuk is erősebb, szorongásuk várhatóan alacsonyabb az eDia-felület adta játékos környezetben, mint egy hagyományos papíralapú dolgozatnál. Ennek következtében észre sem veszik, hogy tanulnak, miközben „játszanak” a rendszer mérő és fejlesztő feladataival.

Mind a tanulók, mind a pedagógusok azonnali visszacsatolást kapnak a teljesítményekről a képernyőn. A diákok százalékalapú eredményeinek értelmezését a Malacka figurája felett megjelenő lufik száma (maximum 10) könnyíti,<sup>7</sup> míg a pedagógusok számára egy igen részletes, viszonyítási pontokkal kiegészített értékelést készít

a rendszer. A személyre szabott értékelés értelmezését segítő pókhálóábrákon az érintett diák teljesítménye mellett viszonyítási pontként megjelenítjük az osztálytársak teljesítményét és az országos átlagos teljesítményt. A táblázatokban ezek mellett megtalálhatóak az iskolaszintű, a regionális és településtípus

szerinti szttenderdek is, míg a szöveges értékelésben az országos, azonos évfolyamon tanuló diákokhoz képest adunk visszacsatolást a diák tudás- és képességszintjéről. A diákok a rendszerbe belépve mindig új tesztekkel találkozhatnak.

Ez a modern digitális technológiát alkalmazó platform új távlatokat nyit az osztálytermi tevékenységek formálásában, a digitális technológiák – a személyre szabott oktatás megvalósítása érdekében történő – használatában azzal, hogy segíti a pedagógusok mindennapi értékelési feladatainak ellátását. A visszajelzések személyre szabottan, részletesen megmutatják az iskola kezdeti szakaszának legfontosabb fejlesztési feladatait az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudomány terén (ld. pl. *Molnár, Hódi, Ökördi és Mokri*, 2021). Az eDia diagnosztikus tesztjei és a folyamatosan bővülő fejlesztő rendszer megfelelő alkalmazása a tanulás és továbbhaladás szempontjából legfontosabb tudásterületeken jelentős mértékben támogatja a személyre szabott oktatás, fejlesztés megvalósítását.

### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírását az EFOP 3.2.15, EFOP 3.4.3 és az OTKA K135727 projektek támogatták.

<sup>7</sup> Milne mesealakjának használata az óvodától az általános iskola végéig közös a felületeken.

---

## IRODALOM

---

- Csapó Benő (2004): Knowledge and competencies. In: Letschert, J. (szerk.): *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE, 35–49.
- Csapó Benő (2010): Goals of learning and the organization of knowledge. *Zeitschrift für Pädagogik*, **56**, suppl, 12–27.
- Csapó Benő és Molnár Gyöngyvér (2019): Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, **10**, 1522.
- Csapó Benő, Csíkos Csaba és Molnár Gyöngyvér (2015, szerk.): *A matematikai tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csapó Benő, Korom Erzsébet és Molnár Gyöngyvér (2015, szerk.): *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér (2015, szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Habók Anita és Magyar Andrea (2020): Szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben. *Iskolakultúra*, **30**, 4–5. sz., 40–48.
- Kiss Renáta, Mokri Dóra és Csapó Benő (2019): A fonológiai tudatosság online mérése óvodás gyermekek körében. *Alkalmazott Pszichológia*, **19**, 4. sz., 35–54.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2019a): A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: Az eDia online platform. *Iskolakultúra*, **29**, 4–5. sz., 16–32.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2019b): Making the psychological dimension of learning visible: Using technology-based assessment to monitor students' cognitive development. *Frontiers in Psychology*, **10**, 1368.
- Molnár Gyöngyvér és Magyar Andrea (2018): A szóolvasó készség papíralapú és online értékelő-fejlesztő rendszere. In: Nagy József (szerk.): *Funkcionális analfabétizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek*. Mozaik, Szeged. 123–140.
- Molnár Gyöngyvér, Makay Géza és Ancsin Gábor (2018): *Feladat- és tesztszerkesztés az eDia rendszerben*. SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport, Szeged. Letöltés: [http://edia.edu.u-szeged.hu/edia\\_help.pdf](http://edia.edu.u-szeged.hu/edia_help.pdf) (2021. 10. 01)
- Molnár Gyöngyvér, Makay Géza és Ancsin Gábor (2020): *Az eDia-rendszer Óvodás tesztek modulja a felkészült iskolakezdés támogatásáért*. SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport, Szeged. Letöltés: [http://ovi.edia.hu/ovi\\_help.pdf](http://ovi.edia.hu/ovi_help.pdf) (2021. 10. 01)
- Molnár Gyöngyvér, Makay Géza és Ancsin Gábor (2020): *Az eDia-rendszer Tanári tesztek modulja az iskolai sikeresség támogatásáért. Az eDia-rendszerben lévő feladatokból saját online mérő/fejlesztő tesztek összeállítása, osztály/diák szintű kiköszvetítése és a válaszok lekérési lehetőségei*. SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport, Szeged. Letöltés: [http://teszt.edia.hu/edia\\_help.pdf](http://teszt.edia.hu/edia_help.pdf) (2021. 10. 01)
- Molnár Gyöngyvér, Hódi Ágnes, Ökördi Réka és Mokri Dóra (2021): A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra*, **31**, 2. sz., 3–22.
- Pásztor Attila (2014): Lehetőségek és kihívások a digitális játék alapú tanulásban: egy induktív gondolkodást fejlesztő tréning hatásvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **114**, 4. sz., 281–301.
- Pásztor Attila (2017): Tanulói szintű visszacsatolás és fejlesztés: technológia alapú mérések alkalmazási lehetőségei a mindennapi pedagógia gyakorlatban. In: Hunyady György, Csapó Benő, Pusztai Gabriella és Szivák Judit (szerk.): *Az oktatás korproblémái*. ELTE Eötvös, Budapest. 202–212.
- Rausch Attila (2017): Korai számolási készségek online mérése első évfolyamos tanulók körében. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged. 193–208.

GERLANG VIVIEN

## A digitális bennszülöttek IKT-használati szokásainak vizsgálata a földrajzórán és azon kívül

### BEVEZETÉS – GENERÁCIÓK TALÁLKOZÁSA AZ ISKOLÁBAN

A generációkutatás a 20. század második felétől, a technikai fejlődés hatására vált népszerű tudományos tevékenységgé, de a sokféle elmélet közül máig – a jelenleg zajló információs forradalom idején is! – meghatározónak tekinthető Mannheim Károly szociológus generációfogalma, amelyről már 1928-as, *Das Problem der Generationen* című művében is beszélt. Mannheim szerint ahhoz, hogy emberek csoportja generációt alkosson, nem elég azonos időben születniük, hanem szükséges a közös történelmi-társadalmi tér és idő, valamint a hasonló kulturális környezet, ami segíti az azonos értékek, magatartásformák kialakulását, melyek közösséggé kovácsolják őket (2000). A későbbi generációkutatások alapjának William Strauss és Neil Howe 1991-es *Generációs elméletek* című könyve tekinthető. Strauss és Howe a közös történelmi helyet és időt szintén meghatározónak gondolja (*Voglne Nagy, Lippai és Nagy, 2014*). Mivel az egyes korcsoportok tagjai eltérő környezetben nevelkednek, másféle történelmi és gazdasági események, valamint folyamatok hatnak életükre, így az általuk elfogadott normák különbözőek, ezáltal pedig értékrendjük, attitűdjük is más. Vagyis a különböző generációk tagjai másképp gondolkodnak, eltérő a szemléletük, hozzáállásuk, különböző dolgokat tartá-

nak fontosnak, ami kommunikációs gátat jelenthet és feszültséget okozhat köztük.

A hagyományos generációelméleten túl persze más szempontú kategorizálás is létezik, mely a digitális világhoz és az internethez való viszonyulást veszi alapul. Ezek a (szinte már közhírt) *veterán*, *baby-boom*, *X*, *Y*, *Z* és *alfa* generációs kategóriák, amelyekre jelen tanulmányban expliciten nem térünk ki, csupán jelezzük, hogy e generációelméletek alapján meghatározott csoportok nem tekinthetők homogénnek, hiszen az egy generációt alkotó egyének különböznek egymástól. Mindazonáltal az általános jellemzők alapján elmondható, hogy a tanulók és a tanárok generációi összességükben nagyban különböznek – nemcsak értékrendjükben vagy viselkedésükben, hanem a digitális technikához való viszonyulásuk terén is. Nagyon leegyszerűsítve: míg a tanulók otthonosan mozognak a digitális, illetve az online világban, az őket tanító pedagógusok kevésbé járatosak ezekben.

Mivel azonban a közoktatásban tanuló gyermekek életében ma központi szerepet tölt be a digitális világ és az online alkalmazások használata, hálózatra kötött életükben folyamatosan kapcsolatban állnak egymással, kommunikációjuk jelentős része az online térben valósul meg, az iskolai tanulás gyakorlatának érdemes ehhez igazodnia (*Prensky, 2010, Sherman, 2021*). A technikai-technológiai fejlődés, a számítástechnika és a távközlés területén tapasztalható folyamatos innováció hihetetlen méreteket ölt napjainkban, ennek



következtében egyre nagyobb elvárás a számítástechnikai eszközök ismerete és magabiztos alkalmazása, ezzel párhuzamosan pedig felértékelődtek az IKT kompetenciák. A tanárok iskolai munkája akkor lehet eredményes, ha képesek módszereiket és eszközhasználatukat hozzáigazítani a tanulói, a társadalmi, a gazdasági és a munkaerőpiaci elvárásokhoz is. Az IKT – az információhoz való hozzáféréshez, feldolgozáshoz és átadáshoz alkalmazott tárgyak, a gyűjtéséhez, tárolásához, továbbításához és prezentálásához szükséges hardver-, szoftver-, és médiafeltételek, mint például a számítógép, a mobiltelefon és az internet (Detschew, 2007) – oktatásba történő bevonásával innovatív, személyre szabható, sokoldalú, kreatív munkavégzésre és differenciálásra lehetőséget adó, digitálisan interaktív tanulási környezet hozható létre.

Alább egy felmérés tükrében arra keressük a választ, hogy a gimnáziumi földrajztanításban miképpen vannak jelen, illetve milyen kilátásokkal mozgósíthatók az IKT-eszközök és az azokhoz kapcsolódó tanulási-tanítási módszerek.

## DIGITÁLIS ESZKÖZHASZNÁLAT A FÖLDRAJZ KERETTANTERV TÜKRÉBEN

A jelenlegi hazai tantervek kiemelt célként tűzik ki a digitális eszközök használatával kapcsolatos készségek fejlesztését. A 2020-as *Nemzeti alaptanterv*hez íródott kerettantervek szerzői az általános részben a tanulás kompetenciái között említik a „digitális világ nyújtotta lehetőségek kritikus felhasználását” (Kerettanterv, 2020)

az információszerzés és -feldolgozás készségének kialakítása kapcsán.

A földrajztanítás természetes módon épít a tanulók digitális kompetenciáira, hiszen a digitális térképek, adatbázisok, térinformatikai szoftverek alkalmazása, a kutatómunka, a tudásmegosztás és a tanulói prezentáció gyakori módszerek és munkaformák a tanítási órákon. Ezek alkalmazásának természetesen csak akkor van értelme, ha az a digitális kompetenciák tudatos fejlesztésével párosul. A Kerettanterv hangsúlyozza, hogy minden téma esetén „figyelmet kell hogy kapjon a földrajzi tartalmú információszerzés és -feldolgozás, valamint a digitális eszközhasználat” (Kerettanterv, 2020). Vagyis a digitális lehetőségek földrajzórái alkalmazása sokoldalú kell legyen, nemcsak a szemléltetéshez tanácsos használni a rendelkezésre álló eszközöket és tartalmakat,

a földrajztanítás természetes módon épít a tanulók digitális kompetenciáira

hanem bevonásukkal támogatni kell az aktív tanulói tevékenységre épülő tudásszerzést, az önálló munkavégzést, produktumok létrehozását.

Az információk keresése, válogatása, rendszerezése, a földrajzi fogalmak, jelenségek, folyamatok, összefüggések megismerése, elsajátítása; a természetes és mesterségesen létrehozott környezet megismerésére vizsgálódások tervezése és kivitelezése, a tanulói munkák bemutatása – ezek a földrajztanulás folyamatának alapvető állomásai. Rajtuk keresztül számos készség és kompetencia fejleszhető, mint például az időben és térben való tájékozódás készsége, a kritikus forrás-használat, a kreativitás, a lényegkiemelés és rendszerezés készsége, a szövegértési készség, a logikai gondolkodás, a problémamegoldó készség, a természettudományos, az anyanyelvi és az idegennyelvi

kompetencia. A digitális megoldások felhasználásával az egyes célok egyszerűbben megvalósíthatóvá válnak és további területek fejlesztését teszik lehetővé (különösen a digitális kompetenciával összefüggésben). Az online világ ezen túl lehetőséget teremt ledönteni a tanulás térbeli és időbeli korlátait, segítségével megfigyelhetővé válnak távoli területek, olyan, méretüknél vagy sebességüknél fogva nehezen látható, értelmezhető folyamatok, amelyek megismertetése a tanulókkal a földrajztanítás feladata. Tudjuk és tapasztaljuk: motiváló lehet a tanulók számára, ha tanulási célra is alkalmazhatják mindezt, nemcsak a szabadidejük eltöltéséhez.

## AZ IKT-ESZKÖZÖK FÖLDRAJZÓRAI ALKALMAZÁSÁNAK FELMÉRÉSÉT SZOLGÁLÓ KUTATÁS

Annak felmérése, hogy milyen szerepet töltenek be az IKT-eszközök a gimnáziumi földrajztanulásban, egy kérdőíves kutatás keretein belül zajlott. A kérdőívek kérdéseinek kidolgozása a COVID-19 járvány okozta első iskolabezárás utáni időszakban, 2020 szeptemberében és októberében történt, azonban a kitöltésekre már részben a tavaszi után a második) tantermen kívüli digitális munkarend ideje alatt kerülhetett sor, 2020 telén. Ebből adódóan – és a kutatás eredeti célkitűzését figyelembe véve – elsősorban olyan kérdéseket kellett megválaszolni a résztvevőknek, amelyek az addig megszokott, tantermi tanítási gyakorlat során megjelenő digitális eszközhasználat gyakoriságával és típusával

kapcsolatosak, míg néhány kérdés a tantermen kívüli digitális munkarend első bevezetésének időszakára, valamint ezek összehasonlítására vonatkozott.

A célcsoport tagjai 9–10. évfolyamos gimnazisták (N=236) és középiskolai földrajztanárok (N=27) voltak. A tanulók online kérdőívet töltöttek ki, a földrajztanárok pedig online vagy (igényüknek megfelelően) papíralapú változaton adták le válaszaikat. A kitöltő tanulók közül 73 fő 9. évfolyamra jár, míg 163-an 10. osztályosok. A tanárok esetén a földrajztanítással eltöltött évek átlaga 18,52 év és a kitöltők között van olyan, aki egy, de olyan is, aki már 35 éve van a tanári pályán. Csak olyan tanárok vettek részt a kutatásban, akik jelenleg is aktívan tanítják a földrajz tantárgyat középiskolában. A minta kiválasztásakor a fő szempont az volt, hogy különböző iskolatípusból érkezzenek kitöltések. Ennek érdekében állami, egyházi és alapítványi fenntartású, négyosztályos és hatosztályos gimnázium egyaránt bevonásra került. Az intézmények földrajzi elhelyezkedését tekintve Budapesten kívül összesen 11 megyéből adtak le válaszokat. A résztvevők számának tükrében a kutatás nem mondható reprezentatívnak, ennek ellenére kiolvashatók a szokások és tendenciák, így következtetések levonására alkalmas.

A kutatás célkitűzése ugyan a COVID-19 járvány előtti általános állapot felmérése volt, de a tantermen kívüli digitális munkarendre

való átállások hatása mellett sem lehetett elmenünk szó nélkül, hiszen az elmúlt időszak tapasztalatait valamilyen módon biztosan be fogják építeni a tanárok a tanítási gyakorlatukba, amely várhatóan alakítani fogja a módszertani kultúrájukat is. Ennek hosszútávú hatásainak mérésére

ledönteni a tanulás térbeli és időbeli korlátait

ugyan még nincs lehetőség, de a földrajz-tanárok véleménye az általuk alkalmazott eszközök és módszerek változása kapcsán is érdekes a kutatás szempontjából, így a kérdőív a jövőre vonatkozó kérdéseket is tartalmazott.

A kutatás módszere az írásbeli kikérdezés volt, ahol többségében zárt végű vagy félig nyitott kérdésekből, kisebb részben rövid választ igénylő nyílt végű kérdésekből álló kérdőívet töltöttek ki a résztvevők. Az értékelést kérdéscsoportos ötfokú Likert-skálán, valamint nominális skálán végezték. Az eredmények feldolgozása a leíró statisztika módszereivel történt.

### A kutatás hipotézisei

A kutatás fő hipotézise az volt, hogy a földrajz-tanárok módszertani kultúrájában nem töltene be különösebb szerepet az IKT-eszközök, nem történik meg kellő gyakorisággal azok tanítási-tanulási folyamatba történő beépítése. Ennek többek között köze lehet az egyes generációk digitális világhoz való kapcsolatában megmutatkozó különbségekhez.

További hipotézisünk volt, hogy amennyiben szerepelnek digitális megoldások a földrajzórán, akkor a pedagógusok azokra főként szemléltetőeszközként vagy eljárás-ként tekintenek, az esetek döntő hányadában nem az aktív tanulói munka támogatása, kreatív, tevékenykedtető feladatkörnyezet működtetése a tudatos pedagógiai cél.

A kutatás harmadik hipotézise, hogy a tanulók szívesen használnának digitális eszközöket és online alkalmazásokat tanulási célra a földrajzórán, tekintve, hogy szabadidejük jelentős részét online töltik, így nem ismeretlen számukra a digitális világ, otthonosan mozognak benne.

### A kérdőívek tanulságai

köze lehet az egyes generációk digitális világhoz való kapcsolatában megmutatkozó különbségekhez

A gimnazisták, valamint a földrajz-tanárok hasonló kérdéssort töltöttek ki. Benne a vírus előtti tantermi, valamint a tantermen kívüli digitális munkarend alatti

tanórai (különösen földrajzórái) IKT-használati szokásokra, a tapasztalt előnyökre és hátrányokra, valamint alkalmazásának hajlandóságára vonatkozó kérdéseket kaptak a kitöltők. A kérdéssor

a tanulók esetében kiegészült a tanórán kívüli digitális eszközt igénylő szabadidős tevékenységek, szokások felmérésére vonatkozó kérdésekkel.

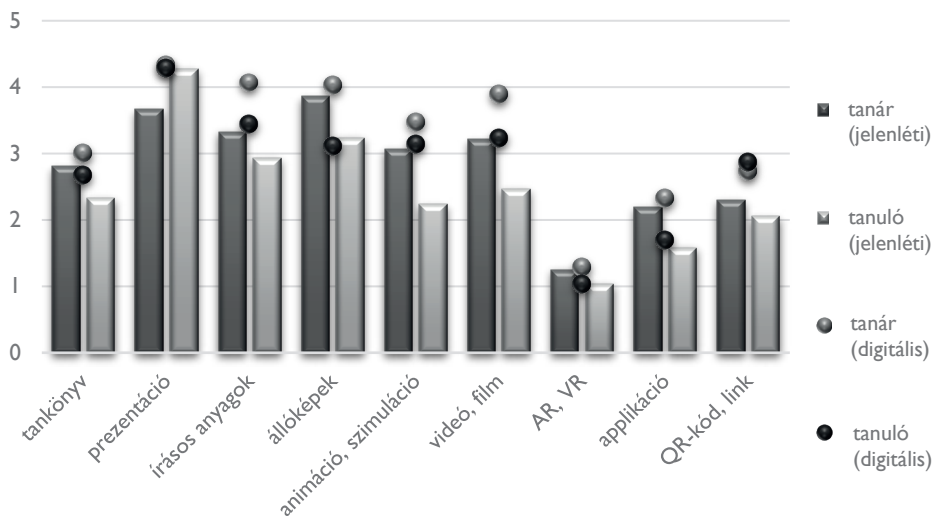
nem az aktív tanulói munka támogatása, kreatív, tevékenykedtető feladatkörnyezet működtetése a tudatos pedagógiai cél

A különböző taneszközök földrajzórái

alkalmazásának gyakoriságát a tanulóknak és a tanároknak ötfokú skálán kellett jelölni, ahol az 1-es jelentése a „soha”, az 5-ös pedig a „szinte minden órán”. A válaszokból az látszik, hogy a prezentáció alkalmazása a leggyakoribb a jelenléti és a digitális oktatás alatt egyaránt, majd ezt követik az állóképek (1. ábra). Továbbá az otthoni tanulás alatt filmek, videók sokkal jelentősebb szerephez jutottak, mint korábban. A legelterjedtebb oktatási segédeszköz, a tankönyv használatának előfordulási gyakorisága közepes értéket ért el mindkét esetben.

## 1. ÁBRA

Milyen gyakran kerülnek alkalmazásra a következő eszközök földrajzórán? (1 – soha; 2 – ritkán; 3 – az órák nagyjából felén; 4 – gyakran; 5 – szinte minden órán)



FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógusok a legkevésbé az AR (augmented reality, vagyis kiterjesztett valóság), valamint a VR (virtual reality, tehát virtuális valóság) adta lehetőségekkel éltek a tanórákon. A kiterjesztett valóságot és a virtuális valóságot a szórakoztatóipar és a játékipar már hosszú évek óta alkalmazza, de a tanulás terén még nem hozott valódi áttörést, a tanárok túlnyomó többsége nem ismer tanulási célú AR illetve VR alkalmazást – vagy korábban még egyáltalán nem hallott ezekről a technológiákról. Sokan attól tartanak, hogy plusz költséggel járnak, pedig ingyenesen elérhető programokat is lehet találni az interneten, különösen a földrajzi tartalmak elsajátításának támogatására. A Google AR és VR szolgáltatásai, a Google Earth VR vagy az Expeditions például bőséges kész anyaggal szolgálnak (Gerlang, 2020a), ezen felül pedig saját tartalmak előállítására is van lehetőség

a LandscapAR, a ZapWorks, az ARCore vagy a Beaconstac alkalmazásával.

Külön szót érdemel a napjainkban mind szélesebb körben használt QR-kód – ami szintén egy kiterjesztett valóságra épülő technika – tekintve, hogy egyre több tanulást segítő eszköz, tankönyv kiegészítője. A papíralapú és a digitális világ összekapcsolására alkalmas kétdimenziós vonalkód nyújtotta lehetőségekkel az új, 2020-as Nemzeti Alaptantervhez igazított földrajzkönyvek is élnek, minek leolvasásával a tanulók egyéb kiegészítő tartalmakat, kapcsolódó weblapokat érhetnek el (Gerlang, 2020b). A linkek, hasonlóan a QR-kódokhoz, ugyancsak azt a funkciót látják el, hogy a törzsszövegen felül egyéb extra tartalmakhoz jusson a felhasználó.

Annak ellenére, hogy a szövegek digitális, dinamikusan változtatható, frissülő kiegészítésének lehetősége elhozhatná a tankönyvvel való tanulás innovációját

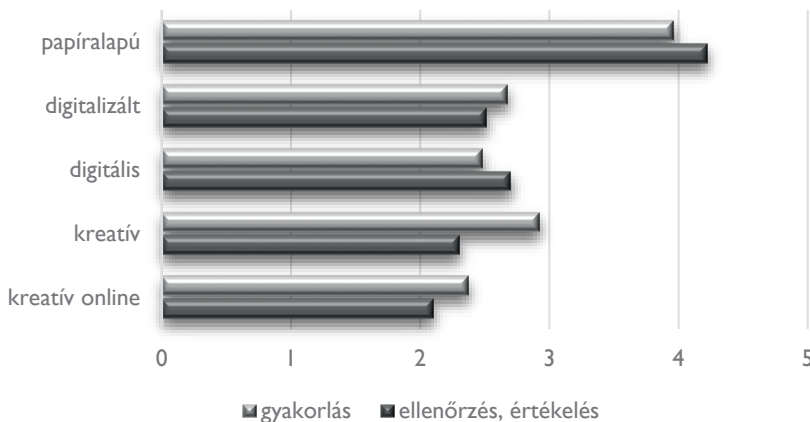
is, a tanárok úgy nyilatkoztak, hogy a későbbiekben, az ismételten kizárólag tantermi oktatás során a felsoroltak közül a QR-kódokat és a linkeket még kevesebbet fogják alkalmazni, mint a járvány előtt. A kiterjesztett valóságra és virtuális valóságra épülő technológiák oktatási célra történő használata eddig sem volt és várhatóan ezután sem lesz jellemző, a telefonos applikáció gyakorisága változatlan marad, minden egyéb esetén pedig a korábbiakhoz képest valamivel sűrűbb tanórai megjelenésre számítanak. Egyedül a prezentációval kapcsolatban képzelhető

el intenzívebb növekedés. Vélhetően ennek az az oka, hogy a pandémia idején elkészített prezentációk könnyedén használhatóak tantermi körülmények között is, hiszen alkalmazásuk egyszerű, gyors, és kevés eszközt igényel.

A vírus előtti tanórai gyakorlás támogatására, valamint a tanulói teljesítmény értékelésére alkalmazott feladatok, feladatsorok típusára vonatkozó kérdésre adott válaszokból az tűnik ki, hogy a legnépszerűbb a papíralapú változat, mind a gyakorlás, mind az ellenőrzés terén ez a leggyakrabban használt típus (2. ábra).

## 2. ÁBRA

A földrajztanárok válasza a „Mennyire gyakran szerepeltek a következő típusú feladatok gyakorlás, valamint ellenőrzés és értékelés céljából a földrajzórán a vírus előtti jelenléti oktatásban?” kérdésre (1 – egyáltalán nem volt jellemző; 2 – ritkán; 3 – előfordult, de nem túl gyakran; 4 – gyakran; 5 – nagyon gyakran)



FORRÁS: saját szerkesztés

Különbséget kell tennünk a *digitalizált* és a *digitális* anyagok, feladatok között. Előbbi a papíralapúnak a digitális megjelenítése, míg utóbbi általában interaktív tartalmat jelöl, amely a digitális felületen aktív tanulói cselekvést feltételez, hiszen a diákok maguk is tudják alakítani, írhatnak

és jelölhetnek benne. A gyakorlófeladatok között a kreatív, a tanuló általi, digitális technikát nem igénylő tevékenységek (például makett, modell, plakát készítése, rajzolásra épülő feladatok) foglalják el a második helyet gyakoriság tekintetében, ellenőrzés céljából pedig inkább digitális

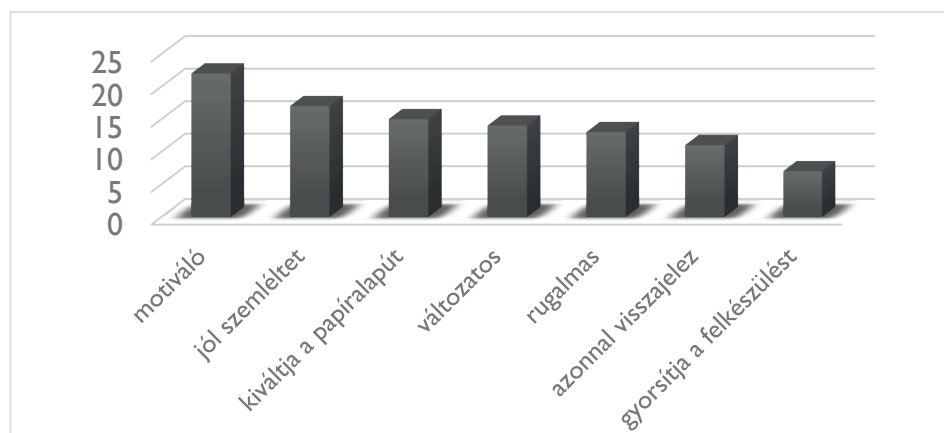
feladatsorokat alkalmaznak a pedagógusok (a válaszok alapján elsősorban Redmenta, Socrative, Learning Apps, Okosdoboz vagy Wordwall segítségével). Az online feladatok, feladatsorok egy részét a kutatásban résztvevő földrajztanárok maguk készítették, de nagyobb arányban alkalmaztak mások által létrehozott tartalmakat. A legkevésbé az online megvalósuló kreatív feladatok népszerűek a gyakorlófeladatok és az ellenőrzésre alkalmazott feladatok között egyaránt. Ide tartozik minden olyan tevékenység, ahol a tanuló valamilyen önálló produktumot tervez és készít számítógépes alkalmazás segítségével (például infografika, prezentáció, animáció készítése, blogbejegyzés írása vagy videó szerkesztése). Az internetet nem igénylő és az online megvalósuló kreatív feladatok ellenőrzésben, értékelésben betöltött szerepe nem jelentős, ami összefüggésben lehet azzal a – még mindig szilárdan a köztudatban élő – tudásról alkotott képpel, miszerint a tanítás célja kizárólag az ismeretátadás, a tanulás pedig az ismeretszerzés. A földrajztanárok véleménye szerint a későbbiekben többször

alkalmaznak majd gyakorláshoz digitális feladatsorokat és online megoldható kreatív feladatokat, míg a papíralapú változattól kevesebbet. Az ellenőrzés és értékelés eszköze viszont továbbra is a papíralapú feladatsor lesz, minden egyéb használatának gyakorisága stagnálni vagy csökkenni fog a válaszok alapján.

Az információs és kommunikációs eszközök tanórai alkalmazásának előnyeire vonatkozó félig nyitott kérdésben előre megadott opciók közül választhattak a kitöltő tanárok, akár többet is, aszerint, hogy melyeket érzik igaznak. Ahogy a 3. ábrán látható, az IKT-eszközöket a legtöbben a motiváció és a szemléltetés terén találják hasznosnak, de számos esetben a válaszadók maguk is megfogalmaztak olyan területeket, ahol előnyösnek találják. Ilyen a digitális kompetencia, a tanulási képességek, a vállalkozói kompetencia, a gondolkodási képességek, a lényegkiemelés képességének fejlesztése, a hatékony önálló tanulás, a kritikai gondolkodás, a kreativitás és a kooperáció ösztönzése.

3. ÁBRA

Az IKT-eszközök előnyei a földrajztanárok szerint (fő)



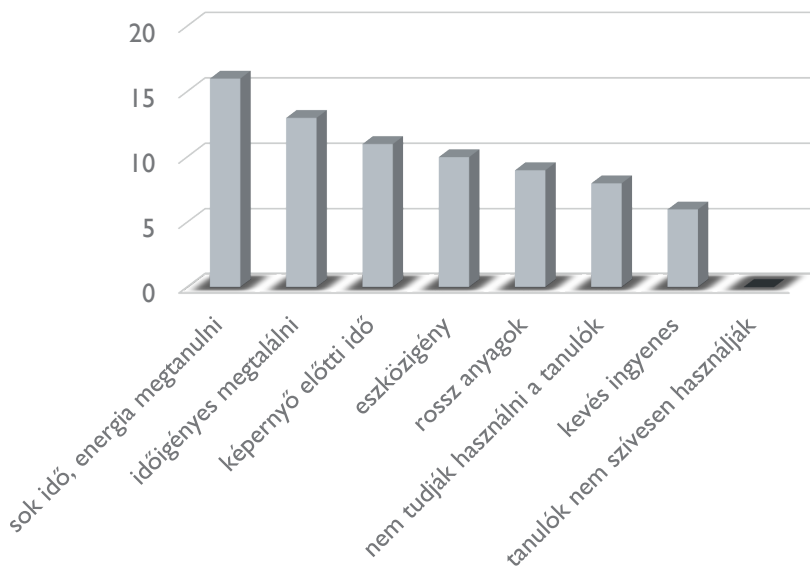
FORRÁS: saját szerkesztés

A tanulóknak nyitott kérdésben maguknak kellett olyan jellemzőket megfogalmazni, melyek szerintük előnyösek. A legtöbben azt emelték ki, hogy az IKT eszközök korlátlan információforrást nyújtanak, szemléletesebbek és érthetőbbek, mint a tankönyv, egyszerűen és gyorsan kezelhetők, képesek interaktívabb feladatkörnyezetet teremteni, és nem utolsósorban környezetbarátabbak. További előnyként említették, hogy nem kell tankönyvet hordani magukkal az iskolába.

Mint bármely egyéb oktatási eszköznek, módszernak, az információs és kommunikációs technikák alkalmazásának is vannak hátrányai, nehézségei, így az erre vonatkozó félig nyitott kérdést is meg kellett válaszolniuk a földrajztanároknak (4. ábra). A legtöbben a „sok idő és energia megtanulni ezek kezelését”, valamint az „időigényes megtalálni a megfelelő anyagokat” lehetőségeket jelölték meg, és senki nem választotta azt, hogy „a tanulók nem használják szívesen”.

#### 4. ÁBRA

A digitális eszközök tanórai alkalmazásának hátrányai, nehézségei a földrajztanárok szerint (fő)



FORRÁS: saját szerkesztés

A kérdésre válaszul írt nehézségek között többnyire olyan vélemények szerepeltek, hogy kevés ilyen lehetőséget ismernek, úgy érzik, nem nekik való, lassan tudják megtanulni a kezelésüket, másik korosztályhoz tartoznak. Egyesek úgy nyilatkoztak, hogy a sokéves szakmai tapasztalatuk alatt

összegyűjtött anyagaik, kidolgozott módszereik digitális változatának elkészítése túl sok időt és energiát igényelne. Ezen kívül azt említették, hogy nehezebb a szociális kompetenciák, kommunikációs képességek, a precizitás és a kezűgyesség fejlesztése. Összevetve a megfogalmazott tapasztalt vagy

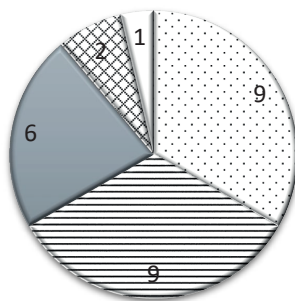
vélt előnyöket és hátrányokat, ugyan nem soroltak fel az előbbiből jelentősen többet, mégis az látható, hogy inkább pozitív, mint negatív a digitális eszközhasználat megítélése a tanárok körében. Erről tanúskodik az is,

hogya a nehézségek ellenére a földrajztanárok kétharmad része az esetek legalább felében arányosnak érzi a befektetett időt és energiát a digitális eszközök alkalmazásának hatékonyságával (5. ábra).

## 5. ÁBRA

A földrajztanárok válasza a „Mennyire érzi arányosnak a befektetett időt és energiát a digitális eszközök alkalmazásának hatékonyságával, hatásával?” kérdésre

- teljes mértékben arányosnak érzem
- ▨ többnyire arányosnak érzem
- ▨ az esetek felében arányosnak érzem
- ▨ nem igazán érzem arányosnak
- ▨ egyáltalán nem érzem arányosnak
- ▨ egyéb, nem kívánok nyilatkozni



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanulók a hasonló fókuszú nyitott kérdésekre válaszul kevesebb hátrányt és nehézséget fogalmaztak meg, mint előnyt. A legtöbben azt említették negatívumként, hogy nehezebben tudnak csak a tanulásra koncentrálni, mert egyéb csatornák könnyebben el tudják vonni a figyelmüket. Néhányan megjegyezték, hogy sok téves információ található az interneten, melyek között nem mindig tudnak megfelelően tájékozódni, valamint nehezen szűrik ki a lényegét.

A tanulói kérdőívekben is ötfokú skálán kellett jelölni, hogy az egyes tevékenységek mennyire gyakoriak a földrajzórákon. A felsorolt opciók mindegyikének feltétele a digitális eszköz használata, viszont ennek mélysége különböző, néhol csak a szemléltetést segíti, máskor pedig az aktív tanulói tevékenység támogatója (6. ábra).

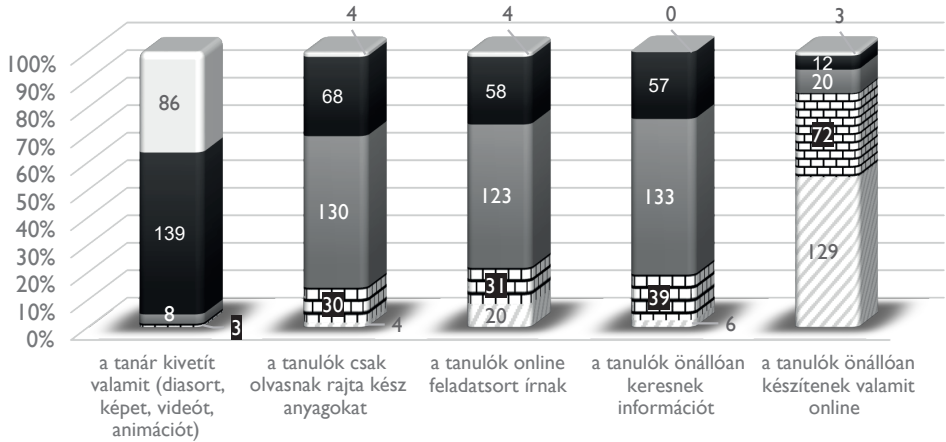
Ahogy a tanulói válaszok mutatják, a földrajzórák túlnyomó többségén a digitá-

lis megoldásokat arra használják a tanárok, hogy valamilyen tartalmat kivetítsenek a tanulóknak. Ennél jóval ritkábban fordul elő az, hogy a tanulók önállóan használják, de ekkor szintén csak kész tartalmak olvasására kerül sor. Még kevésbé gyakori, hogy online feladatsort írnak, vagy önállóan kelljen információk után kutatniuk az interneten. A válaszadók csaknem 55%-a jelölte, hogy egyáltalán nem jellemző, hogy tanulóként önállóan, online alkalmazás segítségével kelljen valamilyen produktumot készíteni a földrajzórákon, további 30% pedig úgy nyilatkozott, hogy ez csak nagyon ritkán fordul elő – pedig a tanulók saját bevallásuk szerint ügyesen kezelik digitális eszközeiket. Annak ellenére, hogy elsősorban chatelésre, játékokra vagy videónézésre használják, egyéb tevékenységeket is képesek lennének elvégezni rajtuk, mivel gyorsan megtanulják a korábban ismeretlen alkalmazások kezelését is (7. ábra).



6. ÁBRA

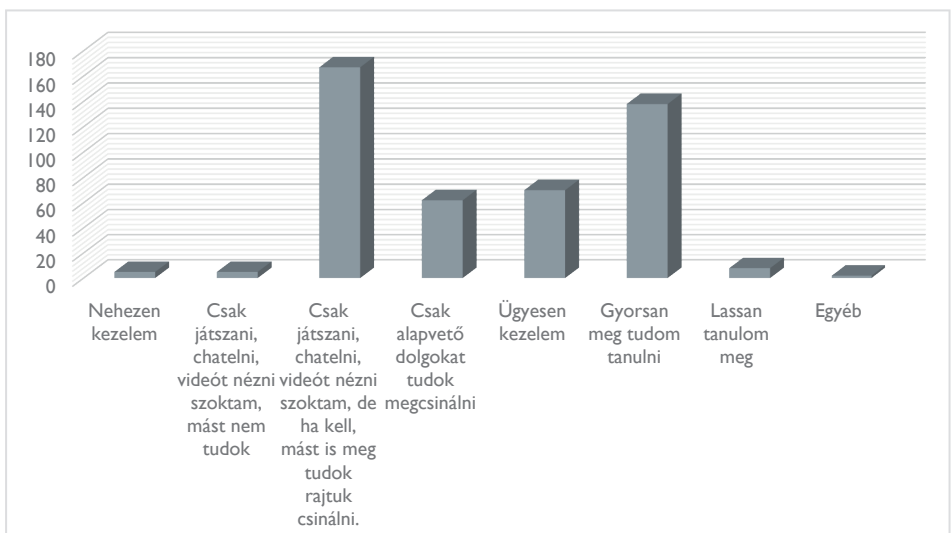
Milyen gyakran fordulnak elő a következő tevékenységek földrajzórán (a jelenléti oktatás időszakában)? (1 – egyáltalán nem jellemző; 2 – ritkán; 3 – az órák nagyjából felén; 4 – gyakran; 5 – szinte minden órán)



FORRÁS: saját szerkesztés

7. ÁBRA

A tanulók válasza a „Mire használod digitális eszközöket általában? (több válasz jelölhető)” kérdésre



FORRÁS: saját szerkesztés

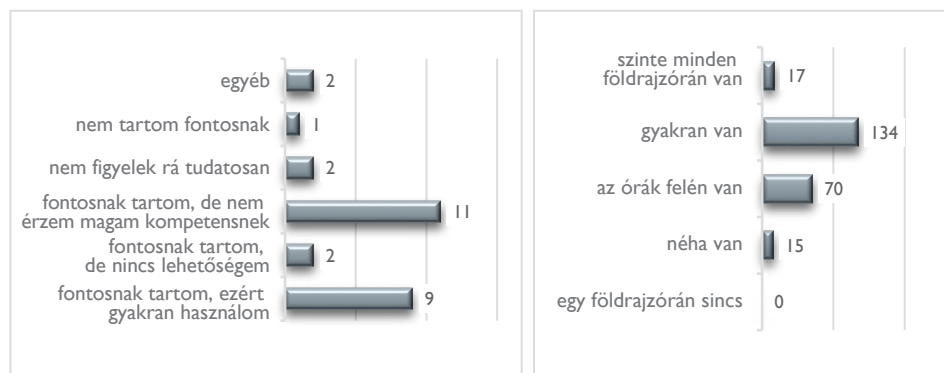
Végül ismét két, egymással jól összevethető adattartalom: a tanárok 81%-a fontosnak tartja az információs és kommunikációs technikák földrajzói alkalmazását, viszont 41% hiába gondolja annak, nem érzi magát kompetensnek benne (8. ábra). Ellenben a tanulók részéről lenne igény arra, hogy ezeket szélesebb

körben is alkalmazzák a földrajzórakon. A válaszokból látható, hogy a kutatásban résztvevők jelentős többsége (összesen 94%-a) szeretné, ha a tanórák legalább felén történne digitális eszközhasználat és egy tanuló sem nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán ne kapjon szerepet. (9. ábra).

## 8. ÉS 9. ÁBRA

8: Hogyan viszonyul a digitális eszközök használatához a tanulási-tanítási folyamat során?

9: Milyen gyakori az *ideális* digitális eszközhasználat földrajzórán?



FORRÁS: saját szerkesztés

## Következtetések

A kutatás tapasztalatai alapján elmondható, hogy a digitális világba beleszületett tanulók nemcsak a szabadidejükben használnak szívesen IKT-eszközöket, hanem az iskolai tanulás folyamatába is bevonnák azokat, gyakrabban végeznének olyan tevékenységeket a földrajzórakon, ahol ők maguk is aktív felhasználók. A digitális megoldásokat a földrajztanárok is fontosnak tartják, a képesség-, és kompetenciafejlesztésben betöltött szerepéről többségében elismerően nyilatkoztak, több pozitívumot említettek, mint negatív vonást, mégis megállapítható,

hogy nem alkalmazzák túl gyakran azokat. Ennek okaként elsősorban az ezzel kapcsolatos ismereteik hiányát neveztek meg, valamint azt, hogy nincs elég idejük és segítségük a különböző alkalmazások használatának megfelelő szintű elsajátítására. További problémaként említették az alacsony óraszámok és a digitális eszközök tanórai használatának időigényessége között húzóó ellentmondást. A válaszokból az is látszik, hogy történik ugyan IKT-használat a tanítási órákon, de az esetek túlnyomó többségében ennek során a tanulók passzív megfigyelők. Emögött elsősorban két fő ok állhat. A szaktárgyi tartalmak tanítása, a földrajzi tudás kialakítása mellett párhuzar-

mosan meg kell tanítani a tanulóknak a korábban ismeretlen eszközök és alkalmazások működtetését. Ez egyrészt a földrajz tanítására fordítható időkeret szűkössége miatt nehézséget okozhat. Ezt a szemléletet az erősíti, hogy a tudást sokan (pedagógusok, tanulók és szülők egyaránt) még mindig kizárólag az ismeretek meglétével azonosítják, a tantárgyakon átívelő képességek és kompetenciák fejlesztésére csak mellékes célként tekintenek. Így sikertelenebbnek érezhetik a tanítási-tanulási folyamatot a kevesebb lexikális tudás „átadása” miatt. A másik, földrajztanárok által is említett akadály az, hogy ők maguk sem kezelik magabiztosan a digitális eszközöket és online alkalmazásokat.

A tanulói válaszok rávilágítanak, hogy a digitális eszközök térnyerésével párhuzamosan egyes képességek felértékelődtek, és erre az oktatásnak is reagálni kell, mert a változás (többek között) a tanári szerepre is befolyással van. A 21. században már semmiképp nem a tanár az egyetlen – és nem feltétlenül az elsődleges – forrása az információnak. A tanulók gyorsan tájékozódnak a legkülönbözőbb forrásokból, melyek színvonala változó. A megfelelő tartalmú és minőségű anyagok kiválasztása, az azokban található ismeretek szelektálása, a lényeges elemek elkülönítése a lényegtelenektől, a rendelkezésre álló adatok információvá alakítása, majd rendszerezése és átalakítása, végül alkalmazása döntő jelentőségű tevékenység a tanulás szempontjából. Az ezekkel kapcsolatos képességek kialakítása nemcsak tantervi követelmény, hanem a válaszok alapján tanulói igény is. Különösen fontos ez a természettudományos tárgyak esetében, ahol az egyébként is elvont fogalmak, bonyolult összefüggések megértését nehezíti a megannyi álhír.

A visszajelzések arra engednek következtetni, hogy a következő években javuló tendencia várható az eszközhasználat gyakoriságára vonatkozóan, amit minden bizonnyal a COVID-19 járvány hatására bevezetett tantermen kívüli digitális munkarend is támogat, bár ennek hosszútávú hatásait még nem lehet mérni.

## KONKLÚZIÓ

A köznevelés két fontos szereplőjének, a tanulóknak és a tanároknak az életében eltérő szerepet tölt be a digitális világ és az online alkalmazások. A tanulók aktívak

az online térben, gyakrabban tájékozódnak az interneten, mint papíralapú forrásokból, rutinosan kezelik a digitális megoldásokat, azokon keresztül folyamatos kapcsolatban állnak egy-

mással, és önálló tanuláskor is előnyben részesítenék ezeket. Mindezt ki lehetne használni a tanulás iskolai támogatására is. A válaszok arra engednek következtetni, hogy tanulói oldalról az igény is megvolna arra, hogy a digitális eszközöket tanulási célra maguk is aktívan használják ahelyett, hogy passzív megfigyelők legyenek, vagyis a kutatás erre vonatkozó kezdő hipotézise igaznak bizonyult.

A tanulókkal szemben a tanárok egy jelentős része olyan generációhoz tartozik, akik számára kevésbé fontosak a digitális megoldások, csak akkor alkalmazzák azokat, ha feltétlenül szükséges. A pedagógusok sokkal inkább szabadidős tevékenységként tekintenek az információs és kommunikációs technikák használatára, de látják, hogy az iskolai tanulás terén is bevonhatóak. Jelenleg a többség nem alkalmazza a földrajzórán,

---

az egyébként is elvont fogalmak, bonyolult összefüggések megértését nehezíti a megannyi álhír

---

azonban természetesen nem jelenthető ki, hogy ez egyben elutasítást is jelent; a kutatás kérdéseire adott válaszokból az olvasható ki, hogy hajlandóság ugyan volna rá, de a külső és belső feltételek nem minden esetben adottak hozzá. Sok földrajztanár úgy érzi, hogy mindent megtesz annak érdekében, hogy kihasználja a digitális technológiák és az internet adta lehetőségeket az osztályteremben is, azonban a felsorolt tevékenységek osztályozása azt mutatja, hogy amennyiben ezek szerepet kapnak, első-sorban a szemléltetést támogató funkciójuk válik hangsúlyossá, tehát a kutatást megelőző előzetes feltevés igazolást nyert – mindazonáltal fontos tisztában lenni ennek okaival.

A tanári kérdőívek alapján elmondható, hogy kapcsolat mutatkozik a köznevelésben eltöltött évek száma és a tanórai digitális technika használatra való hajlandóság között. Minél régebb óta van valaki a tanári pályán, annál kevésbé érzi magához közelinek ezeket, ebből adódóan ritkábban veszi igénybe. Ezzel beigazolódtott a kutatás fő hipotézise, miszerint a földrajztanárok módszertani repertoárjában az információs és kommunikációs technológiák nem töltöttek be központi szerepet, annak ellenére, hogy nagy potenciál rejlik a tanítási-tanulási folyamatba történő beépítésükben, aminek köze lehet a különböző generációk jellemzőihez, az eltérő hozzáállásnak a generációs különbségekhez. Mindazonáltal fontos látnunk, hogy ahogy az egyes generációk sem homogén csoportok, a földrajztanárok és az ő digitális világhoz való viszonyulásuk, valamint IKT-kompetenciájuk is különböző. Egyesek szívesen és gyakran élnek a digitális eszközök nyújtotta lehetőségekkel, míg mások szinte sosem alkalmazzák.

A kutatás eredményeinek tükrében ellentmondásosnak tűnhet, hogy mind-

ezzel együtt a pedagógusok maguk is úgy látják, hogy az IKT-eszközök számos olyan pozitív jellemzővel rendelkeznek, melyeket kamatoztatni lehetne a tanítás során.

Ahhoz azonban, hogy a digitális technikát tevékenykedtető feladatkörnyezetben lehessen alkalmazni, számos feltételnek kell teljesülni. A megfelelő számú és minőségű okostelefon, tablet vagy laptop biztosítása többségében nem okoz problémát, főként

a BYOD (vagyis a „bring your own device” – „hozd a saját eszközöd”) irányvonal oktatásban történő erősödésének következtében, de ez nem

---

az egyes generációk sem homogén csoportok

---

jelent megoldást minden intézményben. Ugyanis ezen kívül a tanároknak ismerniük kell azokat a programokat, melyek leginkább alkalmasak az aktuális tananyag tudáselemeinek elsajátítására és a készségfejlesztési célok megvalósítására. Sok esetben ezek megtalálása és működésük megismerése olyan pluszmunkát jelent számukra, ami sok időt, energiát és esetenként anyagi forrást igényel, ezt pedig nem tudják vállalni. Csak akkor lehetséges tehát az IKT-eszközök tanulói tevékenységre alapuló, kreatív iskolai felhasználása, ha a pedagógusok megkapják ehhez a megfelelő segítséget, támogatást. Ez olyan ingyenes, gyakorlatközpontú tanártovábbképzéseken keresztül valósítható meg, ahol hétköznapi, a tanítási folyamatba könnyen beépíthető alkalmazások működését tanulhatják meg szaktárgyi tartalomba ágyazva. Ezek felépítése, tartalma átgondolt és tudatos kell, hogy legyen, különböző alternatív utakat nyújtva, differenciálva oktatva, hiszen a résztvevők más és más előzetes ismeretekkel rendelkeznek, eltérő szintű a digitális tudásuk. További feltétel, hogy a tanárok iskolai terhei csökkenjenek, annak érdekében, hogy motiváltabbak legyenek, ne csak kötelező elemként tekintsenek a továbbképzésekre, hanem az önképzés

eszközöként. Fontos lenne ösztönözni az élethosszig tartó tanulást és időt biztosítani olyan továbbképzések elvégzésére, amelyek a szakmai fejlődésre pozitív hatással vannak, a módszertani kultúrát gazdagítják, hogy a pedagógusok maguk is képesek legyenek *az iskola falán kívül is releváns, alkalmazható* tudás kialakítására. Különösen nagy jelentőséggel bír ez a földrajztudomány tanítása esetében, melynek tartalma folyamatosan és dinamikusan változik az aktuális kutatások eredményeinek függvényében, így

a tanítás módszereinek is rugalmasan alakíthatónak kell lenniük ahhoz, hogy naprakész ismeretekkel szolgálhasson.

A kutatás és a tanulmány célja a COVID-19 járvány előtti általános helyzet felmérése volt, de egyértelműen alakítja a pedagógusok módszertani kultúráját a hol rövidebb, hol hosszabb ideig tartó digitális munkarendre való átállás. Ennek hosszútávú hatásait érdemben vizsgálni még nem lehet, de a kérdés egy jövőbeni kutatás alapját képezheti.

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

---

## IRODALOM

- Detschew, S. (2007): Impact of Ict in the Developing Countries on the Economic Growth. – Auflage.
- Gerlang Vivien (2020a): Korlátok nélkül. *Iskolakultúra*, **30**. 7. sz., 91–107. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33486> (2021. 10. 08.)
- Gerlang Vivien (2020b): Vele vagy nélküle? – A középiskolai földrajztankönyvek tanulási folyamatban betöltött szerepének vizsgálata. *GeoMetodika – Földrajz szakmódszertani folyóirat*, **4**. 3. sz., 17–32. Letöltés: DOI: <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2020.4.3.2> (2021. 10. 08.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára; Földrajz. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/kerettanterv/Foldrajz\\_K.docx](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/kerettanterv/Foldrajz_K.docx) (2021. 06. 07.)
- Mannheim Károly (2000): A nemzedékek problémája. In: Szántó Zoltán és Wessely Anna (szerk.): *Tudásszociológiai tanulmányok*. Budapest: Osiris, 201–254.
- Prensky M. (2010): H. Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale. *TD-Tecnologie Didattiche*, **50**. sz., 17–24. Letöltés: [https://www.learntechlib.org/p/183263/article\\_183263.pdf](https://www.learntechlib.org/p/183263/article_183263.pdf) (2021. 10. 13.)
- Sherman, J. (2021): What enables and prevents generation Z to becoming leaders. Letöltés: <https://hdl.handle.net/2286/R.I.63242> (2021. 10. 13.)
- Vogné Nagy Zsuzsanna, Lippai Edit és Nagy Viktória (2014): Digitális bevándorlók és bennszülöttek – a digitális tudásmegosztás és interaktivitás lehetőségei. *Iskolakultúra*, **24**. 1. sz., 57–63. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21471> (2021. 06. 07.)

---

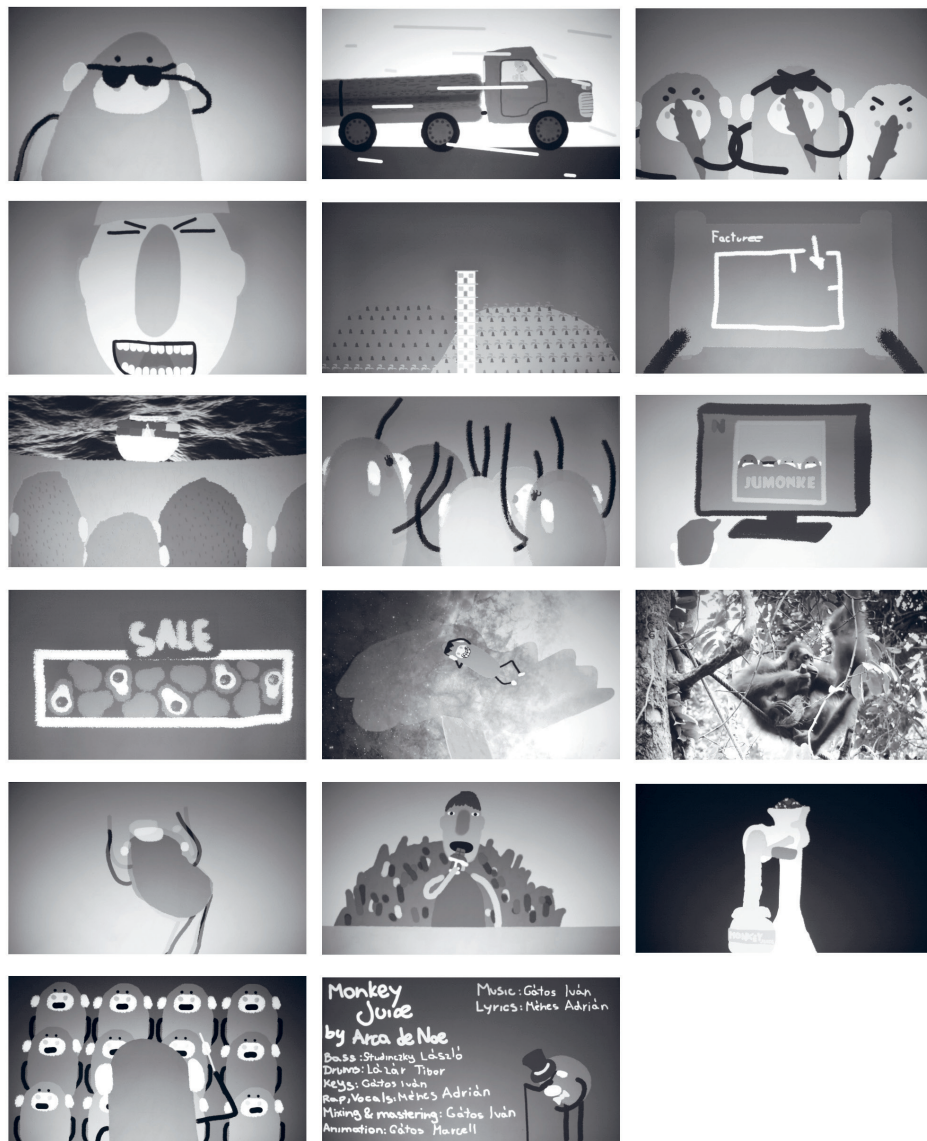
## TOVÁBBI SZAKIRODALOM

- Buda András (2019): Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, **180**. 1. sz., 120–129. Letöltés: [https://www.researchgate.net/publication/332830667\\_Generaciok\\_tarsadalmi\\_csoportok\\_a\\_21\\_szaszadban](https://www.researchgate.net/publication/332830667_Generaciok_tarsadalmi_csoportok_a_21_szaszadban) (2021. 06. 07.)

Komár Zita (2017): Generációelméletek. *Új Köznevelés*, 73. 8–9. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/kozneveles/generacioelmletek> (2021. 06. 07.)

McCrimdle, M. (2014): *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. McCrimdle Research Pty Ltd, Bella Vista. Letöltés: [http://www.saspa.com.au/wp-content/uploads/2016/02/The-ABC-of-XYZ\\_Chapter-1.pdf](http://www.saspa.com.au/wp-content/uploads/2016/02/The-ABC-of-XYZ_Chapter-1.pdf) (2021. 06. 07.)

Molnár György (2008): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei. In: Benedek András (szerk.): *Digitális pedagógia – Tanulás IKT környezetben*. Typotex, Budapest, 2008. 225–255.



Gátos Marcell (15): *Monkey Juice* – animációs videoklip

PINTYE ERZSÉBET

## Digitális eszközök a német mint idegennyelv- oktatásban – A távoktatás tapasztalatai

Kutatási beszámoló

### BEVEZETÉS – A NYELVTANÁRI IKT-KOMPETENCIA

2020 márciusától azok a pedagógusok is kénytelenek voltak munkájukban az IKT eszközök használatának gondolatával megbarátkozni, akik korábban csak a hagyományos eszközök kínálta lehetőségekre támaszkodtak. A koronavírus-járvány, illetve az ennek nyomán elrendelt távoktatási kötelezettség komoly kihívás elé állította a pedagógusokat és az intézményeket. Gyakorlatilag egyik napról a másikra kellett megszervezni az addig jelenléti formában zajló oktatás átalakítását. De a hirtelen jött új feladatok, módszerek próbára tették a diákokat és a családokat is.

A mai oktatási kultúrában a hatékony és eredményes tanulási környezet kialakítása, a differenciálás, a változatos tanulásszervezési munkaformák alkalmazása mellett és azokkal összefüggésben az IKT-eszközök használata fontos elvárásként jelenik meg, a pedagógusok munkájában pedig mint kompetenciaelvárás szerepel. Tanári IKT-kompetencián érthetjük a következőt: „az információs és kommunikációs technológiák – IKT – tanításban, tanulásban nevelésben, tanulás- és iskolamenedzsmentben

és kommunikációban való felhasználásával kapcsolatos képességek” (*Kárpáti és Hunya*, 2009; kiemelés tőlem).

A nyelvtanárok szakmai felkészültségével és kompetenciáival kapcsolatban részletes leírást találunk a felsőoktatási tanárképzés képzési és kimeneti követelményeiben (KKK) és az Oktatási Hivatal által kidolgozott Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez tartozó dokumentum kiegészítő útmutatójában (*Oktatási Hivatal*, 2017).<sup>1</sup>

A szakmódszertani és szaktárgyi tudás, a pedagógiai folyamat tervezése, a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén pedig a 8/2013.(I.30) EMMI rendelet felsőoktatási tanárképzés képzési és kimeneti követelményeinek leírásában a következő utalásokat<sup>2</sup> találjuk a nyelvtanári IKT-kompetenciára vonatkozóan:

- [A nyelvtanár] képes a különböző céloknak megfelelő stratégiák, a motivációt, a differenciálást, tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldási, valamint együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására, a hagyományos és az infokommunikációs technikákra épülő

<sup>1</sup> A nyelvtanári kompetenciák standardizált leírásáról az Európai Nyelvtanári Profilhálóban (European Profiling Grid) is olvashatunk: EAQUALS (2013).

<sup>2</sup> Majdani összevetésként itt jelzem, hogy az oktatásinformatikai tartalmak explicit és implicit megjelenéséről a némettanárképzésben Dringó-Horváth Ida tanulmányában olvashatunk (2012, 21 – 27. o.).

eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására [...].

- Ösztönzi a tanulókat az informatikai ismereteknek a nyelv tanulása során való felhasználására [...].
- Ismeri az internet, a számítógép, a mindenkori új eszközök nyújtotta lehetőségeket. Képes a modern, motiváló információs-technológiai eszközöket és az internetet hatékonyan használni, a diákok önálló tanulását támogatni, követni [...]

(EMMI, 2013)

A pedagógusok minősítési rendszeréhez tartozó, fent már említett nyelvtanári kiegészítő útmutatóban az egyes pedagógus-kompetenciákhoz tartozó indikátorokról olvashatunk az élő idegen nyelv tantárgy vonatkozásában – az általános elvárások közt többek közt ezt: „[A nyelvtanár] ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat a hagyományos és info-kommunikációs eszközök célszerű, kritikus, etikus használatára a tanulás folyamatában. [...] Az önálló tanuláshoz szakszerű útmutatást és megfelelő tanulási eszközöket biztosít” (*Oktatási Hivatal*, 2017, 14. o.).<sup>3</sup>

Az IKT-kompetencia fejlesztésére számos lehetőség kínálkozik. Magyarországon az utóbbi években rengeteg továbbképzésen vehettek részt az ér-

deklődő, módszertani megújulásra vágyó német szakos nyelvtanárok, amelyeknek tematikája a digitális eszközök használata köré épült. Így például a Goethe Intézet (GI) némettanároknak szóló továbbképzési programjain, nyári-továbbképző tanfolyamain ismerkedhetnek meg a résztvevők a digitális eszközök nyelvórai alkalmazá-

sainak lehetőségeivel. A GI által lehetőség van németországi továbbképzéseken való részvétellel is, ahol szintén hasznos információk, gyakorlati tippek birtokába juthatnak a digitális kompetenciájukat fejleszteni vágyó nyelvtanárok. 2020 nyarán sem volt ez másképp, a továbbképzések az egyik legnagyobb német e-learning szolgáltató által üzemeltetett WBS LearnSpace 3D programon keresztül zajlottak.

## 1. EGY SAJÁT KUTATÁS

### 1.1. Kérdésfeltevések

Bár az IKT-eszközök régóta jelen vannak a kultúránkban, még most is érvényes a megállapítás, hogy használatuk, az idegen nyelvi órákba való beépítésük új utakat nyithat a nyelvoktatásban. A gyakorlati tapasztalatok szerint előfordul ugyanis, hogy a megfelelő tudás és a rendelkezésre álló eszközök hiányában nem tudunk eleget tenni az említett dokumentumokban felsorolt követelményeknek, elvárásoknak.

Hogy ezt a hétköznapi tapasztalatot egzaktabbul is megvizsgáljam, a felmérésben a következő kérdések megválaszolására törekszem:

lehetőség van németországi továbbképzéseken való részvételre is

1. Milyen a nyelvtanárok otthoni informatikai felszereltsége – vs. milyen az iskola informatikai felszereltsége?
2. Milyen célokra használják a némettanárok az info-kommunikációs eszközöket?
3. Milyen eszközöket, programokat, tananyagokat ismernek és használnak a némettanárok munkájuk során?

<sup>3</sup> Az indikátorok részletes leírását, az indikátorokhoz tartozó példákat lásd ugyanitt!



4. Hogyan sikerült megvalósítani a távoktatás alatt az egyes nyelvi készségek fejlesztését?
5. Mi volt a távoktatás legnagyobb hátránya és előnye a német nyelv oktatásának szempontjából?

## 1.2. Minta és módszer

A kutatás mérőeszköze egy zárt és nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőív volt, ezt töltötték ki a némettanárok. A koronavírus terjedésének megfékezése, a személyes kontaktusok kerülése, az óvintézkedések betartása érdekében a kitöltésre online formában nyílt lehetőség. A kérdőívet az ország 160 iskolájába (általános iskolák, gimnáziumok, szakgimnáziumok) küldtem el az intézményvezetőnek vagy közvetlenül a német nyelvi munkaközösség vezetőjének, akik azt továbbították a német szakos kollégáknak. Az iskolák kiválasztásában az Oktatási Hivatal Köznevelési

intézmények feladatellátási helyeinek listája nyújtott segítséget, amely tartalmazza az oktatott nyelveket és a tanulói létszámadatokat. A kérdőívet összesen 100 német szakos nyelvtanár töltötte ki, a válaszadók nemek szerinti megoszlása a következő: 89% nő, 11% férfi. A felmérésben részt vett nyelvtanárok átlagéletkora 43 év. A kitöltők 64%-a gimnáziumban, 25%-a általános iskolában, 10%-a szakgimnáziumban tanít német nyelvet.

## 2. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

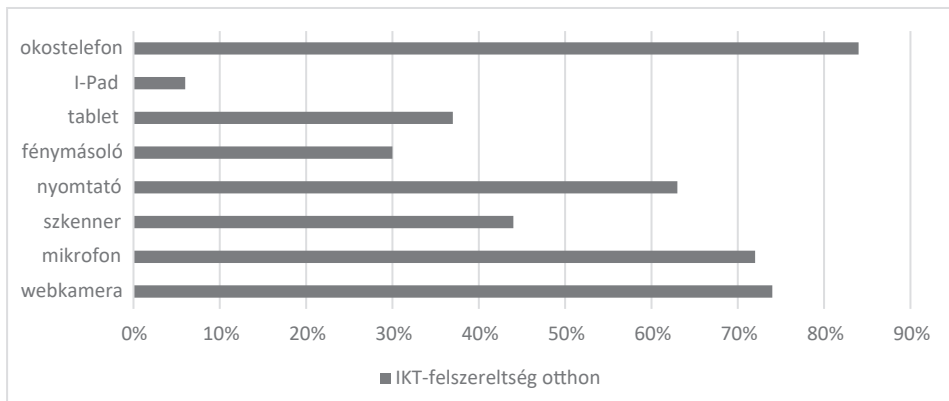
### 2.1 Az otthoni és iskolai informatikai felszereltség

A válaszadók 98%-ának van otthon számítógépe. Az asztali számítógép vagy laptop mellett 84%-uk okostelefonnal, 74%-uk webkamerával rendelkezik – lásd az 1. ábrán.

a kérdőívet összesen 100 német szakos nyelvtanár töltötte ki

1. ÁBRA

IKT-felszereltség otthon. Kérdés: *Mely eszközökkel rendelkezik a felsoroltak közül?*  
Válaszadók száma: 99 fő



FORRÁS: saját szerkesztés

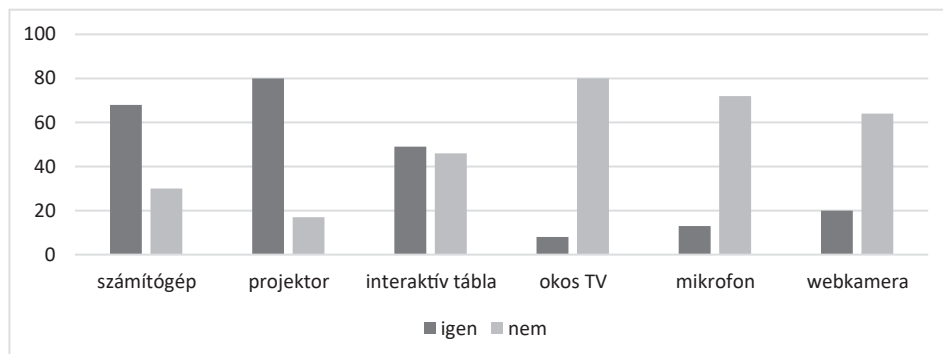
Arra a kérdésre, hogy a némettanárok heti hány órát töltenek átlagosan a munkájukban számítógéphasználattal, meglehetősen különböző válaszokat kaptam. A távoktatás növelte a számítógéppel támogatott munkavégzés idejét, az ezt megelőző időszakban átlagosan heti 13 órára volt szükség a felkészüléshez, a feladatok elvégzéséhez a válaszadók szerint. 97%-uk elektronikus levelezés, kapcsolattartás, és a tanórákhoz való információkeresés céljából használja számítógépét. A felmérésből az is kiderült, hogy a digitális eszközökkel támogatott órára való felkészülés időigényes, komoly energiabefektetések árán valósul meg. A válaszadók 60%-a napi 30–60 percet tölt egyetlen IKT-eszközökkel támogatott órára való felkészüléssel, 30%-uk szerint pedig több mint 60 percet is igénybe vehet a felkészülés.

Az intézmény informatikai felszereltségét tekintve a válaszadók csupán 36%-a véli úgy, hogy az megfelelő, 12%-uk pedig azt gondolja, hogy az intézmény, amelyben dolgozik, nem alkalmas az IKT-eszközökkel támogatott oktatási célok elérésére. Hasonló eredményeket tapasztalt

Dringó-Horváth is egy jóval korábbi felmérésében (2004, 4. o.), amelyben a nyelvtanárok azt is megjegyezték: a legnagyobb problémát talán az jelenti, hogy a számítástechnikai termek csak a számítástechnika-oktatás céljait szolgálják. Dringó-Horváth (2004, 8. o.) egy multimédiás nyelvi labor kialakítását javasolja, amely alkalmas lehet a nyelvoktatási célok megvalósítására. Ennek megvalósítása azonban a jelek szerint a legtöbb helyen még mindig várat magára; a nyelvtanárok továbbra is csak az intézmény meglévő számítástechnikai-termeire támaszkodhatnak. A felmérésben részt vevők 68%-a számolt be arról, hogy a nyelvórai célokra használt termekben található számítógép. A tantermek informatikai felszereltségét a válaszadók 46%-a tartja jónak, a tanári szoba informatikai felszereltségéről pedig 39% gondolta úgy, hogy alkalmas oktatáshoz kapcsolódó feladatok elvégzésére. A tantermek, amelyekben a némettanárok tanítanak, rendelkeznek számítógéppel (68%), projektorral (80%), interaktív táblával (49%), webkamerával (20%), mikrofonnal (13%) és okostévével (8%) – lásd a 2. ábrán.

## 2. ÁBRA

IKT-eszközök a tanterekben. Kérdés: *A tantermek, amelyekben tanít, rendelkeznek-e a felsorolt eszközökkel?.* Válaszadók száma: 98 fő



FORRÁS: saját szerkesztés

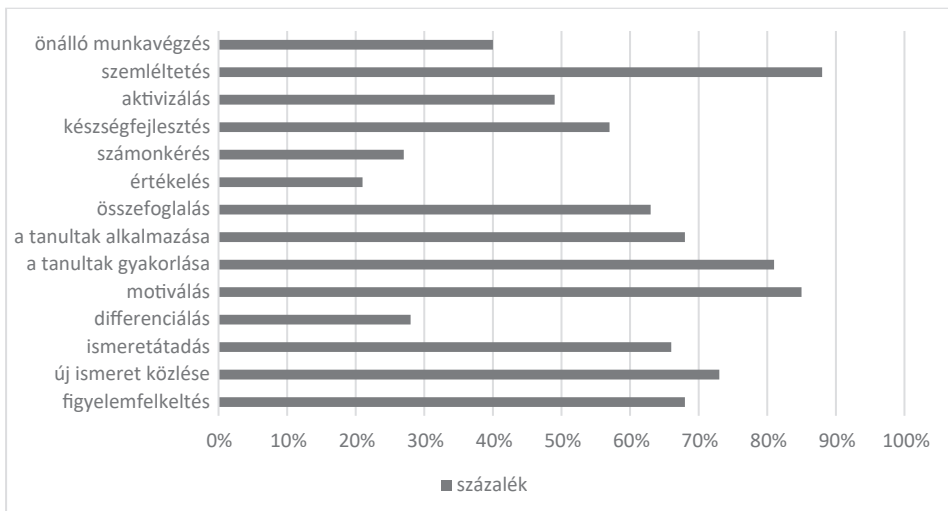
## 2.2 Digitális eszközök a tanórán

Arra a kérdésre, hogy használnak-e a tanórákon digitális eszközöket, a nyelvtaná-

rok 95%-a igennel válaszolt. 54%-uk he-  
tente néhányszor, 29%-uk minden órán  
alkalmaz digitális eszközöket. Hogy mi-  
lyen célból, arról a 3. ábra tájékoztat.

### 3. ÁBRA

Digitális eszközök tanórai használatának arányai pedagógiai célok szerint. Kérdés: *Milyen céllal használja a digitális eszközöket a tanóráin?* Válaszadók száma: 98 fő



FORRÁS: saját szerkesztés

A legtöbben szemléltetés (87%), motiválás (84%) és a tanultak gyakorlásának (81%) céljából döntenek a digitális eszközök használata mellett. A válaszokból kiderül, hogy leginkább Youtube-videók, prezentációk, feladatlapok kivetítése dominál a nyelvórákon. Legritkábban oktatószoftvereket, szavazórendszereket<sup>4</sup> használnak a némettanárok a nyelvtanulási-tanítási folyamatban. Az online tananyag készítői közül legtöbben a learningapps (44%), quizlet (30%), kahoot (21%) és a wordwall

(21%) alkalmazásokkal dolgoznak. A felsorolt lehetőségeken kívül többen a wooclap, flipgrid, thinglink, canva, liveworksheets tananyagkészítőket is megemlítették.<sup>5</sup>

## 2.3 A távoktatás tapasztalatai

### 2.3.1 Nyelvi készségek fejlesztése a távoktatás során

A nyelvoktatás kiemelten fontos feladata a nyelvtanuló kommunikatív kompetenciá-

<sup>4</sup> A szavazórendszerek használatának lehetőségeiről lásd Buda (2017, 48-52. o.).

<sup>5</sup> Fegyverneki Gergő *IKT-s öletttár* c. könyvében további digitális tananyagkészítők, alkalmazások tanórai felhasználásáról olvashatunk részletesebben (Fegyverneki, 2016).

jának fejlesztése (*Oktatási Hivatal NYAK*, 2002). Kérdésként merülhet fel bennünk, hogy a távoktatás alkalmas lehet-e a kommunikációközpontú nyelvpedagógiai irányzat alapelveinek, céljainak eleget tenni, a nyelvi készségek fejlesztését megvalósítani.

A válaszadók 7%-a gondolja úgy, hogy a távoktatás ideje alatt minden nyelvi készséget sikerült fejleszteni a nyelvórákon. 22%-uk a beszéd-készség fejlesztését tartot-

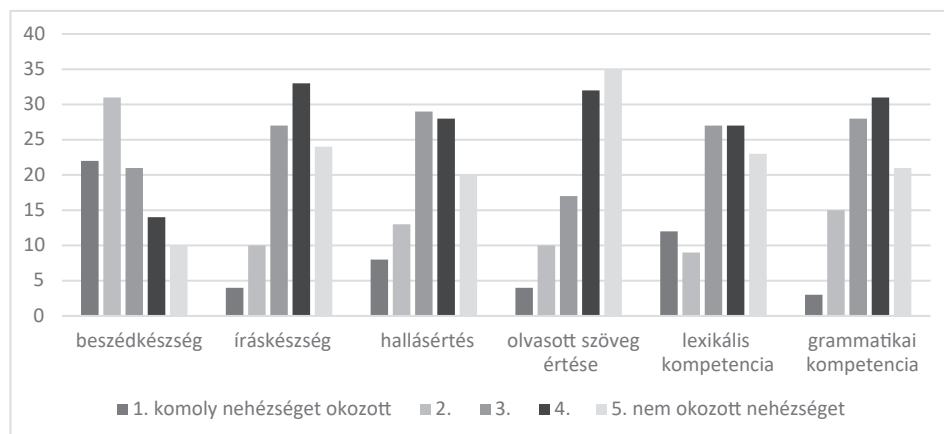
ta a legnehezebb feladatnak a négy készség (hallott és olvasott szöveg értése, beszéd, írás) közül. A további adatokkal együtt lásd a 4. ábrán. Ehhez hozzájárulhatott az is, hogy a válaszadók csupán 11%-a tartott videokonferenciahívás segítségével nyelvórát. A legtöbben FB-csoportokban (42%), vagy a Google Classroom segítségével (67%) igyekeztek kapcsolatot tartani, és tananyagot megosztani a diákokkal.

#### 4. ÁBRA

Készségek fejlesztésének nehézsége a nyelvórán a távoktatás ideje alatt.

Kérdés: *A felsoroltak közül mi okozta a legnagyobb nehézségek a távoktatás alatt?*

A válaszadók száma: 100 fő.



FORRÁS: saját szerkesztés

### 2.3.2 A távoktatás hátrányai

A nyílt kérdésre – *Miben látja a távoktatás legnagyobb hátrányát?* – adott válaszokból a következő hátrányok fogalmazódtak meg a nyelvtanárok körében:

- A nyelvtanárok 12%-a gondolja úgy, hogy a távoktatás alatt sikerült megvalósítani a tanmenetben megfogalmazott célokat, elvárásokat. 69%-uk rengeteg időt töltött az órákra való felkészüléssel, a házi feladatok ellenőrzésével.

- A válaszadók 9%-a nem tudta tartani a kapcsolatot minden diákkal, hisz van olyan tanuló, aki nem rendelkezik otthon saját számítógéppel.
- 10%-uk arról számolt be, hogy a tanulók teljesítménye romlott.
- Komoly nehézséget okozott a lexikális kompetencia és a beszéd-készség fejlesztése.
- A kommunikációs készségek háttérbe szorultak, leginkább csak az olvasáskészség és íráskészség fejlesztésére nyílt lehetőség.

- A beszéd-készség fejlesztését a változatos tanulásszervezési munkaformák hiánya is gátolta, hisz páros vagy csoportmunka végzésére nem volt lehetőség a digitális tanórán.
- A tanulói teljesítmény objektív mérése nem valósult meg.
- Rengeteg munkát igényelt az órákra való felkészülés, ami elképzelhető, hogy felesleges idő és energiabefektetéssel készült el, hisz nem kizárt, hogy a tanulók többsége nem nézte vissza a kijavított feladatokat.
- A személyes kontaktus, a metakommunikáció és az élő szó hiánya is komoly nehézséget jelentett a diákok számára.

### 2.3.3 A távoktatás előnyei

- A távoktatás legnagyobb előnyét a némettanárok abban látják, hogy lehetőség nyílt a digitális kompetenciák fejlesztésére, módszertani változatosságra.
- A távoktatás alatt fejlődhetett a tanulói felelősség, a problémamegoldó készség, és az önállóság is.
- Az idő beosztását illetően nagyobb szabadsággal rendelkezhetett a pedagógus és a diák is. A távoktatás alatt a diákok időbeosztásuk kialakítását is gyakorolhatják, bár volt olyan is, aki megjegyezte, mivel kezdetek óta nem az önállóságra és felelősségre nevelik a diákokat, és mivel nagyon eltérőek a technikai lehetőségek és a diákok szociális hátterei, digitális oktatás csak tovább növelte a meglévő különbségeket. Az oktatás eredményessége pedig teljes mértékben a tanuló aktivitásától és motivációjától függ.

A kérdőív zárásaként feltettem azt a kérdést, milyen digitális kiegészítő

tananyaggal dolgoznának szívesen a némettanárok a tanórákon. A válaszok alapján elmondható, hogy a nyelvtanárok egy kevés előkészületet igénylő, az adott tankönyvhöz illeszkedő, több készség fejlesztésére alkalmazható, ingyenes, mindenki számára elérhető, hozzáférhető, autentikus videókat, kisfilmeket, interaktív feladatokat, kvízeket tartalmazó digitális tananyagot szívesen használnának a nyelvórákon.

a legnehezebb feladatnak a lexikális kompetencia és a beszéd-készség fejlesztése bizonyult

## ÖSSZEGZÉS

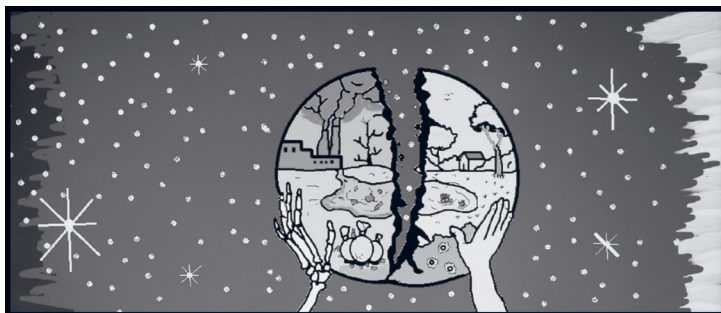
Összefoglalva megállapítható, hogy a nyelvórai célokra használt tantermek fejlesztése továbbra is fontos intézményi feladatnak tekinthető. Az otthoni és az iskolai informatikai eszközök, a digitális tananyagkészítők használatának legnagyobb előnyét a némettanárok a motiválásban, szemléltetésben és a tanultak gyakoroltatásában látják. A távoktatás során a legnehezebb feladatnak a lexikális kompetencia és a beszéd-készség fejlesztése bizonyult, amit a változatos tanulásszervezési munkaformák (páros munka, csoportmunka) hiánya is gátolt. Megoldásként javasolnám az adott témakörhöz kapcsolódó videófelvetelek, hangfelvetelek, vlogok önálló készítését a tanulók által, amely médiumokban és felületeken a tanulók önállóan fejthetik ki véleményüket az adott nyelvórai témával kapcsolatban. A beszéd-készség fejlesztése mellett a teljesítmény objektív mérésének nehézségét emelték ki a válaszadók. A személyes kontaktus, az interaktív, közvetlen kommunikáció kétségkívül elengedhetetlen része a csoportos nyelvtanulásnak. A digitális tananya-

gok készítői e szempontot figyelembe véve kiegészíthetik, segíthetik a tanulási folyamatot. A továbbiakban érdemes volna a nyelvórai célokra használt tankönyvcsoomagokhoz, a tankönyvek leckéihez szorosan kapcsolódó digitális tananyag fejlesztésének megvalósításán dolgozni. Ahogy például *Dringó-Horváth és Menyhei* (2020)

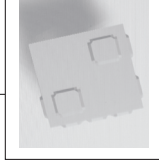
kutatásában a német és angol nyelvoktatásra ajánlott tankönyvcsoomagok elemzése áll a középpontban, különös tekintettel a digitális elemekre. A kutatásból kiderül, hogyan hat a digitális tanulási környezet a tankönyvcsoomagokra, s milyen digitális elemekkel egészültek ki az elmúlt években megjelent nyomtatott kiadványok.

## IRODALOM

- Buda András (2017): *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale, Szeged.
- Dringó-Horváth Ida és Hoffmann Orsolya (2004): Informatikai eszközök a német nyelv oktatásában. Új Pedagógiai Szemle, **54.** 4–5. sz. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ta-Tobbek-Informatikai.html> (2021. 09. 10.)
- Dringó-Horváth Ida (2012): Oktatásinformatikai tartalmak a némettanárképzésben – intézményi körkép. *Modern Nyelvoktatás*, **18.** 4. sz., 20–32.
- Dringó-Horváth Ida és Menyhei Zsófia (2020): A nyelvkönyvpiac változásai – Nyelvkönyvcsoomagokhoz kapcsolódó digitális tananyagok vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle, **70.** 1–2. sz. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=700102008> (2021. 09. 10.)
- EMMI (2013): 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> (2021. 09. 10.)
- EAQUALS (2013): European Profiling Grid. Letöltés: [https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The\\_EPG\\_-\\_PDF\\_publication\\_final.pdf](https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The_EPG_-_PDF_publication_final.pdf) (2021. 09. 10.)
- Fegyverneki Gergő (2016): *IKT-s ötlettár. Gyorstalpaló digitáliskultúra-azonos pedagógiából kezdőknek és haladóknak.* Neteducatio Kft., Budapest.
- Kárpáti Andrea és Hunya Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt 1. Új Pedagógiai Szemle, **59.** 3. sz. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/karpati-andrea-hunya-marta-kiserlet-tanarok-ikt-kompetencija-kozos-europai-referenciakeretnek-0> (2021. 09. 10.)
- Oktatási Hivatal (2017): Kiegészítő Útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott, Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez c. dokumentumhoz. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/pem/idegen\\_nyelv\\_kieg\\_2017.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/idegen_nyelv_kieg_2017.pdf) (2021. 09. 10.)
- Oktatási Hivatal NYAK (2002): Közös Európai Referenciakeret 2002 – Magyar változat. Letöltés: [https://nyak.oh.gov.hu/nyak/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyak/doc/ker_2002.asp) (2021. 09. 10.)



Lőrincz Laura (13): *Föld* – rajz



SZŐCS ÁLMOS

## Érték- és értelmezési határok a környezeti nevelésben?

Gondolatok közelítése Könczey Réka válaszcikke kapcsán<sup>1</sup>

ÉRTELMEZÉSEK - VITÁK

*Korábbi és jelenlegi írásom megfogalmazása során sem az antipedagógia elvei melletti állásfoglalás szándéka vezetett. Az antipedagógia alapvetéseinek és a környezeti nevelés eszmerendszerének közelítése azonban olyan gondolati lehetőségeket biztosít, amely talán fejlesztő hatású kérdéseket segít megfogalmazni. Ugyanígy hasznossá válhat más elméleti keretrendszerek összevetése is a környezeti neveléssel. Jó kérdések megfogalmazására törekszem, még akkor is, ha azok nehezen illeszthetők egy aktuális narratívához, vagy éppen provokatív hatásúak. Állítom, hogy többek között ez is előremozdítja a környezeti neveléssel kapcsolatos folyamatokat.*

### ELLENTÉTEK FELOLDÁSA

Ha volna egy különleges szemüvegünk, amelyen keresztül egyszerre látjuk a nevelés múltját, jelenét és jövőjét, azon átnézve láthatnánk azokat a társadalmi, szociális, történelmi, stb. aspektusokat, amelyek a múltban hatással voltak a nevelés képzetkonstrukcióira és megvalósulására. Ezzel egyidőben látnánk azt a narratívarendszert is, amely a múltra alapozva, de a jövő elképzelt értékeit szem előtt tartva jelenti e nevelést a jelenben. Így megfigyelhetnénk a jelen nevelésünk hatását és eredményeit, azaz azt, hogy az előbb említett két idősíki neveléséhez képest mennyit és milyen irányban változik az a jövőben. Vajon

a hármat együtt látva változtatnánk-e bármelyiken? Változtatnánk-e – ha visszatérhetnék a múltba – azért, hogy a nevelés jelene másmilyen legyen? Vagy alakítanánk-e a jelenünk felfogásán és annak megvalósításán akkor, ha közben látjuk, hogy az milyen eredménnyel jár?

E kérdések átgondolása után a képzeletbeli szemüveg lencséinek látószögébe vonjuk be a minket körülvevő környezet képét is, mely általunk és egyben velünk együtt alakul. Az ember és a környezet kapcsolatrendszeréből persze nem tudunk kilépni, hiszen a kapcsolatrendszer létének mi magunk vagyunk egyik feltétele – de a korábban feltett kérdések horizontját így egészíthetjük ki *tudatosan* a környezettel. A múlt hatással lesz a jelen környezetre, a jelen folyamatainak pedig jövőbeni

<sup>1</sup> Könczey Réka (2021): A környezeti nevelés agilitása – Gondolatok Szőcs Álmos Oda és vissza (A környezeti nevelés értelmezése az antipedagógiában, az antipedagógia értelmezése a környezeti nevelésben) című cikke kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 71. 3–4. sz. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=710304013> (2021. 10. 24.)

környezeti eredményei lesznek. Vajon változtatnánk-e bármit is a nevelésen vagy a környezeten annak fényében, hogy hogyan alakulnak a kettő közti hatások?

E gondolatkísérlet szerintem igazolja: megkérdőjelezhetetlen a környezeti nevelés létjogosultsága. Egészen addig, amíg az ember és a környezete közti kapcsolat fennáll, s ez fennáll addig, amíg erre a kapcsolatra az ember érdemben reflektálni tud.

Könczey Réka az *Oda és vissza (A környezeti nevelés értelmezése az antipedagógiában, az antipedagógia értelmezése a környezeti nevelésben)* című cikkemre<sup>2</sup> írt válaszában kifejti:

„A környezetinek nevezett pedagógia akkor született meg, amikor egyértelművé és elég sokak számára világossá vált a környezet gyors, komplex, valamint az emberekre és az élőkre kedvezőtlen irányú megváltozása. Mondhatnám, amíg rendben van valami, mióta világ a világ, addig talán szavunk sincs rá.”

A szerző állítja, hogy a környezeti nevelés a környezeti problémák felhalmozódása miatt jön létre.

Ezzel egyetértek, hiszen az efféle „jelzős nevelés” jelzője oly módon telítődik tartalommal, hogy a jelzőhöz való viszonyunkban változás figyelhető meg. Azaz

a nevelési cél kitűzését maga a változás – ebben az esetben a környezeti problémák felhalmozódása – indukálja. Nem kérdés

fontosabbnak találtam azokat a kérdéseket, amelyeket a nevelési cél meghatározásához teszünk fel

tehát, hogy van-e értelme kitűznünk ilyen nevelési célokat, hiszen e célok elérésétől várjuk a problémák megoldásához vezető utak kiépülését. Vitairatomban azonban ennél fontosabbnak találtam azokat a kérdéseket, amelyeket a nevelési cél meghatározásához – és a nevelés megvalósításának kérdései kapcsán – teszünk fel. Azt gondolom, hogy ezen múlik a környezeti nevelés sikeressége. *Vajon jó kérdéseket teszünk-e fel? A megfelelő kérdések mentén határozzuk-e meg a nevelés célját, és a szükséges kérdésekre alapozzuk a nevelés megvalósítását? Úgy vélem, hogy e kérdések kapcsán fonódik össze a környezeti nevelés az antipedagógiai gondolatok egyes elemeivel. Habár az antipedagógia többször megkérdőjelezi a nevelés értelmét is, mégis azt olyan kérdéseken keresztül teszi, amelyek relevánsak lehetnek bármely jelzős nevelés, így a környezeti nevelés esetében is. Természetesen a „jó-e, amit csinálunk?”, „felkészülten nevelünk-e a jövőre?” és „megoldjuk-e ezáltal a problémáinkat?” kérdésekre egyszerűbb lehet egyfajta pozitivistá megközelítésből válaszolni, mert ezáltal a környezeti nevelés*

célja is képes felmutatni mindenkori legitimitását. Nem állítom, hogy erre ne lenne szükség,<sup>3</sup> ám azt gondolom, hogy a cél valódi megállapításához és a cél eléréséhez is nélkülözhetetlen *jó*

*kérdések megfogalmazásához legalább annyira teret kell nyernie a relativista, sőt a szkepticista megközelítéseknek is.*

<sup>2</sup> Új Pedagógiai Szemle, 71. 1–2. sz, 84–96. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=710102010> (2021. 10. 24.)

<sup>3</sup> A tényekre szorítóköző tudományos gondolkodásban sincsenek teljesen értékmentes megállapítások (Kuhn, 1970). Vagyis a megállapításaink szubjektíven kapcsolódnak az objektíven vizsgált környezetünkhöz, ami végsősoron oda vezet, hogy a tényekre szorítóköző tudományos megállapításokra alapozva *hisszük* azt, hogy cselekedeteinkkel változtatni tudunk a jövőn. Ez pedig elengedhetetlen a környezeti nevelés céljának eléréséhez.



## A KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉRTÉKÁLLÓSÁGA

A környezeti nevelés egyik definíciójából látható, hogy a fejlesztés és a fejlődés a fő mozgatórugói a célok elérésének. „A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik az-zal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újabbak megelőzésén. Fő célja felkészíteni az embereket arra, hogy megértsék a természet komplexitását, és hogy az egyes országok ennek megfelelően alakítsák tevékenységüket és fejlesztési elképzeléseiket annak érdekében, hogy azok összhangban legyenek a környezeti körülményekkel” (*Victor és Albert, 2000, 9. o.*).

A definíció azonban magában rejt egy olyan problémát, amire épp az antipedagógia értéktagadása lehet, ha nem is elfogadandó, de megérthető válaszreakció. A környezeti problémák kezelésének kötelezősége ugyanis olyan elemként jelenik meg a fenti szövegben, amely a korábbi (a szöveg idejében: jelen) generációk egyértelmű követelménye a jövő generációi felé. Ezáltal az a paradox helyzet áll elő, hogy, habár a következő generációk önmaguktól is érdekeltté válnának a problémák megoldásában, nincs azzal kapcsolatban választási le-

hetőségük. Ez még nem jelenti feltétlenül azt, hogy a környezeti nevelés a gyermekekre (azaz a jövő generációra) erőltetett, tőle teljesen idegen narratíva lenne. Csupán azt, hogy a környezeti problémák súlyosságának okán nem jelennek meg, vagy még inkább, nem jelenhetnek meg azok a tanulási utak, amelyben a neveltek úgy dönthetnek, hogy nem érzik maguk számára dedikált feladatnak a környezeti problémák megoldását.<sup>4</sup> Ebből adódóan felvetődik a kérdés, hogy egy generáció számára mennyiben lehet saját érték a probléma megoldásának igénye, ha a nevelés során szükségszerűen ragaszkodunk egy – az időben korábbi – társadalmi-környezeti narratíva képéhez és az ehhez illeszkedő értékekhez.

Könczey Réka azt írja: „Minden generáció inherens igénye és érdeke, hogy a következő generáció hasonlítson rá, mert ebben tudja értelmezni azt, hogy túlélő, nyertes. Emiatt a tanítás, a tudás és kultúra örökítése a leszármazottakra szükségszerűen érdeke és igénye a közösségeknek.” Ezt elfogadom. Ugyanakkor az (ön)értelmezés visszaigazololásának kivetítése a jövő generációra magában rejtje azt a veszélyt, hogy

egy generáció számára  
mennyiben lehet saját érték  
a probléma megoldásának  
igénye

a jelen időben meghatározott értékeinket – legyen az bármilyen nemű kapcsolatban a környezettel vagy az ember és környezet közti viszonyrendszerrel – a jövőben is elemi

értéknek tekintjük. A jövő beláthatatlanságára való antipedagógiai reflektálás itt kapcsolódik össze a környezeti neveléssel. Ugyanakkor az antipedagógiára jellemző radikalitás nem szükségszerű, hiszen nem elutasítani szeretnénk a múltból induló, de

<sup>4</sup> Hozzá kell tennem, hogy nem tartom elképzelhetőnek, hogy egy generációnak ne legyen érdeke a probléma megoldása. Csupán arra próbáltam rávilágítani, hogy egy időben egyszerre többféle generációs felfogás reflektálhat és hasonlíthat egymásra, valamint mondhat egymásnak ellent. Ezek feloldása nem a környezeti nevelés feladata, de a környezeti neveléssel foglalkozóknak kétségkívül számításba kell venniük ezt a faktort is.

jövőre vonatkozó építkezést, csupán feltenni azt a kérdést, hogy jó-e az a jövőkép, amire a nevelési céljainkat alapozzuk.

A szerző állítja, hogy habár a felfedező tanulás nagyon fontos, van, amit mások szavain és példáin keresztül hatékonyabb megérteni. Az állításával mélységesen egyetértek, hiszen gyakorló pedagógusként sokszor látom, hogy egy adott témához kapcsolódó történet, vagy a tanár által behozott tapasztalat segít az új tudáselem konstruálásában. Látnunk kell, hogy a (korábbi generációk által) hozott tudás elengedhetetlen. Könczey szavaival élve: „az evolúciós értelemben vett fitnesszt növeli”. Viszont azt is látnunk kell, hogy az ilyen értelemben vett hozott tudás a neveltektől független érték. Éppen ezért tartom fontosnak megemlíteni, hogy a környezeti nevelés esetében kifejezetten figyelni kell arra, hogy biztosítva legyen a pedagógiai út a mások szavain, példáin keresztül közölt tudástól az abból származó saját tudásig. Hiszen maga a pedagógiai út lehet egy olyan „vízválasztó”, amelyben eldől, hogy a nevelés eredménye a korábbi értékekhez való alkalmazkodás képessége lesz-e, vagy azok rugalmas felhasználása egy új értékészlet megteremtéséhez.

## NEVELŐK ÉS NEVELTEK KAPCSOLATA

„A környezeti nevelés a környezeti problémák felhalmozódása miatt jött létre. Módszertanában azért volt előremutató, mert

a nevelési tevékenység „erővonalai” rugalmasan kezelendők

komplex problémákkal, a tanítóokra és a tanítványokra személyesen és érzelmileg is ható ügyekkel, tehát motiváltan és hatékonyan működött és működik” – írja Könczey Réka. A módszertanában és problémakezelésében újító erejű környezeti nevelés azonban egy olyan tanító-tanított, nevelő-nevelt kapcsolati viszonyrendszert alakít ki, amelyben a nevelési tevékenység „erővonalai”<sup>5</sup> rugalmasan kezelendők. Éppen a személyes vonatkozású és érzelmileg ható tartalmak miatt – ami egyúttal elengedhetetlen a megfelelő attitűd kialakításához – cserélődhetnek fel könnyen a viszonyrendszer szerepei. Egy ismerethez, egy adott tudáshoz kapcsolódó érzelmi töltet erre és arra, illetve oda és vissza hathat a tanuló és a tanító között,<sup>6</sup> és ezért megfogalmazódhat a kérdés, hogy valójában leírhatunk-e egyáltalán nevelt és nevelő szerepeket ebben a tanítási helyzetben. Más szóval: kijelenthetjük-e biztosan, hogy a nevelő és a nevelt szerepe állandó – vagy pedig a környezeti nevelés

megvalósulásában valaki egyszerre lehet tanár és diák is? A kölcsönös egymásra hatás egyéni tanulási utak végtelen sokaságát alakíthatja ki, hiszen maga az egymásra hatás

és annak eredménye egyénenként különböző módon jöhet létre. Ebben a többdimenziós, egyéni utak sokaságát generáló keretben elmosódó nevelő-nevelt viszonyrendszert összekapcsolhatjuk azon antipedagógiai elgondolásokkal, amelyek megkérdőjelezik a nevelő szerepének validitását (Zrinszky, 2006). Témánk szempontjából különösen izgalmas helyzetnek gondolom, hogy egy nevelő (amennyiben egy adott pedagógiai

<sup>5</sup> Az erővonalak kifejezésen itt azon nevelő és nevelt szerepek egymásra hatásának nagyságát értem, amely szerepek egy tanulási helyzetben egyértelműen megállapíthatóak. Egy példával élve: azt, hogy hagyományos oktatási keretek között erőteljesebben jelennek meg a tanárok hatásai a diákokra, mint fordítva.

<sup>6</sup> A tanár által megnyilvánuló érzelmi töltet hat a tanulóra, ám a tanuló részéről is várható olyan érzelmi reakció, amely a tanár személyére hat (Kissné Gombos, 2015).

folyamatban akként tekintünk rá) maga is folyamatosan nevelődik (Coolahan, 2002). A környezeti nevelésben ez azt jelenti, hogy nevelőként ugyan igyekszünk támogatni a magaszosabb célok elérését, de ezeket a célokat mi magunk is újra és újra megfogalmazzuk és átfogalmazzuk még, így mi is azok elérésén fáradozunk. Társasjátékokból kölcsönvett hasonlaltal élve: úgy próbálunk meg segíteni a startmezőn vagy az első mezők valamelyikén álló játékosoknak, hogy mi magunk sem vagyunk még a célban, hanem „csak” úton a cél felé. Ebből adódóan az általunk közvetített, célhoz vezető stratégia sem lehet teljesen biztos – csupán abból a pontból nézve, ahol mi vagyunk, nem tűnik rossz választásnak. Persze létezhetnek (és valószínűleg léteznek is) olyan narratívák, melyeket nevelőként is csak most értelmezünk, azaz most tanulunk bele, és a megtanulás után közvetítjük a „játékban hátrébb állóknak”. Azonban a közvetített érték hatását és annak eredményét csak remélni és megjósolni tudjuk (előre leírni nem). Tehát a célállapothoz tartozó jövőkép kellően fluid ahhoz, hogy a nevelési tevékenység hatása is bizonytalan-ná váljon.

A környezeti nevelésre nézve egyértelműen túlzás az antipedagógia alap kijelentése, miszerint a nevelés ott lesz elrontva, hogy elkezdődik. Viszont ezen alap kijelentés megfogalmazásához feltett kérdések közül egy a környezeti neveléshez kötődően is kulcsfontosságú. Jelesül az, hogy nevelhetünk-e a jelenben a jövőért?

## A JÖVŐKÉP HELYE

El tudom fogadni Könczey Réka állítását, miszerint „a (biofizikai) környezetre a kör-

nyezeti nevelés, sőt, a nevelés közvetlenül sokkal kisebb hatással van, mint más társadalmi intézményeink (család, államszervezet, gazdaság stb.)”. Ugyanakkor a példának hozott társadalmi intézmények környezeti hatásaival igyekszik foglalkozni a környezeti nevelés, illetve a nevelés is. „[Az új nemzedék] ismeri legtagabb környezetét is, törődik az-  
zal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendel-

kezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain [...]” (Victor és Albert, 2000, 9. o.). Ebből a meghatározásából kiderül, hogy a környezeti nevelés eredményeként egyfajta válaszreakciót várunk az említett társadalmi intézmények által generált környezeti problémákra. Azt azonban nagyon nehéz leírni, hogy a környezeti neveléshez köthető célirányos tevékenységeink valójában hogyan, milyen mértékben és mennyi idő alatt „jutnak át” másik társadalmi intézményeken, azaz az azokhoz köthető környezeti hatások mennyire változnak a környezeti nevelés által. Ám talán pont ezért kifejezetten fontos tisztáznunk és pontosan értelmeznünk az egyes generációk (és azokon keresztül az ember) szerepét és feladatait. Horváth és munkatársainak gondolatai szerint: „Hiba azt feltételezni, hogy a racionális emberi cselekvőképesség kellő hatóképességgel rendelkezik” (2019, 149. o.). Mit kell tennie és mit tehet az ember saját és környezetének problémái kapcsán? Talán nem is a kérdésre adott válasz a fontos, hanem az, hogy a válasz keresése közben megfogalmazódhatnak az emberi cselekvőképesség azon korlátai, amelyek alapvetően meghatározzák azt, hogy miként vélekedünk a környezeti nevelésről.

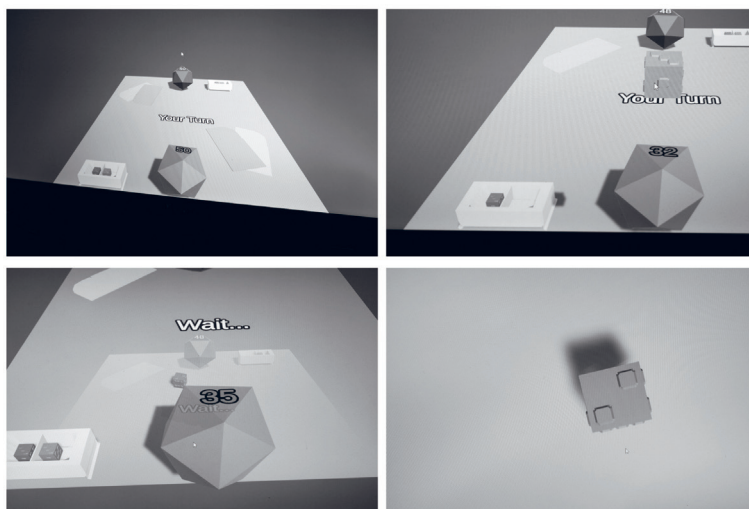
---

nevelhetünk-e a jelenben  
a jövőért

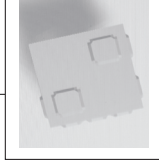
---

## IRODALOM

- Coolahan, J. (2002): *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning – OECD Education Working Papers, No. 2.* OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/226408628504>
- Dr. Kissné Gombos Katalin Melinda (2015): Szuggesztív tanáregyéniség jellemzőinek meghatározása kapcsolati megközelítés alapján - Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK.
- Horváth Márk, Losonczi Márk és Lovász Ádám (2019): *A valóság visszatérése.* Budapest. Újvidék Kiadó.
- Kuhn, Th. S. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions - International Encyclopedia of Unified Science.* University of Chicago Press, Chicago.
- Zrinszky László (2006): Támadások a pedagógia ellen. In: Uő: *Pedagógiák az ezredfordulón.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Victor András és Albert Judit (szerk., 2000): Tbiliszi Nyilatkozat: Kormányközi Konferencia a Környezeti Nevelésről az UNESCO és az UNEP közös szervezésében – Tbiliszi, 1977. október 14–26., zárójelentés. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.



Gál Attila (14): *Black Dice* – játékprogram



BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS – PÁLVÖLGYI LAJOS –  
TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI

## Pályaedukációs tanulásmenedzsment-rendszerek

Elvárások és példák

### KÖZELÍTÉSEK

#### BEVEZETÉS

Amikor az iskolai pályaorientáció digitális támogatásáról beszélünk, jellemzően kétféle rendszerről esik szó. Az egyik típust összefoglaló néven *pályainformációs rendszernek* hívjuk (pl. USA: O\*Net rendszer DoL (fenntartó: Föderális Munkaügyi Minisztérium),<sup>1</sup> Németország: Planet-Beruf,<sup>2</sup> BfA (fenntartó: Szövetségi Munkaügynökség), Nagy-Britannia ICould,<sup>3</sup> Education & Employment). Ezek célja, hogy közérthető, komprehenzív, a lakosság széles köre számára elérhető és karbantartott szakmai, továbbképzési, foglalkozási adatokat tegyenek közzé és tartsanak karban. Jellemző, hogy az ilyen rendszereket kormányzatok működtetik, de legalábbis látják el közhiteles adatokkal. A céljuk közgazdasági és pályadöntési megfontolásokból egyértelmű: csökkenteni a döntés körüli információs aszimmetriát, kiegyenlíteni (már amennyire ez lehetséges) a tájékozottsági szinteket. Angol nyelvterületen ezeket a rendszereket szo-

kás LMI rövidítéssel jelölni, amely jelenthet *labour market information* vagy *intelligence*-t is. Ez utóbbi esetben az oktatási, továbbképzési és munkaerőpiaci/foglalkozási információk a lakosság és a vállalatok egyes csoportjai számára közérthető módon kerülnek közzétételre. A pályainformációs rendszerek fejlesztésére, fenntartására ma már nem csak az OECD-országok, de a felzárkózó államok is komoly kormányzati forrásokat költenek (Borbély-Pecze, 2021).

A pályaorientációval kapcsolatos digitális rendszerek másik csoportját az iskolai pályaorientációs munkát támogató *tanulásmenedzsment-rendszerek* képezik, amelyeket angol nyelven *learning management system* (LMS) rövidítéssel jelölnék. (A különféle tanulásmenedzsment-rendszerek közötti eltéréseket ebben a cikkben nem tárgyaljuk.) Jóllehet nagyon sok általános célú LMS rendszer létezik, speciálisan a pályaorientációt támogató ilyen rendszerekből jelentősen kevesebb jó nemzetközi példa áll rendelkezésre, mint LMI rendszerekből. Jó példaként emelhető ki a kanadai Real Game,<sup>4</sup> a 2000-es évek közepéig önálló

<sup>1</sup> <https://www.onetonline.org/>

<sup>2</sup> <https://planet-beruf.de/schuelerinnen/>

<sup>3</sup> <https://icould.com/>

<sup>4</sup> <https://www.realgame.ca/en/games/TRG/blueprint.html>

rendszer fejlesztő brit/angol Cascaid<sup>5</sup> vagy a finn Studeo és Sanomapro.<sup>6</sup> Jellemzőjük, hogy többnyire magáncégek, leginkább nonprofit alapítványok fejlesztik ki és tartják karban ezeket a felületeket, de állami, közhiteles pályainformációkból dolgoznak.

A két rendszer hibrid ötvözetére épülő megoldás például a szingapúri My Career Future<sup>7</sup> rendszer, amely a My Skills Future rendszer részeként épült ki. Az ilyen rendszerek nem rendelkeznek teljes pályaedukációs tartalommal, de többet nyújtanak, mint a klasszikus pályainformációs rendszerek, amennyiben összekapcsolódnak az önismeret fejlesztését támogató önértékelő eszközökkel (karrierkvízek és -kérdőívek), és módot adnak a saját karrier-és pályaprofilok eltárolására.

Végezetül a modern pályaorientáció, pályaedukáció irodalmában terjedőben van a közös keresés (co-browsing; *Kettunen, Sampson és Vuorinen, 2015; magyarul Borbély-Pecze, Fazakas, Kenderfi és Tajtiné, 2021*). A *társbongészés*, más néven *kollaboratív bongészés* lehetővé teszi a pályaorientációs tanárok, műveltségterületi/szaktárgyi tanárok számára, hogy valós időben együttműködjenek a tanuló bongészőjével, és közösen keressenek válaszokat. Lényegében ez a megoldás az internetes tartalmaknak mint 21. századi könyvtárnak a felhasználását teszi lehetővé. A társbongészési megoldás abban különbözik a képernyőmegosztástól, hogy nem foglalja magában a tanuló képernyőjének megtekintését vagy ellenőrzését. A képernyőmegosztástól eltérően a társbongészés lehetővé teszi

ugyanakkor, hogy a tanulókat online útjuk során a pedagógusok/pályaválasztási tanácsadók irányítsák a honlapon történő navigálásban, segítve őket egyes tartalmak felfedezésében és értelmezésében vagy egy bizonyos művelet elvégzésében, anélkül, hogy bármilyen letöltésre lenne szükség.

Természetesen az LMI és LMS rendszerek között ma már számos átfedés van a nemzetközi gyakorlatban, amennyiben pályainformációs rendszerekbe építenek be online feladatbankokat vagy online oktatási tananyagokban helyeznek el komplex pályainformációkat. Már a web 2.0 világában is magától értetődő, hogy gyakori hiperlinkes kereszthivatkozásokkal egyes rendszerek egymást támogatják. Ennek számos fejlesztési előnye van, ugyanakkor számos buktatója lehet a működtetés során, amikor egyes hivatkozások nem frissülnek.

Ebben a cikkben a pályaedukációhoz kapcsolódó LMS rendszerekre fókuszálunk. Tesszük ezt azzal a szándékkal, hogy jövőbeli hazai fejlesztések számára blueprinttel, tervrajzzal szolgáljunk egy ilyen rendszerrel szembeni pályapedagógiai elvárásrendszerrel.

Az általunk itt használt utolsó tiszta fogalom a *gamifikáció*, amelyet

---

összekapcsolódnak az önismeret fejlesztését támogató önértékelő eszközökkel

---

ebben a cikkben így értelmezünk: „játékmechanika és élménytervezés használata az emberek digitális elérésére és motiválására, hogy elérjék (tanulási) céljaikat” (*Gartner,*

2012). A Gartner Kutatóintézet a 2010-es években még úgy számolt, hogy az új gamifikációs tanulásmenedzsment-rendszerek 50-80%-a néhány éven belül

<sup>5</sup> <https://cascaid.co.uk/>

<sup>6</sup> <https://www.sanomapro.fi/>

<sup>7</sup> <https://rb.gy/hwgrlg>

üzleti kudarcot vall, aminek fő indoka a kivitelezés gyenge minősége.<sup>8</sup> Fontos különbséget tenni a gamifikációs megoldások és az oktatási céllal készült játékok (GBL: game based learning) között, melyek kiválthatják a frontális tantermi munkát. Szem előtt kell tartani ugyanakkor, hogy a gamifikációs megoldások, online játékok pontozófelületei, ranglistái, jelvényei *Codish-Ravid* (2014) szerint másként hatnak az extrovertált és másként az introvertált személyiségekre.<sup>9</sup> A gamifikáció által kiváltott digitális motiváció *Burke* (2014) tanulmánya szerint háromféle célra irányulhat, melyek kivétel nélkül mind hasznosak a pályaaorientáció (career education) folyamatában, ezek a szokásformálás, a készségfejlesztés és az innovációs törekvések növelése.

## ELVÁRÁSOK

Az iskolai pályaaorientáció (career education) tanulási eredményelvárásával kapcsolatban hasonló célokat látunk szerte a világban; a tanuló legyen képes értelmezni a társadalmi munkamegosztást, a tevékenységek egymásra épülését, ismerje meg a szakmák/pályák/foglalkozások tartalmát (*Fazakas*, 2009).<sup>10</sup> Szerezzon a pályadöntéshez szükséges önismeretet, és váljon képessé

a szokásformálás,  
a készségfejlesztés és az  
innovációs törekvések növelése

az önálló pályainformáció-szerzésre, feldolgozásra. Majd az így kialakított döntés realizálására, igény szerinti áttervezésére, újraértelmezésére és alakítására. Ebben a tekintetben a hatályos hazai NAT (5/2020. (I.31.) Korm. r.) ugyanezeket a tanulási kimeneteket fogalmazza meg, már a 1–4. évfolyamokon is, azonban főként a 7–8. osztályokra koncentrál. Az így kialakított elvárások a pénzügyi finanszírozásoknál, projekteknel ismert *back-end loading* helyzetet alakítanak ki, ahol az elvégzendő pályaedukációs feladatok döntő része a képzési időszak végére sűrűsödik össze. A Nemzeti Köznevelési törvény (2011. évi CXCV. tv) rendelkezése szerint az iskolák ezen feladatait a pedagógiai szakszolgálatokban dolgozó továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadók segítik (Nkt. 18.§). A működésükre vonatkozó jogszabály (15/2013. [II.26.] EMMI r.) értelmében a pedagógiai szakszolgálatok ellátási kötelezettsége minden olyan (szakképzésen kívül tanuló) gyermeket, tanulót, fiatalot érint, aki a szolgálat működési körzetében él, vagy ott jár nevelési-oktatási intézménybe. Ennek értelmében ezen diákok *továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadását* végzik, melynek során a szakszolgálat feladata többek között a diákok érdeklődésének, képességeinek vizsgálata, illetve iskolaválasztási döntéseik segítése, és emellett a szülei és pedagógusaik támogatása a pályaaorientációs munkában.

<sup>8</sup> 2012-től sokhelyütt idézik így a prognózist: „A Gartner Intézet szerint 2014-re a jelenlegi gamifikált alkalmazások 80 százaléka nem fogja elérni az üzleti célokat, elsősorban a rossz tervezés miatt.” (A forrás maga: <https://www.gartner.com/en/documents/2232117-gamification-designing-for-player-centricity>)

<sup>9</sup> A 133 hallgatóval végzett vizsgálat alapján az extrovertáltak számára a játék ranglistákból (leaderboards) származó visszajelzés negatív hatással volt a későbbi játékoskedvre. Az introvertáltak esetében ez az összefüggés ellentétes irányú volt (bár statisztikai értelemben elhanyagolható).

<sup>10</sup> Ezek hasonló, de nem azonos fogalmak (*Borbély-Pecze*, 2020). *Foglalkozásokon* a nemzetgazdaságban megtalálható, rendszeres bérmunka-jövedelmet nyújtó aggregált szervezeti munkakörök egészét értjük (pl. rakodómunkás, bolti árufeltöltő). A *szakma* vagy *mesterség* egy képzettséget és gyakorlatot igénylő foglalkozás, magyar nyelven jellemzően a szakképzéssel kapcsolatosan a képzések megnevezésekor használjuk (pl. gázszerelő, fogtechnikus).

A fenntartható<sup>11</sup> iskolai pályaeorientáció (career education) rendszerek a pályaeorientációt olyan folyamatnak tekintik, amely kulcsfontosságú az oktatás- és foglalkoztatáspolitikai célok eléréséhez. A tanulók felkészítésének egyik célja a korai iskolaelhagyás csökkentése és a NEET (Not in Education, Employment, or Training), magyar nyelven: „foglalkoztatásban, oktatásban vagy képzésben részt nem vevő”) ráta csökkentése. A NEET hazai fordítására korábban a TÁTÉ, azaz társadalmilag tetlen kifejezést ajánlottuk a magyar szakma figyelmébe (Borbély-Pecz, 2013). Néhány országban (például Kanadában) nemzeti munkacsoportokat hoztak létre a fenntartható iskolai pályaeorientációval kapcsolatos szakpolitikák fejlesztésének előmozdítására. Az életpályaépítési kompetenciákat a tantervekben (Ausztrália, Dánia, Kanada, Anglia, Finnország, Írország, Japán, Kanada, Dél-Korea, Skócia, Dél-Afrika, Új-Zéland, USA) vagy a különböző korcsoportokra vonatkozó nemzeti szintű tervezetekben (pl. Wales) írják le, és a pályainformációs és pályaeorientációs szolgálatoknak törvényileg biztosított szerepe van. A tervezetek kifejezetten olyan kompetenciákat határoznak meg, amelyek támogatják a sikeres munkaerőpiaci (STW: school-to-work transition) átmeneteket (Vuorinen és Ji-Yeon, 2017).

Abban azonban már jelentős különbségeket látunk, hogy ennek a tanulási-tanítási folyamatnak milyen helye is van a tantervben. Különleges a finn példa, ahol már az általános iskolában is 76 pályaeorientációs tanóra szerepel. Finnországban az iskolai munka úgy van megszervezve, hogy a tanu-

lók felhalmozzák a munka világával kapcsolatos ismereteiket, megtanulják a vállalkozói tevékenységet, és megértik az iskolában és a szabadidőben megszerzett kompetenciák jelentőségét a jövőbeli karrierjük szempontjából (Finn Nemzeti Oktatási Tanács, 2016). 2014–2017 között Finnország oktatási rendszerének valamennyi szintjén

a tanulási-tanítási  
folyamatnak milyen helye is  
van a tantervben

megreformálta a nemzeti alaptanterveket, a kisgyermekkorú intézményesített nevelés, az óvoda, az alapfokú oktatás (általános iskola + alsó középiskola) és a felső középiskola oktatás szintjén. Ennek eredményeképpen az alaptantervek ma már koherens vonalat alkotnak az egész oktatási rendszerben (Halinen, 2018). Jelenleg négy pillérré épít a finn köznevelésben a pályaeorientációs munka: a) önálló pályaeorientációs órakeret, b) műveltségterületekbe ágyazott pályaeorientáció (Finnországban minden tanár egyetemi diplomával rendelkezik, és a tanulmányai során kötelezően elvégzett pályaeorientációs krediteket) c) iskolai pályaeorientációs tanárok/tanácsadók és a diákok, szülők, tanárok munkáját támogató pályaeorientációs tanácsadók, d) felső tagozaton szabadon választható tantárgyak (pl. főzés, barkácsolás órák, akár a szakképzésben felvehető vendégóralátogatások) és rövid, egy-két hetes nyári munkatapasztalatok.

Ezzel szemben gyakori megoldás, amikor a műveltségterületekben „elrejtve” jelennek meg ezek a célok. Ez utóbbi valóban lehet egy jó megoldás részelem egy jól kialakított iskolarendszerben, ahol felkészített pedagógusok és pályaeorientációs tanárok tudnak foglalkozni a tanulókkal és a szüleikkel. Ahol viszont a túlterhelés

<sup>11</sup> Fenntartható iskolai pályaeorientáció alatt a szerzők a nevelési-oktatási folyamatokba szervesen integrált, a tanárok, szülők és tanulók életében folyamatosan megjelenő pályaeorientációt/pályaeorientációt értik (amely rendelkezik a folyamatosságát biztosító erőforrásokkal és feltételekkel), és amelyet szembeállítanak a kampányszerű, eseti jellegű, főként külsősök által biztosított rendezvényekkel.



és az időhiány jellemző, ott a megfelelő dedikált órakeret hiánya a gyakorlatban ténylegesen megvalósuló pályaorientációt súlyosan redukálhatja.

Az egyik ilyen modern megoldás, amikor a hagyományos print tankönyvek

mellett a gamifikáció eszközeivel is dolgozó pedagógusok és pályaorientációs szakemberek által fejlesztett iskolai pályaorientációs tanulásmenedzsmet-rendszereket alakítanak ki (1. táblázat), és ezeket beépítik az iskola mindennapjaiba.

## 1. TÁBLÁZAT

Az egyes pályaedukációs tanulásmenedzsmet-rendszerek néhány jellemzőjének összehasonlítása

<b>Rendszerjellemzők</b>	<b>Kanada: Real Game, Career Cruising/Xello</b>	<b>Németország: Berufswahlapp</b>	<b>Ausztrália: Myfuture</b>
<i>Keresztantervi / műveltségterületi megközelítésre épül?</i>	több alapkészségre és műveltségterületre tartalmaz feladatokat	tetszőleges tartalmú feladatok és reflexiók (feladatban-kort is tartalmaz)	inkább pályaismereti rendszer, mint klasszikus LMS
<i>Időszükséglete</i>	3/4/5. osztályokban cca. 10-15 óra / évfolyam	egyéni haladási ütem, akár több éven keresztül alkalmazható	egyéni haladási ütem szerint
<i>Évfolyamok száma</i>	K-12 rendszerben 3. osztálytól, készült felnőtteknek szóló változat is	alapvetően a 7–10. osztályosok számára	7 éves kortól, egyes elemekben iskolai keretek között is alkalmazható, de nem erre jött létre
<i>Pedagógiai folyamatra épül / életkorokra, osztályokra bontva jelöl ki fejlesztési célokat?</i>	évfolyamokra bontva tartalmazza a játékos feladatokat	az osztályok és a tanulók számára egyedi tanulási utak és feladatok definiálhatók	nem építették össze az iskolai pályaedukációval, önzérelt tanulásra, felfedezésre épül a rendszer a DOTS (Watts és Law 1977, 2003) modell alapján
<i>Integráltan kezeli az önismeret és a pályaismeret fejlesztését?</i>	önértékelő eszközök és játékos feladatok segítségével fejleszti az önismeretet, az így a tanuló által kinyert információkat segít összekötni a pályákkal, tanulási útvonalakkal a felsőbb évfolyamokon	a rendszerbe ilyen elemek integrálhatók, de az önismeret és a pályaismeret összekapcsolását alapvetően más rendszerrel kell megoldani (a jelenlegi verzió alapján)	a rendszer az önismeretet kvízekkel segíti fejleszteni, és össze is köti ágazatokkal, szakmákkal és képzési útvonalakkal
<i>Gamifikációs feladatokra épít?</i>	Az eredeti RG ötlete teljes egészében GBL (game based learning) megoldásra épül	nem gamifikációra, hanem egy portfólió-építő munkafüzet koncepciójára épül	nem épít a gamifikációra
<i>Önálló gyakorlási teret enged a tanulóknak?</i>	a kiválasztott karakterekkel önállóan játszik egy elképzelt szerepet a tanuló, az önértékelő eljárások számtalan alkalommal elmenthetők, és az eredményeket a XELLO eltárolja a tanuló saját karrier portfóliójában	saját feladatok felvételét, valamint saját karrier-/pálya portfólió kialakítását, tárolását és módosítását teszi lehetővé a rendszer	saját karrier-/pálya portfólió kialakítását, tárolását és módosítását teszi lehetővé a rendszer

<b>Rendszerjellemzők</b>	<b>Kanada: Real Game, Career Cruising/Xello</b>	<b>Németország: Berufswahlapp</b>	<b>Ausztrália: Myfuture</b>
<i>Beengedi a tanárt és a szülőt is a folyamatba?</i>	az RG és az új XELLO rendszer is rendelkezik tanári felülettel, szülőivel tudomásunk szerint nem	a tanárnak aktív irányító szerepe van a rendszerben, a szülők korlátozott hozzáférése lehetséges	igen, külön szülői és tanári belépési csatornák vannak a rendszerben
<i>Összeköti a tanórai folyamatokat az iskolán kívüli / vagy extra-curriculáris tevékenységekkel?</i>	a RG eredeti fejlesztése erre a felismerésre épül.	igen, a szabadon definiálható feladatokon keresztül összekötheti ezeket	nem köti össze

FORRÁS: saját szerkesztés

## Nemzetközi példák

### Finnország

A Magyarországon is jól ismert Sanoma csoport lapkiadó tagjaként a Sanoma Pro<sup>12</sup> digitális tananyagokkal és szolgáltatásokkal ösztönzi

a tanulást a kisgyermekkortól a középiskoláig és a szakképzésig. A Sanoma Pro fő tevékenysége a finn nemzeti tantervben szereplő valamennyi tantárgyhoz szükséges anyagok biztosítása. Az anyagok főként hibridek, azaz nyomtatott és digitális formában is elérhetőek. Vannak oktatási és szórakoztató termékeik 0–12 éves korú gyermekek számára is. Tekintettel arra, hogy a rendszer előfizetéshez kötött, itt nem tudjuk részletesen bemutatni.

### Nagy-Britannia: Cascaid 13

A CASCAid talán a legrégebbi számítógéppel támogatott pályaedukációs rendszer, amely a Leicestershirei Megyei Tanács/Önkormányzat karrierszolgálatának projektjeként indult el 1969-ben. A projekt részeként

egy stábot azzal bíztak meg, hogy hozzon létre egy számítógépes adatbázist a magas színvonalú foglalkozási információkról. Ki kellett alakítani a módját annak, hogy elemezzék az érdeklődési köröket és összevessék azokat a pályákkal. Az első projekt eredménye a Pályaválasztási Tanácsadó Szolgálat

Számítógépes segédlete, tehát a Careers Advisory Service Computer Aid lett (röviden a CASCAid).<sup>14</sup> 1979-re már 33 önkormányzat használta a rendszert Nagy-Britanniában. 1996-ban indult a rendszer CD-ROM változata és 2007-ben Kudos online névvel az első online rendszer. A saját karrieredukációs rendszernek 2017-ben a XELLO-hoz történő csatlakozás vetett véget. Ezért itt nem is térünk ki részletesen a korábbi rendszerek bemutatására.

### Írország: CareersPortal<sup>15</sup>

Az ír pályaorientációs oldal 2007 óta sokrétű, naprakész információk nyújtásával biztosítja diákok, szülők, felnőtt tanulók, munkakeresők és pályaorientációval foglalkozó szakemberek támogatását továbbta-

<sup>12</sup> <https://www.sanomapro.fi/>

<sup>13</sup> <https://cascaid.co.uk/>

<sup>14</sup> <https://cascaid.co.uk/about-us/>

<sup>15</sup> <https://careersportal.ie>

nulást, pályaválasztást, pályamódosítást érintő kérdésekben (1. kép). A szülői felület kiemelten arra fókuszál, hogy hogyan tudja a család, a szülő segíteni, támogatni a gyermeke életpályaépítését. Az oldalhoz csatolkozva személyes mappa hozható létre, ahol a hasznosnak talált információkat, kitöltött kérdőívek eredményeit vagy az elkészített önéletrajzokat tárolhatjuk, frissíthetjük. Az oldalon szereplő önértékelő kérdőívek segítségével meghatározhatjuk érdeklődési irányainkat, az oldal pedig ehhez passzoló foglalkozásokat, lehetséges képzési irányokat ajánl, de kitölthetők személyiségjegyeket, munkaérték-preferenciákat és a pályaválasztás szempontjából fontos készségeket elemző kérdőívek is. Továbbá részletes szakmaleírások, szakmákat és képzéseket bemutató filmek, interjúk, hasznos munkaerő-piaci információk és aktuális rendezvények, események is megjelennek az oldalon. Külön funkciók érhetőek el, ha a felhasználó iskolája a REACH+ vagy a MyFuture+ programot használja. Végigböngészve az ol-

dalt azt tapasztalhatjuk, hogy általános iskolától a felnőttétekig, az alapfokú szakmától a master diplomáig a teljes képzés- és szakmakínálat megjelenik területekre lebontva, de egy portálon belül. A REACH+ egy karrier- és főiskolai előkészítő program, mely Írország egyik legátfogóbb és legkomplexebb karrierprogramja. Sokkal több, mint egy tankönyv, mert átfogó, integrált, interaktív osztálytermi tanulási környezetet hoz létre a digitális térben, amely támogatja a diákokat a saját karrierterveikhez, ötleteikhez szükséges információk megszerzésében (önismereti és pályaismereti területen egyaránt), illetve segíti és támogatja a tanácsadók és a pályaaorientációs tanárok munkáját. Négy kulcsfontosságú elemet tartalmaz: a) REACH program-könyv; b) diákok online karriermappája és portfóliója; c) útmutató tanácsadói adminisztrációhoz, erőforrásokhoz és óratervekhez; d) a REACH+ hálózati támogatására és képzésekre vonatkozó információk, dátumok.

## 1. KÉP

### A Careers portálon választható eszközök, Írország

The screenshot displays the CareersPortal.ie website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Home', 'My Career File', 'My Account', and 'Log out'. Below this, a search bar and a 'TOOLS' dropdown menu are visible. The main content area is organized into several sections:

- MEMBERS APPS:** Includes 'Interest Profiler'.
- EDUCATION:** Features tools like 'Course Finder CAO', 'Course Finder PLC', 'Progression Routes', 'FetchCourses (PET)', 'Scholarships', 'College Profiles', 'Junior Cert Subjects', 'Leaving Cert Subjects', and 'Subject Grades Explorer'.
- CAREERS:** Includes 'Career Sectors', 'Career Explorer', 'Apprenticeships', 'Jobs in Demand', 'Workexperience', 'Graduate Recruitment A-Z', and 'Employer Profiles'.
- CAO CALCULATORS:** Includes 'Points Calculator - Leaving Cert' and 'Points Calculator - QQI'.

**Ausztrália: Myfuture<sup>16</sup>**

Ausztráliában a föderális államberendezkedésből következően az oktatásügy működtetése tartományi feladat, de a központi kormányzat eszközökkel és benchmarkokkal segíti a működtetést. A Myfuture nem klaszikus LMS rendszer, sokkal inkább az önálló pályaedukáció és karrier-felfedezés számára

értékes információk, eszközök tárháza (2–4. kép). Felépítése és működése az első magyar Nemzeti

Pályaorientációs Portállal<sup>17</sup> (NPP, 2008-2011) azonos. Életkorilag a 7-8 éves kortól kezdődően nyújt tartalmakat a portál a felhasználóknak. Külön kezeli a tanári és szülői belépéseket és tájékoztatást. Az ilyen rendszerekben megszokott önismerteti kérdőívek (érdeklődés, értékek, tantárgyi érdeklődés, pályaismereti tudás stb.) széles tárháza áll rendelkezésre.

A Myfuture Ausztrália nemzeti karrier-/pályainformációs szolgálata, amelyet az Education Services Australia (ESA) tart karban. A rendszert a szövetségi kormányzat által finanszírozott forrásból, diákok, tanárok, pályaválasztási szakemberek, szülők és gondviselők számára fejlesztették ki. A Myfuture pártatlan pálya-/karrierinformációkat kínál, amelyek segítik a karriertervezést, a karrierutakat és a munkába való átmenetet azáltal, hogy információkat nyújt a diákok pálya- és karrierfejlesztéséhez, és további

forrásokat azoknak, akik támogatják vagy befolyásolják a pályaválasztást. A Myfuture elméleti alapját a pályaedukációs DOTS-modell (*Law és Watts, 1977; 2003*) ihlette.

A Myfuture a következő aktuális adatforrásokat használja: 358 foglalkozási csoportprofil az Ausztrál és Új-Zélandi

Foglalkozások Standard Osztályozásából (ANZSCO) (ez a magyar TEÁOR-nak felel meg); 19 iparági profil az ausztrál és új-zélandi szabványos ipari osztályozásból (ANZSIC) és több mint 15 000 ausztrál felsőoktatási és szakképzési kurzus, hogy teljes képet adjon a lehetőségekről.

Rendkívül hasznos, hogy a szolgáltatás az iskolai tantárgyakat összeköti a szakmákkal. A tantárgyak és a foglalkozások közötti kapcsolatrendszert szintezik is a működtetők. Négy besorolást különböztetnek meg; a legmagasabb négyes szint

esetében az adott területen megszerezhető alapszakos diplomára van szükség, az egyes szint általában a 10. évfolyam befejezésével megegyező szintű készségeket feltételez, és ezen a szinten ausztrál tanulószereződéses gyakorlati képzéseket is kínálnak. A saját keresések, kérdőívek és kvízek eredményeit el lehet menteni, saját karrierprofil lehet

a rendszerben tárolni, amelyet össze lehet kötni a továbbtanulási lehetőségekkel is.

diákok, tanárok,  
pályaválasztási szakemberek,  
szülők és gondviselők számára

a szolgáltatás az iskolai  
tantárgyakat összeköti  
a szakmákkal

<sup>16</sup> <https://myfuture.edu.au/>

<sup>17</sup> [www.eletpalya.munka.hu](http://www.eletpalya.munka.hu) (TÁMOP, 2008-211); később [www.palyaorientacio.munka.hu](http://www.palyaorientacio.munka.hu) (TÁMOP, 2012-2015), majd [www.palyaorientacio.nive.hu](http://www.palyaorientacio.nive.hu) (GINOP, 2015-2021/22)

## 2. KÉP

## Myfuture, Ausztrália

myfuture Students Teachers and career practitioners Parents and carers My favourites Sign up Log in

**Learn about yourself**  
 My career profile  
 Get career ideas tailored to you  
 Career bullseyes  
 Match occupations to learning areas

**Explore opportunities**  
 Occupations  
 Explore potential career options  
 Courses  
 Find study and training options  
 Industries  
 See industry trends and employment prospects

**Apply your knowledge**  
 Career stories  
 Learn from others' success stories  
 Career articles  
 Get career tips on various career topics  
 Institutions  
 Explore Australian education institutions  
 Organisations  
 Discover opportunities and career pathways  
 Job search resources  
 View resume and cover letter templates

Shape your future

myfuture provides resources to explore career pathways and tools to develop self-knowledge to help with career decision-making.

Get started →

Are you here to help others with their career decision-making?

Teachers and career practitioners Parents, carers and other mentors

FORRÁS: Myfuture portál, Ausztrália

## 3. KÉP

## Választható lehetőségek a Myfuture portálon

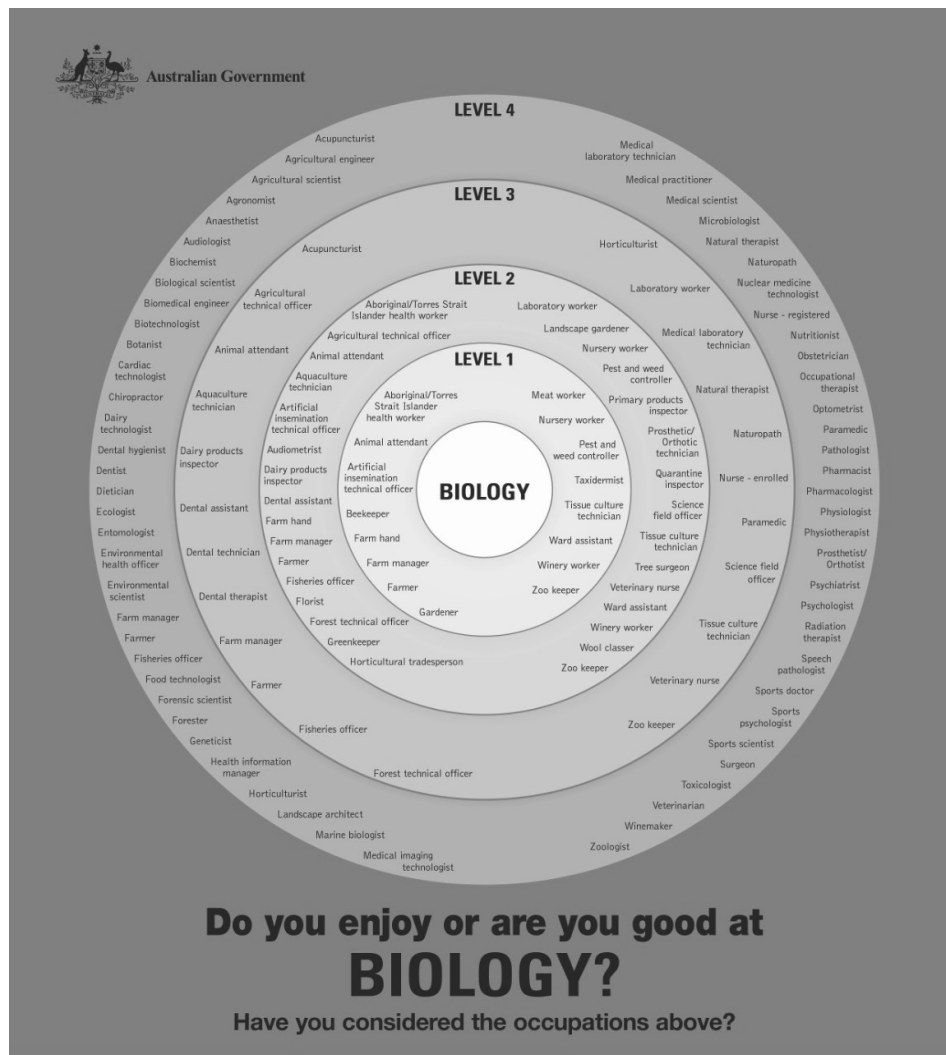
Welcome, Tibor  
Choose your pathway

<p><b>My career profile</b> Complete activities to identify interests, values and skills, and view suggested occupations to explore career pathways.</p>	<p><b>Occupations</b> Explore over 350 occupations describing tasks, skill levels and current labour market information.</p>	<p><b>Industries</b> Access important information (including employment prospects) for each industry.</p>
<p><b>Career articles</b> Discover practical information to support your career exploration.</p>	<p><b>Courses</b> Discover a course for you by viewing current higher education and vocational education and training (VET) courses.</p>	<p><b>Institutions</b> Learn more about educational institutions and what opportunities and further study options are available.</p>
<p><b>Career bullseyes</b> Find out what career pathways are related to school learning areas.</p>	<p><b>Career stories</b> Learn tips and tricks by reading real-life career stories about personal experiences.</p>	<p><b>Organisations</b> Discover career resources, opportunities and possible career pathways.</p>

FORRÁS: Myfuture portál, Ausztrália

## 4. KÉP

Myfuture, Ausztrália – tantárgyak és foglalkozások kapcsolatának vizuális ábrázolása: biológia



FORRÁS: Myfuture portál, Ausztrália

**Franciaország: ONISEP<sup>18</sup>**

A francia Oktatási Minisztérium működteti a [www.onisep.fr](http://www.onisep.fr) oldalt, ahol a diákokat, szülőket, pedagógusokat és a pályorientációs szakembereket egyaránt segítik a különböző tartalmakkal. Az oldal célja az információk összegyűjtése, továbbítása, a diákok önálló ismeretszerzésének támogatása. A felületen a fiatalok maguk is könnyen tájékozódhatnak a továbbtanulási lehetőségekről és a tanulható szakmákról. Az oldalon lehetőség van kitölteni pályorientációs kérdőíveket, megnézni szakmabemutató és animációs filmeket, amelyek játékos formában mutatják be az adott foglalkozás egy képviselőjét, ismertetik a szakmához szükséges képességeket, végzettséget. Időközönként arra is lehetőség van, hogy az online felületen kérdéseket tegyenek fel egy adott szakma képviselőjének a tanulók. Az oldalon bemutatásra kerülnek még a sajátos nevelési igényű, fogyatékkal élő diákok tanulási és munkavállalási lehetőségei is. Találhatnak információkat a külföldi cserediákok és azok is, akik más európai országban szeretnének tanulmányokat folytatni (az ország oktatási rendszerének bemutatása, a diákélet összefoglalása, a jelentkezés módja, hol/hogyan tanulható az adott nyelv). A szülők hasznos tanácsokat olvashatnak az oldalon az érdeklődő gyermekeikkel a szakmák világáról folytatott beszélgetésekhez. A modern, érdekes multimédiás tartalmak mellett az Onisep számos kiadványt is készít, publikál, melyek egy része az oldalról ingyen letölthető, a továbbiak pedig a honlap online boltjában megvásárolhatók.

**Ausztria: IBOBB**

Ez a portál pályorientációs foglalkozások és tevékenységek számára kínál sokszínű anyagot tanulók, tanárok, koordinátorok és tanácsadók számára (<https://portal.ibobb.at/>). Nem pályainformációs rendszer, mivel szakmai adatbázist nem tartalmaz. Nem is klasszikus LMS, mivel nem ad lehetőséget átfogó online tanulásra. Tematikusan csoportosított letölthető módszertani és szakmai anyagok gazdag kínálatát tartalmazza, és más releváns honlapokra átvető linkeket is.

Az IBOBB portál számos modulja közül érdemes kiemelni azt, amely iskolai osztályok pályorientációs munkáját segíti úgy, hogy egy összetett online kérdőív kitöltésére ad lehetőséget a tanulók számára. Ennek részletes eredményét azután a tanár letöltheti, és azt az osztállyal megbeszélheti; illetve az eredményeket a további pályorientációs tevékenységek tervezésénél is figyelembe vehetik. Ezek alapján egyes tanulók később tanácsadó közreműködését is kérhetik. Módszertani szempontból érdemes még megemlíteni az innen elérhető „*Szakmákkal teli város*” (Eine Stadt voller Berufe) játékot, amely arra ösztönzi a gyerekeket, hogy játékos módon foglalkozzanak a munka világával, mintegy 200

szakma megbeszélésére adva lehetőséget. Ez nem online játék; ha erre katintunk, akkor az IBW nonprofit K+F egyesület honlapjára jutunk.<sup>19</sup>

Az itt letölthető (illetve megrendelhető) poszteren nagyon sokféle foglalkozás fedezhető fel. A kapcsolódó segédanyagban található kérdések egyebek mellett kitérnek arra is, hogy melyik szakma milyen képést igényel (5. kép).

---

iskolai osztályok  
pályorientációs munkáját  
segíti

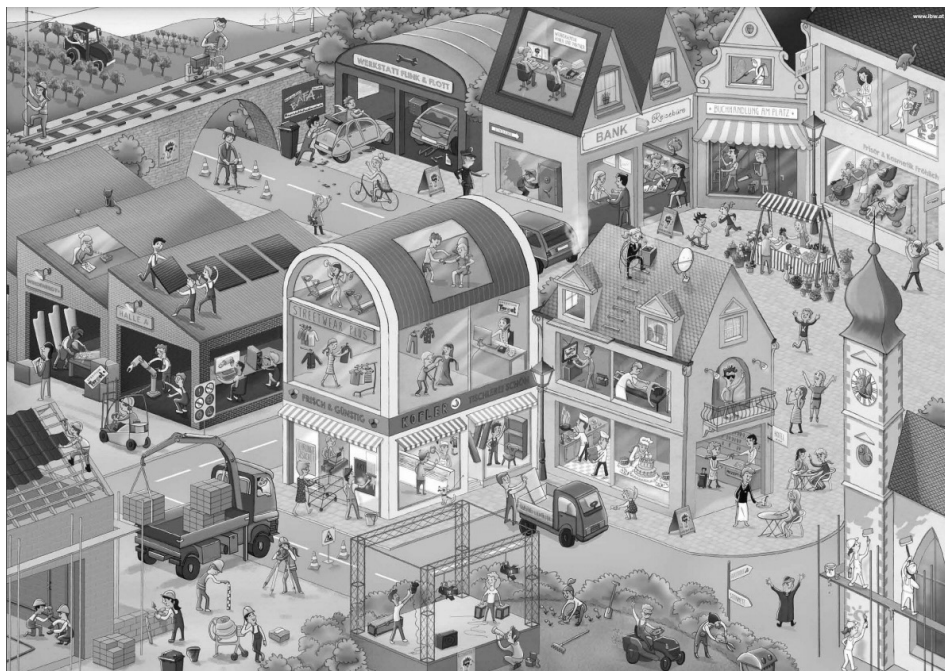
---

<sup>18</sup> [www.onisep.fr](http://www.onisep.fr)

<sup>19</sup> <https://ibw.at/bibliothek/id/286>

## 5. KÉP

Ausztria: A “Szakmákkal teli város” offline játék anyaga letölthető az IBOBB/IBW rendszerből



FORRÁS: IBW portál, Ausztria

### Németország: Berufswahlapp

Németországban sok internetes portál között válogathat az érdeklődő. Ezek jobbra pályainformációs rendszerek, gyakran kiegészülnek önismereti kérdőívvel is. Akad olyan, amely kizárólag továbbtanulást támogató önismereti kérdéssorozatokat kínál. Ilyen például a was-studiere-ich.de portál, amelyet Baden-Württembergben a kétnapos BEST (Berufs- und Studienorientierungs-Training) döntéstámogató tréninggel<sup>20</sup> kapcsoltak össze igen eredményesen érettségi előtt álló fiatalok számára (Hell és mtsai, 2018). A továbbta-

nulási döntést segítő online önértékelő kérdőívnek (online-self-assessments) egyébként nagy kultúrája van Németországban. 2017-ben nem kevesebb, mint 665 ilyen tartottak nyilván; közülük csupán 34 volt általános célú (a továbbtanulás alapvető irányai közötti eligazodást segítő), a túlnyomó többségük annak megítélését támogatta, hogy a kitöltő mennyire felel meg egy-egy konkrét szak specifikus követelményeinek (Höft és Hell, 2017). Ezek rendszerint a felsőoktatási intézmények honlapjain találhatóak. Bővebb tájékoztatás erről a kérdéssorozat nyilvánartató portálon található.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> <https://www.bw-best.de/kompaktinformationen>

<sup>21</sup> <https://www.osa-portal.de>



A pályaaorientációt segítő rendszerek kínálatából kiemelhető a Szövetségi Munkaügyiügynökség (BfA) honlapjának képzésekkel foglalkozó része.<sup>22</sup> Ez a jól felépített rendszer nagyon gazdag információt nyújt az elérhető szakmákról és a kapcsolódó tanulási lehetőségekről. Tartalmazza a fontosabb német pályaaorientációs portálok elérhetőségi listáját is. A rendszer részét képező *Check-U* elnevezésű önismereti eszköz egyrészt bizonyos képességek önértékelését segíti elő feladatokkal (például szövegértés, térbeli gondolkodás, logikai feladatok), másrészt önértékeléses kérdésekkel igyekszik feltérképezni a szociális kompetenciákat, valamint a szakmai érdeklődést és preferenciákat. A feladatok elvégzése és a kérdések megválaszolása után továbbtanulási és szakképzési javaslatokat ad a diákok számára.

Érdemes kiemelni egy igen ötletes megoldásra épülő önismereti kvízt. Szöveges kérdések helyett itt gyorsan, néhány másodpercenként váltják egymást különböző képek. Mindegyik egy-egy foglalkozásra utal. A válaszadónak azonnal el kell döntenie, hogy a kép szimpatikus-e vagy sem. Viszonylag rövid idő alatt így nagyon sok mikrodöntésre kerül sor, szöveges formában ez aligha menne ilyen gyorsan. A folyamat kevésbé fárasztó, inkább játéknak tűnik. A képek alapján történő azonnali döntésben pedig nagyobb szerepe lehet az érzelmeknek. Ez előnyösnek tűnik a mai tizenévesek figyelmét megragadni képes, gyorsan alternáló képekkel operáló platformokat (pl. TikTok, Facebook emoji, Instagram stb.) tekintve, ahol a gyerekek hamarabb válaszolnak képi, mint olvasott

---

hamarabb válaszolnak képi, mint olvasott szövegre épülő ingerekre

---

szövegre épülő ingerekre. A választások alapján a rendszer szakmacsoportokat javasol, amelyeket azután további, most már szövegfeliratos képek segítségével időnyomás nélkül, saját ütemben lehet tovább bontani, szűkíteni, megjelölve a szimpatikusnak tűnő tevékenységeket.

Bármennyire is hasznos a Szövetségi Munkaügyi Ügynökség honlapja, pályaedukációs tanulásmenedzsment-rendszereket keresve mégsem ezt emeljük ki a németországi gazdag kínálatból. A német iskolák pályaaorientációs gyakorlatában jól bevált az egyéni portfólió papíralapú munkafüzetben történő összeállítása. Ez közel két évtizedre visszatekintő hagyomány. A munkafüzet jó ideje természetesen internetről is letölthető, kinyomtatható, vagy PDF formában vezethető.<sup>23</sup> A jelenleg

65 oldalas változat rövid információs blokkokat, valamint feladatokat és kitöltendő üres részeket tartalmaz 7–10. osztályos tanulók számára.

Egyfajta hasznos iránytű a pályaismeret, a tanulási lehetőségek felderítése, az önismeret és a tapasztalatszerzés útján. Az iskolai munkába jól integrálható cselekvési terv, reflektív napló és jól prezentálható dokumentáció is egyben.

Bármennyire is figyelemre méltó ez a *Berufswahlpass* elnevezésű, munkafüzet-jellegű megoldás, érezzük, hogy ez még nem a 21. század. Valószínűleg így voltak ezzel a német kollégák is, mivel pár évvel ezelőtt egy érdekes projektet indítottak. A kezdeményezés mögött egy nyolc német szövetségi tartományból és több állami intézményből álló konzorcium áll. Az új változatot egy mobil alkalmazásra telepítették. Az így kapott

<sup>22</sup> <https://www.arbeitsagentur.de/bildung>

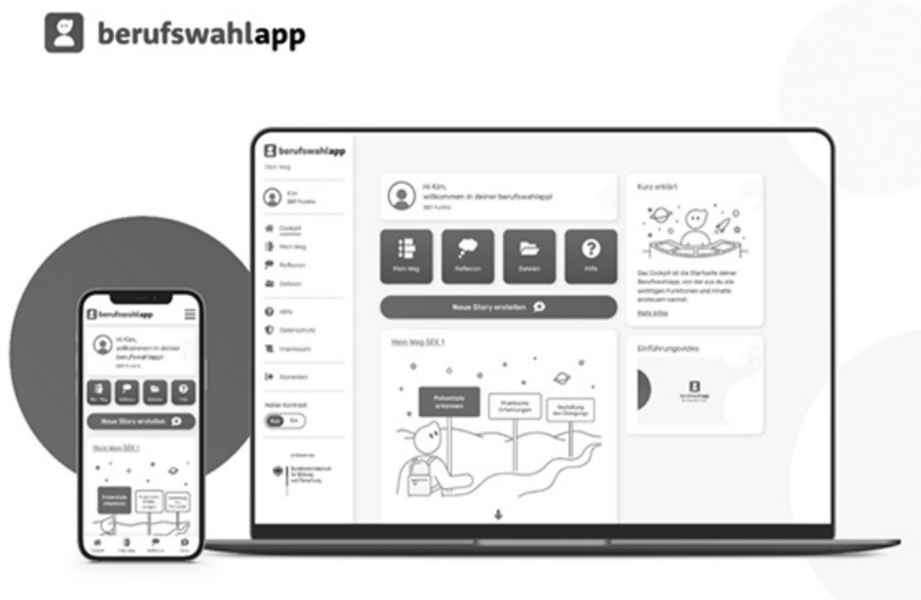
<sup>23</sup> <https://berufswahlpass.de>

*Berufswahlapp* (6. kép) jelmondata szabadon talán így fordítható: zsebméretű pályaaorientáció (Berufsorientierung im Hosentaschenformat). Fejlesztése még nem zárult le. Jelenleg pilot fázisban van, de rövidesen országwide elérhető

lesz. A rendszer funkcionalitása alapján pályaeudukációs tanulásmenedzsment-rendszernek tekinthető (részletesen ld. *Brüggemann és mtsai, 2020*). Egyaránt elérhető mobiltelefonon, táblagépen, laptopon és PC eszközökön.<sup>24</sup>

## 6. KÉP

Berufswahlapp felületei okostelefonon és számítógépen



FORRÁS: *Berufswahlapp*

A rendszer a tanuló számára egy jól áttekinthető menüvezérelt felülettel jelenik meg. Naptár funkcióval is rendelkezik, így a tanuló eseményeket, teendőket jegyezhet be és láthatja a tanár naptárbejegyzéseit is. Képes továbbá megjeleníteni a tanárok üzeneteit is. A legfontosabb modul az „*Utam*” elnevezést kapta. A tanuló itt a pályaaorientáció különböző állomásait járhatja végig. Az egyes teendők (például önismereti feladat vagy üzelmátogatás) kitűzött fel-

adatként jelennek meg. Az állomásokat és a hozzájuk tartozó feladatokat a tanár állítja be, de feladatokat a tanuló is definiálhat magának, többek között így válva aktívva a saját pályaaorientációs folyamatában. Egy feladat elvégzése után a tanuló lezárja azt, és a tanár értesül az előrehaladásról. A másik fontos modul a „*Reflexiók*” nevet viseli. Ez a tanuló privát munkaterülete, amely induláskor teljesen üres. Ide írhat rövid bejegyzéseket (statement), vagy

<sup>24</sup> <https://berufswahlapp.de>

éppen hosszabb történeteket (story), ez utóbbiakban rögzítve élményeit, tapasztalatait, kapcsolódó képekkel, audio- vagy videoanyaggal illusztrálva. A bejegyzések kulcsszavasan kereshetők, és az „Utam” egyes állomásaihoz kapcsolhatók. Végül a *Pinboard* egy olyan elektronikus prezentációs felület, ahol a tanuló bemutathatja eredményeit a tanárnak, illetve az ide kihelyezett információ bemutatását akár vissza is vonhatja, annak elérését a privát területére korlátozva.

A Berufswahlapp a tanár számára is jól áttekinthető, menüvezérelt felületet kínál. A tanár itt kiválaszthatja a megfelelő iskolai osztályt, és meghatározhatja az „Utam” modul feldolgozásra szánt következő aktuális állomását. Különböző feladatokat írhat elő a tanulók részére. Ezt a területet minden osztály számára egyedileg alakíthatja. A feladatok kiválaszthatók egy központi feladatbankból, majd szükség esetén módosíthatók; vagy pedig készíthetők teljesen új egyéni feladatok is. Jelenleg öt különböző formátumú feladattípust ismer a rendszer (ezek illusztrálhatók is), feladattípusnak tekintve a kérdőívet is. Az elkészített feladatok a rendszerből exportálhatók, illetve a rendszerbe importálhatók. A tanár bármikor megtekintheti a tanulók aktivitását leíró adatokat. Üzeneteket küldhet, és naptárbejegyzéseket készíthet a tanulói számára.

A rendszer jól alkalmazható a pályaedukációs tanulási folyamat tervezésére, támogatására, reflektálására és dokumentálására, valamint az eredmények bemutatására. Jellemzően fogva jól segíti a pályorientáció területén

alapvető fontosságú differenciálást. Jelen formájában nem tartalmaz olyan önismerteti kérdéssort, amely kitöltése után a tanulók konkrétan ajánlásokat kapnának, és pályainformációs részei, funkciói sincsenek. Ilyen online kérdőívek és információk azonban könnyen találhatóak Németországban. A tanár előírhat olyan feladatot, hogy a tanulók keressenek meg valamit például a Szövetségi Munkaügyiügynökség honlapjának képzésekkel foglalkozó részén (leírását lásd feljebb), vagy válaszolják meg az ott található egyik kérdéssort. A két rendszer nagyon jól kiegészítheti egymást. Felépítése alapján a Berufswahlapp közösségi tartalomfejlesztés befogadására is alkalmas lehet. Tekintettel a további várható fejlesztésekre is, könnyen olyan platformmá válhat, amelyre később a legkülönfélébb újabb és újabb tartalmi elemek lesznek majd építhetők.

Érdemes megemlíteni, hogy *Svájc* németajkú részén már mintegy öt éve használnak egy azonos nevű alkalmazást. A Zürich Kanton által kifejlesztett Berufswahlapp<sup>25</sup> nem tekinthető LMS rendszernek. Inkább pályainformációs rendszer, amely az érdeklődésre vonatkozó kérdőív kitöltése után javaslatokat ad a tanuló számára. Segíti továbbá információs események, állásbemutatók és más lehetőségek keresését is, ehhez Google térképen is megjelenítve a pályorientáció szempontjából releváns intézményeket, vállalatokat, helyeket.

A rendszert úgy fejlesztik tovább, hogy tanárok, szülők, tanácsadók és mentorok is beléphessenek a folyamatba, segítve a tanulók sokirányú tájékozódását.<sup>26</sup>

---

közösségi tartalomfejlesztés  
befogadására is alkalmas lehet

---

<sup>25</sup> <https://berufswahl.zh.ch/>

<sup>26</sup> <https://biznewsletter.zh.ch/berufswahl-app-neue-benutzerfuehrung-und-frischeres-design/>

### Kanada: Valós Játék/XELLO (The Real Game, RG) <sup>27 28</sup>

Az egyik leginkább kiforrott és papír-ceruza változatában a hazai pályaorientációs szakmai körökben is ismert rendszer a kanadai fejlesztésű The Real Game,<sup>29</sup> amely 2008-ban került fel az internetre. Eredetileg K-12, azaz magyar megfelelőiben, általános és középiskolák számára fejlesztett termék volt. Az elmúlt évek során a cég előbb Career Cruising,<sup>30</sup> majd 2017-től Xello<sup>31</sup> név alatt működik. A *The (be) Real Game* (7. kép) központi eleme a szerepjáték, amely során a tanulók különböző karakterek bőrébe bújhatnak, így értékes és maradó ismereteket szereznek önmagukról és a felnőtt életéről, pályákról és a munkaerőpiac működéséről, miközben több napon, héten vagy hónapon keresztül játsszák a szerepjátékot. Az online és nyomtatott anyagok, az órai megbeszélések, az aktív és reflektív

tevékenységek, a saját internetes tartalomkezelések, az interjúkészítés és a játékosársakkal, a moderátorokkal, a család és a közösség tagjaival folytatott párbeszéd révén a diákok megismerik a társadalmi munkamegosztás jelentőségét. Azt is megtanulják, hogy amit most tesznek vagy nem tesznek, az hatással lesz/lehet a jövőjükre. A RG és annak újabb változatai tehát nem egyetlen iskolaválasztási döntésre, sokkal inkább az életpálya-építési készségek elsajátítására ösztönöznek (*Borbély-Pecze, Juhász és Gyöngyösi*, 2013). A játék négy egységre oszlik: a) életminőség, b) változások, c) döntések, d) a személyes utazás. Minden egység az utazás egy-egy szakaszát jelenti, és az előző szakaszra épül. A RG kiválóan adja vissza mind *Krumboltz* (2009) „felkészült” véletlenekre alapozott elméletét, mind *Savikas és mtsai* (2009) élet(pálya)tervezés (life design) elméleti keretének tartalmát.

## 7. KÉP

### Klasszikus Real Game képernyő



FORRÁS: Youtube, RG demó

<sup>27</sup> <https://www.realgame.ca/en/games/TRG/index.html>

<sup>28</sup> <https://www.realgameonline.ca/>

<sup>29</sup> YT tutoriál pl. itt: <https://www.youtube.com/watch?v=enQuLsHBLho>

<sup>30</sup> <https://public.careercruising.com/en/about/>

<sup>31</sup> [https://xello.world/en/?utm\\_campaign=7011K00001oDzKQAU](https://xello.world/en/?utm_campaign=7011K00001oDzKQAU)

A tanulási egységek foglalkozásokra vannak osztva, amelyek mindegyike kulcsfontosságú oktatási elemeket tartalmaz.

A tanórák tartalmazzák az áttekintést, az időt, a tanulási célokat, a teljesítmény-

mutatókat, az anyagokat, az előkészületeket, a tevékenységek lépésről lépésre történő bemutatását, a személyes reflexiót, a vitapontokat és a javasolt előadókat.

A legtöbb foglalkozás fakultatív tevékenységeket is tartalmaz. A program különböző tantárgyakat és készségeket foglal magában, mint például: matematika, nyelvművészet, természettudományok, családi életre vonatkozó tanulmányok, társadalmi tanulmányok, döntéshozatal, kommunikáció, csapatmunka, elemzés, önismeret, idő- és prioritáskezelés, költségvetés-tervezés, pénzügyi tervezés és kritikus gondolkodás. Emellett pályaaorientációs, pályatervezési és pályairányítási készségeket is tanít. Nem célja, hogy a tanulókat egy adott szakma felé irányítsa. Inkább a szakmák széles skálájának ismeretét növeli, és segít nekik abban, hogy meglássák az iskolai végzettség és az életmódbeli lehetőségek közötti összefüggéseket, valamint megértsék a változó munka világára ható társadalmi, gazdasági és technológiai trendek természetét. Az RG az alábbi tanulási célokat támogatja:

1. a tanuló fedezze fel az egyedi személyes készségeit és tehetségeit az élet/munkaszerepek tekintetében, valamint tudjon pozitív és hatékony interakciót folytatni másokkal;
2. pozitív énkép kialakítása, megerősítése és fenntartása;
3. a tanuló lássa át, hogy az iskolai (tantárgyak/műveltségterületek) és iskolán kívüli érdeklődés hogyan kapcsolódik közvetlenül a jövőbeli élet- és munka-

szerepekhez, és hogy a tudás és a készségek továbbfejlesztése hogyan nyit ajtókat számára új lehetőségek előtt;

4. a tanuló vizsgálja meg (karakteréhez kapcsolódóan) a pénzgazdálkodást és a költségvetést, és ismerje fel, hogy kapcsolat van az oktatás, a képzés, a jövedelem és az életmód olyan aspektusai között, mint a családra, a közösségre és a szabadidőre fordítható idő;
5. a szerepjáték során a tanuló fedezze fel a csapatmunka, a problémamegoldás, a döntéshozatal és a kommunikációs készségek széles skáláját, valamint tapasztalja meg a hatékony munkamódszerek kialakítását többféle élet/munkahelyi szerepkörben;
6. fedezze fel a különböző munkahelyi és közösségi szerepeket, és hogy e szerepek mely aspektusai a leginkább kielégítőek és teljesítőképesek számukra;
7. tárják fel a munka és a tágabb értelemben vett életszerepek közötti kapcsolatokat és a köztük lévő egyensúlyt, beleértve a család és a közösség építésének, a családban való életnek és a közösséghez való hozzájárulásnak a dinamikáját;
8. tárják fel a véletlen események hatását, és tapasztalják, milyen érzés önhibájukon kívül elveszíteni a munkahelyet, és hogyan lehet a viszontagságokat lehetőségé alakítani;
9. tárják fel a munkakeresési/munkateremtési készségeket, valamint a hatékony személyes marketinget és időgazdálkodást;
10. szerezzenek tapasztalatot az iskolával és az élet más területeivel kapcsolatos megfontolt döntéshozatalról és a döntések kontrolljának lehetőségéről; valamint

---

fedezzék fel a különböző munkahelyi és közösségi szerepeket

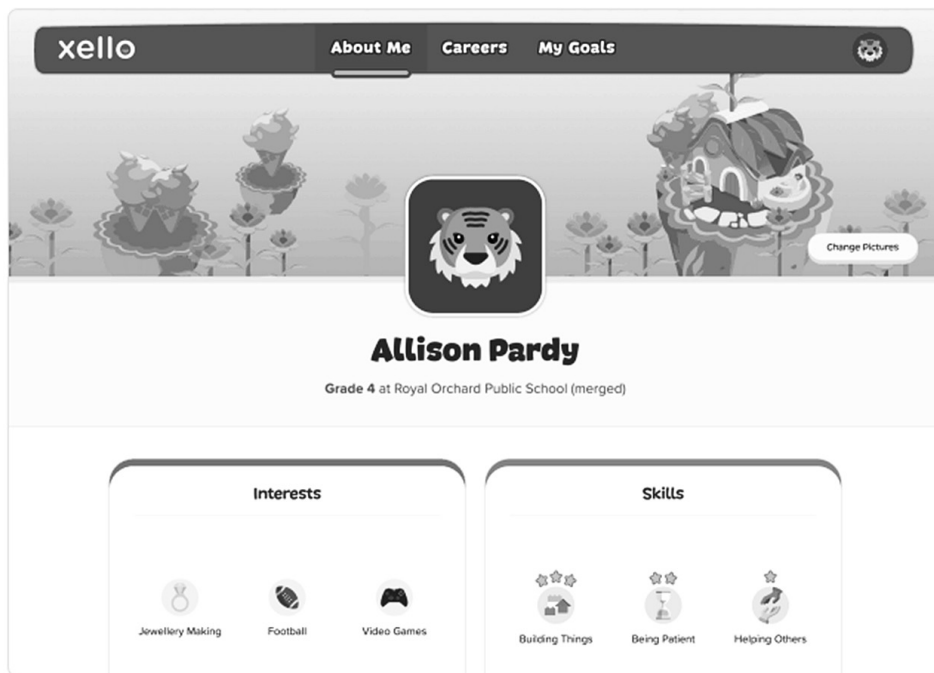
---

11. a tanulók pozitívan és lelkesen tekintsenek a saját jövőbeli pályafutásuk elé.

A Career Cruising brand részeként elérhető a XELLO óvodás és alsó tagozatos gyerekeknek is (8. kép).

## 8. KÉP

Az óvodásoknak és alsó tagozatosoknak elérhető XELLO nyitóképe



FORRÁS: XELLO demó

A XELLO néven futó rendszer mára számos önértékelő eljárást (karrierkvíz) is magába olvasztott; a klasszikus Holland-féle érdeklődés-kérdőív mellett a tanulási stílust, 35 képességet és ezek pályákhoz való kapcsolódását is felmérhetjük az oldalon (9. kép). Jelenleg az USA piacára szánt szoftverben 586 pálya bemutatására kerül sor, amelyek össze is vannak kötve az önértékelő eszközökkel, valamint a továbbtanulási lehetőségekkel. A rendszer olyan részletes

tervezést tesz lehetővé, hogy a Google térkép beágyazásával a kiválasztott iskola/ egyetem címét, épületeinek 3D-s utcaképe is meg lehet nézni. A tanári/oktatói felületen (10. kép) mód van arra is, hogy a tanár a tanuló előrehaladását monitorozza (mint ahogyan erre minden modern LMS módot kínál), egyes tanulási modulok helyét megváltoztassa, korábbi vagy későbbi évfolyamokra helyezze át azokat.

## 9. KÉP

## A Xello tanulói felülete (demo)

The screenshot displays the Xello student interface for a user named JAMEELA YOUNG, a Grade 12 student at Lincoln School in Florida. The interface includes a navigation bar with 'About Me', 'Explore Options', and 'Goals & Plans'. A callout box highlights the 'About Me' section, stating: "The About Me section gives students a space to express themselves and develop the self-knowledge they need to make informed future decisions."

The main content area is divided into several sections:

- CAREER MATCHES:** A grid of five job profiles: Botanist (\$30,000 - \$100,000), Microbiologist (\$35,000 - \$115,000), Zoologist (\$30,000 - \$115,000), Biologist (\$35,000 - \$120,000), and Photojournalist (\$15,000 - \$70,000). Each profile includes a thumbnail image and a 'View Results' button.
- PERSONALITY STYLE:** A circular diagram showing various personality traits like Organizer, Thinker, Persuader, Helper, and Creator.
- LEARNING STYLE:** A circular diagram showing learning preferences: 50% Visual, 40% Auditory, and 10% Tactile. The user is identified as a "Visual-Auditory Learner".
- SKILLS LAB:** A section titled "Here's how you placed 35 skills, in order of interest:" with a list of skills including Decision Making, Helping People, and Reading.
- AFTER HIGH SCHOOL...:** A section for setting goals, with the user's goal being "More School or Training".
- FAVORITE CLUSTERS:** A section for exploring related topics like Architecture & Construction, Arts, AV Technology & Communications, Education & Training, and Finance.
- RESUME:** A section for updating the user's resume, last updated on 09/19/2020.

FORRÁS: XELLO demó

## 10. KÉP

## A Xello tanári felülete (demo)

The screenshot displays the Xello teacher interface. A callout box states: "College and career readiness isn't one-size-fits-all. You have the freedom to customize lessons to meet the unique needs of your students and state mandate." A "Next" button is visible next to the callout.

The interface features a sidebar with navigation options: STUDENTS, EDUCATORS, FEATURES (with Lessons selected), Assignments, Dashboard Resources, Courses & Diplomas, College Planning, Opportunities, and REPORTS.

The main content area shows lesson management options for different grades:

- Grades 6-12:** Includes a "Create Lesson" button.
- Grade 6:** Offers lesson options for Time Management, Decision Making, School Subjects at Work, Learning Styles, and Transition to High School.
- Grade 7:** Offers lesson options for Time Management, Careers in Tech, Discover Learning Pathways, and Jobs and Employers.
- Grade 8:** Offers lesson options for Time Management, Biases and Career Choices, Matchmaker Skills, and Self-Advocacy.

FORRÁS: XELLO demó

## ÖSSZEGZÉS

A cikkben áttekintettük a pályaedukáció területén elérhető tanulsmenedzsment-rendszerek egy részét. Ahogyan az oktatási piacot is átjárja a globalizáció, jól érzékelhetően ezek a jelentős forrásokat és fejlesztési időt igénylő rendszerek is globalizálódnak. Elemzésünkéből úgy tűnik, hogy teljes értékű, a köznevelés teljes spektrumát végigkísérő, a tantermi munkát támogató és részben ki is váltó rendszernek csak a XELLO (korábban Real Game) tekinthető. A fejlesztés alatt álló német Berufswahlapp jövőbeli változata már megközelítheti egy LMS rendszer elvárható szintjét. A többi áttekintett rendszer jellemzően inkább pályainformációs fejlesztésnek tekinthető, amelyet összeépítettek az önismeret-fejlesztést szolgáló önértékelő eljárásokkal (kérdőívekkel, kvízekkel). Erre irányuló törekvéseket már láttunk Angliában, a nagygépes időszakban, az 1960-as évek végén is. A számítógéppel támogatott tanácsadás és az ilyen rendszerek értékelése évtizedek óta foglalkoztatja a pályatanácsadó szakmát (*Peterson és mtsai, 1994*). Ebben a cikkben az itt összegyűlt tudást nem volt célunk áttekinteni, hiszen kifejezetten a köznevelés számára fejlesztett pályaedukációs tanulsmenedzsment-rendszereket szeretnénk volna bemutatni. Részben magunk is meglepődünk, hogy milyen kevés teljes értékű rendszer sikerült találnunk globális szinten. Miközben az összes nagy szervezet a pályaedukáció fontosságáról beszél (*Cedefop és más szervezetek, 2020*), és ugyanezt teszik a nemzeti kormányok is, addig a pályaedukációs iskolai munka digitális támogatásáért még ma sem tesznek

keves teljes értékű rendszert sikerült találnunk

eleget. Kevesebb számú, de lényegesen fejlettebb rendszer sokkal többet érne.

A jógyakorlatok azt mutatják, hogy nem az informatika vagy a rendelkezésre álló LMS rendszerek, hanem a mögöttes pedagógiai fejlesztő folyamatok, feladatok kialakítása igényel sok időt és nagyfokú szakértelmet. Világosan külön kell és lehet választani a pályaedukáció tartalmát a különböző életszakaszokban az óvodás kortól felnőttkorig. Már az általános iskola alsó tagozatában vannak olyan játékos megoldások, amelyek segítségével mind

a pályaismeret, mind a pályaválasztáshoz szükséges önismeret jól fejleszthető. A tanár, pályaaorientációs tanár számára egy tartalmilag

jól kialakított LMS jelentős könnyebbséget hordoz, és lehetővé teszi, hogy az egyes tanulók egyedi önismereti, pályaismereti fejlesztési feladataira koncentráljanak, megelőzve ezzel a Magyarországon most a nyolcadik osztályban jelentkező továbbtanulási „sokkot”.

Az LMS-ben megjelenő, szisztematikus tanulási egységekre, modulokra épített, szituatív feladatokra épülő játékos pályaedukációs tananyagok jól illeszkednek az általános és középiskolás diákok tanulási és információszerezési módjaihoz, ami így komoly motiváló erővel hathat a rendszer használatára.

Sheldon (2012) kiemeli, hogy egyik legfontosabb jellemzője a gamifikált játékoknak, hogy kontextusba helyezik az adott feladatokat, ezért a tanulók koherens egészként tudják értelmezni a történéseket és a kapott információkat. A gamifikált online játékok sajátossága, hogy nem engednek „csalni”, vagyis átugrani nem tetsző vagy nehezen teljesíthető feladatokat, illetve nem engednek megoldatlanul hagyani egy „problémát”



sem, mert a szintek következetesen egymásra épülnek, ugyanakkor sokszor meghagyják a tanulónak az elérési

útvonal megválasztásának a szabadságát. A fejlettebb játékok attól is érdekesebbek, hogy rendszerint nagyobb mozgásteret nyújtanak. Kiemelt jellemző, hogy a szintek teljesítésével a diák minden esetben jutalmat (például plusz pontot, serleget, pozitív visszajelzést, érmet) szerez, ami motivációt jelent az újabb és nehezebb szintek, feladatok, kihívások felé. Ez a típusú értékelési mód minden diák számára könnyen értelmezhető, mert a pontok, jelvények, serlegek gyűjtése a fejlődés érzetét kelti, és akkor is ösztönzően hat, ha esetleg gyengébb teljesítményt nyújt a tanuló.

A játékosított rendszerek egyik előnye, hogy újra és újra végigjátszhatók, így az ismétlések segíthetik a tanulót a sikeres továbbhaladáshoz szükséges helyes válaszok megtalálásában és megtanulásában. A játékokban történő újrapróbálkozás, a különböző megoldási módok kipróbálásának lehetősége pedig észrevétlenül fejleszti a kitartást. A gamifikált pályaaorientációs feladatok így komplex módon támogatják az információk összekapcsolását és feldolgozását, miközben a gyerekek, fiatalok számára nem válik unalmassá az ily módon történő tanulás.

A gamifikációs feladatoknál a differenciálás, a személyre szabottság és az egyéni haladási ütem teljesen egyértelmű, így a kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében is biztosítható, hogy minden tanuló a saját tempójában dolgozzon, saját megoldási módokat dolgozzon ki, illetve – mivel minden apró siker jutalmazásra kerül –, a folyamatos pozitív megerősítést is biztosítja számukra.

a pontok, jelvények, serlegek gyűjtése a fejlődés érzetét kelti

Egy pályaedukációs tanulásmenedzsment-rendszerrel kapcsolatos elvárások így összegezhetőek:

- Az alapvető tartalmak elérése felhasználói bejelentkezés nélkül;
- Felhasználói fiók és profil létrehozása;
- A felhasználó lehetséges, de nem kötelező besorolása (diák, tanár, szülő, tanácsadó, mentor, civil közreműködő, egyéb);
- Felhasználói csoportok, osztályok létrehozása;
- Üzenetküldés és naptár funkció;
- Letölthető segédletek a különböző célcsoportok számára (multimédia-állományok is);
- Egyéni dokumentumok fel- és letöltése, megosztása (multimédia-állományok is);
- A tanulási folyamat tervezése, támogatása és nyomon követése definiálható modulokon, feladatokon és játékokon keresztül;
- Létrehozható interaktív tanulási tartalmak és tanulói reflexiók, multimédiás illusztrációs lehetőségekkel (videó, hang, képek, animáció, PDF stb.);
- Megismételhető önismereti kérdéssorok és ezek kiértékelése, az egyes kérdésekre adott válaszok visszakereshetők;
- Ajánlások generálása az önismereti kérdéssor(ok) alapján (kapcsolat a pályaismereti rendszerrel), a pályamegfelelés grafikus bemutatásával;
- A tanulói előrehaladás követése a tanár által, egyéni és osztályszinten, grafikus megjelenítéssel;
- A tanulói portfólió prezentációs felülete (a tanár, szülő, munkahelyi vezetők és mások felé), egyes információk dashboard és infografika alapú megjelenítése;
- Összetett lekérdezések, keresések lehetősége;
- Csoportmunkát támogató felület (opcionális);

- Az egyéni tartalom (portfólió) exportálási lehetősége a tanuló számára;
- Az egyének és osztályok eredményeinek exportálási lehetősége a tanár számára;
- Tartalmi modulok, feladatok export/import lehetősége a közösségi tartalomfejlesztés és megosztás támogatására (ezekből modulgyűjtemény és feladatbank szervezése);
- Könnyű kezelhetőség, online segítség (help) funkció, használatot bemutató videó, letölthető felhasználói segédletek.

Napjaink pályaedukációs tanulásmenedzsment-rendszerétől azt várjuk, hogy a pályaaorientáció korszerű felfogását tükrözve progresszív pedagógiai módszerek alkalmazására adjon lehetőséget, sőt egyenesen ösztönözze is ezeket. Olyan tanulási környe-

zetet teremtsen, amelyet igényes vizuális és multimediális kultúra jellemez, amely felkelti a kíváncsiságot, fenntartja az érdeklődést és interaktivitásra, gondolkodásra, cselekvésre, aktivitásra, kezdeményezésre, önállóságra ösztönöz, amelyben kibontakozhat az egymást segítő csoportmunka, amelyben a tanulás sokszor játékként, izgalmas feladatként, életközeli projektként, az együtt végzett felfedezések és kipróbálások örömteli élményeként jelenhet meg. Amelynek használata kulcskompetenciákat fejlesztve segíti az öndefiníciót.

Nemzetközi áttekintésünkben nagyon kevés olyan rendszert találtunk, amely megfelel ezen elvárásoknak vagy megkö-

cselekvésre, aktivitásra, kezdeményezésre, önállóságra ösztönöz

zeli ezeket. Számuk a jövőben várhatóan növekedni fog. Talán elérhető lesz ilyen egyszer Magyarországon is.

## IRODALOM

- Borbély Pecze Tibor Bors (2013): *Korai iskolaelhagyás és életúttámogató pályaaorientáció: támogató rendszer? QALL: Végzettséget mindenkinek*. Tempus Közalapítvány. Budapest. Letöltés: [http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/esl\\_llg\\_bptb.pdf](http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/esl_llg_bptb.pdf) (2021.10.04)
- Borbély-Pecze Tibor Bors, Juhász Ágnes és Gyöngyösi Katalin (2013): Az életút-támogató pályaaorientáció a köznevelésben (1. rész). *Új Pedagógiai Szemle*, **63**, 5–6. sz., 32–49.
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2020): Pályaismeret és pályaválasztás. *Új Munkaügyi Szemle*, **1**, 4. sz., 39–46. Letöltés: <https://www.metropolitan.hu/upload/fe64f2a442629476412c12e315db28324cac875e.pdf> (2021.10.04)
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2021): *Technical Note for the establishment of information centres for employment and vocational guidance in Uzbekistan*. ILO Moscow Office. 40.
- Borbély-Pecze Tibor Bors, Fazakas Ida, Kenderfi Miklós és Tajtiné Lesó Györgyi (2021): Pályainformációtól a közösségi karrier-konstrukcióig – A kettuneneni közösségi médiára alapozott pályatanácsadási modell vizsgálata a hazai gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, **71**, 3–4. sz., 35–53. Letöltés: <http://upszonline.hu/index.php?article=710304008> (2021.10.04)
- Burke, B. (2014): *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*. Brookline, MA: Bibliomotion. Letöltés: [https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=gdJCDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Burke,+B.+\(2014\).+Gamify:+How+Gamification+Motivates+People+to+Do+Extraordinary+Thing+s.+Brookline,+MA:+Bibliomotion.&ots=r3Zm50W5HZ&sig=CmZylq23EmqQHsOD9ZVqlq44Ab8&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=gdJCDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Burke,+B.+(2014).+Gamify:+How+Gamification+Motivates+People+to+Do+Extraordinary+Thing+s.+Brookline,+MA:+Bibliomotion.&ots=r3Zm50W5HZ&sig=CmZylq23EmqQHsOD9ZVqlq44Ab8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (2021.10.04)

- Brüggemann, T., Driesel-Lange, K., Eisenbraun, K., Epker, M., Gehrau, V., Howe, F., Klein, I., Schall, M., Staden, C., Weyer, C. és Zaynel, N. (2020): *Vom Berufswahlpass zur berufswahlapp. ITB-Forschungsberichte 72 (ITB Research Reports)*. Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen. DOI: <https://doi.org/10.26092/elib/385>
- Cedefop, European Commission, ETF, ICCDPP, ILO, OECD, UNESCO (2020). Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey – June to August 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>
- Codish, D. és Ravid, G. (2014): *Personality Based Gamification—Educational Gamification for Extroverts and Introverts. Conference: 9th Chais Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies: Learning in the Technological Era*. Ra'anana, Israel.
- Fazakas Ida (2009) A pályaismeret és jelentősége. Hallgatói jegyzet TÁMOP .2.2.2. Projekt. Székesfehérvár [http://tvk.munka.hu/c/document\\_library/get\\_file?uuid=0b5cddb4-be41-4fb4-b227-9f2fb491725c&groupId=65957%20](http://tvk.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=0b5cddb4-be41-4fb4-b227-9f2fb491725c&groupId=65957%20)
- Finn Nemzeti Oktatási Tanács (2016): *National Core Curriculum for Basic Education. Grade 1–9. Helsinki*. Letöltés: <https://kosovo.finnish.school/wp-content/uploads/2020/11/Basic-Education-Grades-1-9.pdf> (2021.10. 04)
- Halinen, I. (2018): The New Educational Curriculum in Finland. In: Matthes, M., Pulkkinen, L., Clouder, C., Heys, B.: *Improving the Quality of Childhood in Europe - Volume 7*. Alliance for Childhood European Network Foundation, Brussels, Belgium. 75–89. Letöltés: [https://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving\\_the\\_quality\\_of\\_Childhood\\_Vol\\_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf](https://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf) (2021.10. 04)
- Hell, B., Päßler, K. és Leinter, U. (2018): was-studiere-ich.de und das Berufswahltraining BEST: vernetzte Instrumente als Schlüssel für eine erfolgreiche Studienorientierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, **13**. 4. sz., 131–144. DOI: 10.3217/zfhe-13-04/08
- Höft, S. és Hell, B. (2017): *OSA-Portal: Übersicht deutschsprachiger Online-Self-Assessments zur Studienorientierung*. dvb-forum, Fachzeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung e.V., **56**. 2. sz., 58–63. DOI: 10.3278/DVB1702W058
- Kettunen, J., Sampson, J. P. és Vuorinen, R. (2015): Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services. *British Journal of Guidance & Counselling*. 1. sz., 43–56.
- Krumboltz, J. D. (2009): The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*. **17**. 2. sz., 135–154. DOI:10.1177/1069072708328861
- Law, B. és Watts, A. G. (1977): *Schools, Careers and Community: A study of some approaches to careers education in schools*. Church Information Office, London, UK. 8–10.
- Law, B. és Watts, A. G. (2003): *The DOTS Analysis: Original version. Retrieved from The Career-Learning NETWORK*. The Old Bakehouse, Elsworth, Cambridge. Letöltés: <http://hihohiho.com/memory/cafdots.pdf> (2021.10 .04)
- Peterson, G. W., Ryan-Jones, R. E., Sampson, J. P., Reardon, R. C. és Shahnasarian, M. (1994): A comparison of the effectiveness of three computer-assisted career guidance systems: DISCOVER, SIGI, and SIGI PLUS. *Computers in Human Behavior*, **10**. 2. sz., 189–198. DOI: [https://doi.org/10.1016/0747-5632\(94\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0747-5632(94)90002-7)
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. és Van Vianen, A. (2009): Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, **75**. 3. sz., 239–250. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>; Letöltés: [https://www.researchgate.net/publication/287768964\\_Life\\_designing\\_A\\_paradigm\\_for\\_career\\_construction\\_in\\_the\\_21st\\_century](https://www.researchgate.net/publication/287768964_Life_designing_A_paradigm_for_career_construction_in_the_21st_century) (2021.10. 04)
- Sheldon, L. (2012): *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. MA: Cengage Learning. Boston.
- Völgyesy Pál (1995) *Pályaismeret*. GATE, GTK, Tanárképző Intézet, Gödöllő
- Vuorinen, R. és Ji-Yeon, L. (2017): *Reforming career services in education and labour to focus on career competencies and successful transitions*. ICCDPP, IS, Korea. Letöltés: [http://iccdpp2017.org/download/Synthesis\\_paper\\_theme\\_4.pdf](http://iccdpp2017.org/download/Synthesis_paper_theme_4.pdf) (2021.10. 04)

POLÓNYI ISTVÁN

## Megeri-e doktorálni?

A felsőoktatási hallgatólétszám, azon belül pedig a doktori képzés a globális iskolázottsági verseny színtere (*Polónyi, 2021*). Ebben az írásban azt vizsgáljuk meg, hogy a doktorképzés milyen kereseteket, illetve életkezeset ígér a PhD-képzésben résztvevők számára.

### MAGYARORSZÁG HELYZETE A DOKTORKÉPZÉS MENNYISÉGI MUTATÓI ALAPJÁN

A felsőoktatási hallgatólétszám tekintetében Európa és Észak-Amerika egyre inkább csúszik hátra, s a fejlődő világ olyan országai kerülnek az élre, mint Kína, India, Indonézia, Brazília, Mexikó. Ebben az öt országban tanul a világ összes felsőoktatási hallgatójának fele,<sup>1</sup> itt található az összes felsőoktatási intézményének harmada<sup>2</sup>.

A doktorhallgatók tekintetében némileg más a helyzet. Az UNESCO adatai szerint 2015-ben a világon mintegy 3 millió doktorandusz volt. Majdnem 14%-uk az Egyesült Államokban, kicsit több mint 11%-uk Kínában, majdnem 7%-uk Németországban, 4–4% körül Oroszországban és Indiában, s arányuk valamivel 3% felett volt még Brazíliában és Iránban. Ebben a nyolc országban volt a világ összes doktorhallgatójának valamivel több mint fele. Magyarország a maga

0,25%-nyi részesedésével az 50. helyen állt (közel 140 adatközlő ország között; lásd az *1. ábrát*).

Ugyanakkor a 100 ezer lakosra vetített doktoranduszlétszámot tekintve döntő többségében európai országok állnak az élen. (Az első 20-ban 13 EU-tagország és további három európai ország található.) Úgy tűnik tehát, hogy az európai országok jelentős erőfeszítéseket tesznek az iskolázottsági versenyben, ami a tudományos teljesítménymutatók egy részében – a nemzetközi tudományos publikációkat tekintve – visszaigazolódni is látszik.

A jövő tudományos és innovációs eredményei valójában nem elsősorban az összes felsőoktatási hallgató létszámán múlnak, hanem a felnövekvő kutatónemzedéken, azaz a *doktorhallgatókon*.

Míg a doktoranduszok világaránya azt mutatja meg, hogy az adott ország doktoranduszai mennyien vannak, addig 100 ezer lakosra jutó létszámuk az adott ország fajlagos doktoranduszlétszámát, azaz, ha úgy tetszik, a létszámhoz képesti erőfeszítésüket mutatja meg. (Itt elsősorban az adott ország felnövekvő nemzedékének erőfeszítéseiről van szó, valamint az azt támogató vagy akadályozó oktatáspolitikáról. Lásd az *1. táblázatot*.) Míg az előző listán az Egyesült Államok és Kína áll az élen, az utóbbin Finnország, Svájc és Ausztria.<sup>3</sup> Ebben a rangsorban az USA csak a 27., Kína pedig a 71.

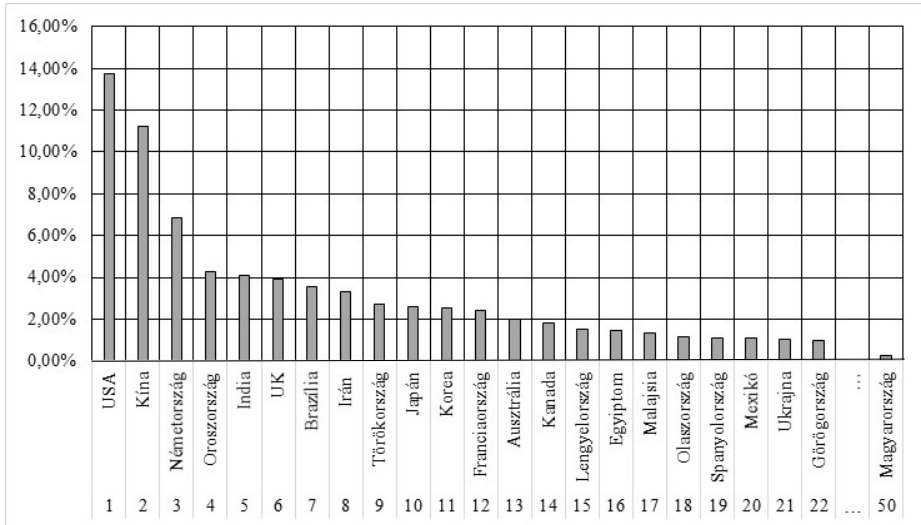
<sup>1</sup> Az adatok forrása: UNESCO adatbázis alapján saját számítás.

<sup>2</sup> Az adatok forrása: <https://www.statista.com/statistics/918403/number-of-universities-worldwide-by-country/> (2020. 05. 03.)

<sup>3</sup> És Liechtenstein, de ott összesen 114 doktorhallgató van – és 37 ezer lakos.

1. ÁBRA

Az országok rangsora a doktoranduszok száma alapján 2015-ben



FORRÁS: saját számítás és szerkesztés az UNESCO adatbázisa alapján

Szembetűnő az is, hogy míg a doktoranduszok világarányát tekintő országsorrend első húsz helyéből csak nyolc európai, addig a százezer lakosra vetített doktoranduszlétszámot tekintő rangsor első húsz helyén 17 európai ország van. Magyarország mindkét országsorrendben az ötvenedik hely körül helyezkedik el.

(A világarány rangsorában Szaúd-Arábia, Szudán, Bulgária és Kuba előtt, a 100 ezer lakosra jutó rangsorban pedig Horvátország és Ukrajna között).

Pedig a 100 ezer főre jutó doktoranduszok száma a tudományos teljesítménnyel együtt mozgó jellemzőnek tűnik.

1. TÁBLÁZAT

Az országok sorrendje a doktoranduszok világaránya és a 100 ezer lakosra vetített száma alapján (2015)

		Az adott ország részesedése a világ összes doktorandusz létszámából			Százezer lakosra vetített doktoranduszok száma
1	USA	13,77%	1	Finnország	362,5
2	Kína	11,25%	2	Liechtenstein	304,2
3	Németország	6,84%	3	Svájc	285,6
4	Oroszország	4,29%	4	Ausztria	277,2

		Az adott ország részesedése a világ összes doktorandusz létszámából			Százezer lakosra vetített doktoranduszok száma
5	India	4,11%	5	Görögország	268,9
6	Egyesült Kir.	3,93%	6	Ausztrália	240,2
7	Brazília	3,57%	7	Németország	239,9
8	Irán	3,29%	8	Csehország	231,9
9	Törökország	2,73%	9	Észtország	220,7
10	Japán	2,58%	10	Svédország	218,7
11	Korea	2,53%	11	Makaó	207,3
12	Franciaország	2,39%	12	Új-Zéland	191,2
13	Ausztrália	2,00%	13	Portugália	186,2
14	Kanada	1,83%	14	Írország	176,3
15	Lengyelország	1,51%	15	Dánia	174,7
16	Egyiptom	1,48%	16	Egyesült Kir.	171,3
17	Malajzia	1,35%	17	Szlovákia	166,9
18	Olaszország	1,14%	18	Izland	157,2
19	Spanyolország	1,12%	19	Belgium	146,0
20	Mexikó	1,09%	20	Kanada	145,9
			27	USA	123,1
			46	Magyarország	73,9
50	Magyarország	0,25%			
			71	Kína	22,9

FORRÁS: saját számítás és szerkesztés az UNESCO adatbázisa alapján

Ha megvizsgáljuk az ötven legfejlettebb ország<sup>4</sup> esetében a 100 ezer lakosra jutó doktoranduszlétszám és az ezer lakosra jutó 1996–2018 közötti összes nemzetközi publikációk száma,<sup>5</sup> valamint ugyanezen

időszak alatt az ezer lakosra jutó összes hazai bejelentett szabadalmak száma<sup>6</sup> közötti kapcsolatot, akkor azt találjuk, hogy elég markáns (+0,7257) és szignifikáns kapcsolat van a fajlagos doktoranduszszám

<sup>4</sup> Az OECD, az EU és a G20 országai együtt.

<sup>5</sup> Az Elsevier hivatkozáskereső adatbázisa, a Scopus adatait feldolgozó <https://www.scimagojr.com/countryrank.php> adatai alapján saját számítás; az adatokat lásd a hivatkozásnál.

<sup>6</sup> A Világbank adatai alapján saját számítás. Itt azért alkalmaztuk az 1996–2018 közötti összes adatot, mert a nemzetközi publikációk esetében is ilyen időtávú integrált adat állt rendelkezésre.

és a nemzetközi publikációk fajlagos száma között. Ugyanakkor a bejegyzett szabadalmakkal nincs szignifikáns kapcsolat. Mint ahogy a 100 ezer főre vetített hallgatólétszám sem mutat számottevő kapcsolatot a két tudományos teljesítménymutatóval. (Lásd erről: *Polónyi*, 2021.)

Magyarország igen szerény számú 100 ezer főre jutó doktor hallgatót tud felmutatni. A szövegvégi *Melléklet*ben található 3. ábrán láthatjuk, hogy az EU 27 tagországa között a 25. helyen állunk, az 1. táblázat alapján pedig az összes UNESCO ország között a 46. helyen.

Pedig a doktoranduszképzés fontos eleme egy ország innovativitásának.

---

## A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTÉSSEL RENDELKEZŐK ÉLETKERESETE

---

Azt feltételezzük, hogy a hazai doktoranduszlétszám alacsony szintjének alapvető oka a kereslet hiánya. Természetesen tisztában kell azzal is lenni, hogy a PhD-képzés felvételi létszámát központilag határozzák meg, intézményekre lebontott felvételi keretszámmal. Azonban nyilvánvaló, hogy a központi keretszám meghatározásra vizsgálhat a hallgatói kereslet alakulása.

Hipotézisünk szerint az, hogy mennyire fejleszhető, azaz hány és milyen minőségű, mennyire motivált hallgató iskolázható be doktori képzésre, alapvetően függ attól, hogy milyen életpályát, milyen életkeresetet ígér a doktori végzettség, az egyetemi végzettséggel a munkaerőpiacon elérhető kondíciókhoz képest.

A következőkben ezt vizsgáljuk meg.

Már itt előre kell bocsátani, hogy nincs arról adatunk, hogy a doktori

képzésben végzettek összességének milyen a munkaerőpiaci helyzete. Arról van elérhető adat, hogy az akadémiai szférában – tehát egyetemi oktatóként és kutatóintézeti kutatóként – milyen teljes átlagkeresetet érnek el az ott dolgozó minősítettek.

A KSH adataiból tudható, hogy a 2015/16-os évben a felsőoktatásban 11,7 ezer fő dolgozott tudományos minősítéssel oktatóként, az államháztartási és a vállalati szférába tartozó kutatóhelyeken pedig további 5 ezer fő – azaz 2015/16-ban mintegy 17 ezer tudományos minősítéssel rendelkező munkahelye az akadémiai szférában volt, amelynek béralkulásáról az NFSZ bér- és kereset-adatfelvételei alapján viszonylag részletes információk állnak rendelkezésre. Az, hogy ez a 17 ezer fő hányad része az összes tudományos minősítéssel rendelkezőnek, az már bizonytalanabb, ugyanis ebben a tekintetben a KSH adatai eltérnek a Világbank, illetve az UNESCO – nyilvánvalóan nemzeti adatszolgáltatás alapján képzett – adataitól. A Világbank és az UNESCO adata a 25 éves és annál idősebb népesség esetében adják meg a tudományos minősítéssel rendelkezők arányát („Educational attainment, Doctoral or equivalent, population 25+”), amit a korosztályi létszámmal visszszámítva 2016-ban mintegy 50 ezer főt

---

arról van elérhető adat, hogy az akadémiai szférában milyen teljes átlagkeresetet érnek el az ott dolgozó minősítettek

---

kapunk. Ugyanakkor a KSH megadja részint „A Magyar Tudományos Akadémia hazai tagjai és a tudományos fokozattal rendelkezők száma összesen” adatot 2000-től 2019-ig (ez 2016-ban

mintegy 10 ezer fő, de nem tartalmazza a PhD és DLA, csak a CSc, DSc és az MTA Dr. minősítésűeket), részint megadja a 2011-es népszámlálás és a 2016-os mikrocenzus esetében a PhD-vel és DLA-val rendelkezők létszámát, ami 2016-ban

21 ezer fő. Tehát a KSH ezen adatai szerint összesen 31 ezer tudományos minősítéssel rendelkező volt Magyarországon. Ez azt jelenti, hogy az akadémiai szférában dolgozó minősítettek aránya a KSH adataiból számolva 54%, a nemzetközi adatbázisok alapján számítva pedig 32%. Magyarul minden második vagy harmadik doktor az akadémiai szférában dolgozott.

Ez azt jelenti, hogy jelen elemzésünk, amely a PhD végzettség akadémiai szférában elérhető kereseteit vizsgálja, lényegében csak a tudományos minősítettek felére, harmadára általánosítható.

### Rövid kitekintés a nemzetközi irodalomra

A különböző felsőoktatási végzettségek, fokozatok és képzési területek szerinti életkereset elemzésének viszonylag széles nyugati irodalma van (lásd a frissebbek közül pl.: *Belfield* és mtsai, 2018; *Kim* és mtsai, 2015) – de ezek közül viszonylag kevés tér ki a doktori fokozattal rendelkezők kereset-elemzésére.

Egy széleskörű irodalomelemzés (*Raddon* és *Sung*, 2008) szerint a PhD értékéről szóló egyik legkorábbi tanulmányt Ernest Rudd végezte az 1980-as évek végén. Egy valamivel több mint kétezres mintán

végzett követéses vizsgálatot, angol, walesi és skót egyetemeken, főleg társadalomtudományi végzettségűeket bevonva. Rudd vizsgálata azt találta, hogy szinte minden iparágban a PhD-vel rendelkezők – férfiak és nők – átlagosan kevesebbet kerestek, mint azok, akiknek mesterszakos vagy egyetemi

posztgraduális képzésük volt. *Rudd* (1990) úgy vélte, hogy a viszonylag alacsony jövedelemértéket a vizsgálatba vont minta ágazati eloszlása okozta, mivel legnagyobb részük az egyetemi oktatásban és kutatásban dolgozott, s ezekben az ágazatokban a bérszínvonal általában alacsonyabb, mint az iparban. (*Rudd*, 1990-t idézi *Raddon* és *Sung*, 2008.)

Ha frissebb elemzéseket keresünk, akkor nem ritkán egyetemeken által közzétett anyagokat találunk arról, hogy a náluk végzettség átlagos, illetve életkeresete hogyan alakul, vagy a nemzeti statisztika alapján általában milyen keresetekre számíthatnak a különböző fokozatot, közte a PhD degree-t szerzettek – képzési területenként is bemutattva az adatokat. (Lásd pl. *Michigan State University*, é. n. vagy *Carnevale* és mtsai, 2011.)

Ez utóbbi kiadvány így kezdődik: „A felsőoktatási diploma kifizetődő – de mennyire? Ebben a jelentésben a Georgetown Egyetem Oktatási és Munkaerő Központja, megvizsgálja, hogy mennyit ér egy felsőoktatási diploma – és mi más befolyásolhatja az egyén potenciális jövedelmét.”<sup>7</sup> A szerzők

---

nem ritkán egyetemeken által közzétett anyagokat találunk arról, hogy a náluk végzettség átlagos, illetve életkeresete hogyan alakul

---

által közreadott számok alapján az Egyesült Államokban 2009-es adatokkal számolva a PhD fokozattal rendelkezők életkeresete mintegy 22%-kal magasabb, mint a mesterdiplomásoké (az előbbi 3,252 millió \$,

utóbbi 2,671 millió \$; *Carnevale* és mtsai, 2011). A szerzők elemzik a különböző diplomafokozattal rendelkezők kereseteinek életkor szerinti alakulását is. Megállapítják, hogy az iskolai végzettség szerinti mediánkeresetek közötti különbségek sokkal kisebbek az egyén pályafutásának kezdetén (25–29

<sup>7</sup> A tanulmányban az idegen nyelvű szakirodalmak magyarul idézett részleteit a szerző fordította.



éves korban), mint később, a munkával töltött életszakaszban. A 40–44 éves korban a keresetek minden munkavállaló esetében jelentősen magasabbak. Ugyanakkor ezt az életkort követően a keresetek állandósulnak, esetleg a pályafutás végén csökkennek – kivéve a PhD fokozattal rendelkezőket, akiké kissé tovább növekszik (lásd *Uo.*, 5. o. [2. ábra]).

Egy hasonló, Egyesült Királyságban végzett vizsgálat (*Britton és mtsai*, 2020) sok tekintetben hasonló eredményre jut. Megállapítja, hogy a PhD-végzettségük bérelőnye a mesterfokozattal rendelkezőkhöz viszonyítva (az átlagbéreket tekintve) a férfiak esetében a harmincas életek végéig érvényesül, a nők esetében viszont már a 30-as évek elejétől (*Uo.*, 27. o. [6. ábra]). A szerzők részletes képzési területek szerinti elemzéseket mutatnak be a mester- és a PhD-végzettségük 35 életévben elért átlagos kereseteiről. Az adatok tanúsága szerint legmagasabb elért jövedelme a jogi és a gazdaságtudományi terület mester- és PhD-s végzettjeinek van, legalacsonyabb pedig a szociális gondoskodás és az oktatás terület végzettjeinek (*Uo.*, 30. o. [8. ábra]). A tanulmány konklúzióként megállapítja, hogy a PhD-végzettség a mestervégzettséghez viszonyítva a nők keresetét növeli egyértelműen, a férfiakét viszont nem, vagy nem jelentősen. A tanulmány fontos tanulsága, hogy a PhD-végzettségnek a nők és férfiak keresetére gyakorolt hatását külön-külön kell elemezni.<sup>8</sup>

Egy surveyre épülő belga tanulmány (*Boosten és mtsai*, 2014) elemzi a PhD-végzettség elhelyezkedését, s megállapítja, hogy 3 évvel a végzés után legnagyobb arányban

(50% körül) a „Humanities” és a „Social Science” tudományterületen végzettek helyezkedtek el az egyetemi szektorban. A fizetéseket vizsgálva megállapítja, hogy „a doktori címmel rendelkezők bére erősen függ a foglalkoztatási ágazatuktól. A legjobban fizető ágazatnak az orvosi ágazat bizonyul, amelyet az ipar és a szolgáltatási ágazat követ. A kormányzat, az egyetemek, a nem egyetemi felsőoktatási szektor és a nem szakmai magánszektor által adott fizetések nagyjából hasonlóak. A legalacsonyabb

jövedelmek a középfokú oktatásban találhatók” (*Boosten és mtsai*, 2014, 37. o.).

A kutatás megállapította, hogy a válaszadó végzett doktoranduszok közel 70%-a főállásában

kutatást végez. Általában a nők (62,1%) kisebb arányban kutatók, mint a férfiak (75,1%). Emellett az életkor is befolyásolja a kutatói munka esélyeit. Pályájuk elején a válaszadók közel 80%-a dolgozik kutatóként. Az 55 éves korban már csak 60% végez aktívan kutatást. Különösen a K+F-ben a kutatói munkakörből nem kutatói pozícióba való átmenet gyakran a tapasztalattal összefüggő vezetői pozícióba való előléptetés jele (*Uo.*, 50–51. o.).

Ezek az elemzések alkalmasak arra, hogy a hazai vizsgálat eredményeit összehasonlíthassuk velük.

## Adatok, módszerek

A vizsgálatunk során használt adatbázis – mint fentebb volt róla szó – a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat Adattárában elérhető éves bér- és kereset-adatfelvételek. Az adat-

<sup>8</sup>A férfi és a női PhD-sek keresetelemzésére jelen tanulmány nem vállalkozik, mivel az adatforrásai ezt nem teszik lehetővé.

felvétel az utóbbi években átkerült a KSH-hoz, s ennek nyomán némileg megváltozott az adatstruktúra. Az elemzésünkhöz alapvetően

a még az NFSZ által közreadott 2016. évi adatokat használtuk, (mivel a számunkra a KSH által elérhetővé tett 2018-as adatok nem tartalmazták a felsőoktatási oktatók és kutatók béreit a közalkalmazotti törvény szerinti struktúrában).

Tehát az elemzés a doktori képzettséggel rendelkezőknek a közalkalmazotti törvényben az oktatói és kutató munkakörökben meghatározott foglalkoztatási kategóriáira épül (lásd: *Melléklet, 3. táblázat*). Ezeknek az oktatói, kutatói kategóriáknak a 2016-os egyéni bér- és keresetadatszerinti havi „teljes kereset”<sup>9</sup> összegadatai alapján végeztük a vizsgálatot, összehasonlítva az egyetemet végzetteknek a nemzetgazdaság egészében, a vállalati szférában illetve a költségvetési szférában elért teljes havi kereseteivel. Az egyetem oktatók esetében az adatbázis a foglalkoztatási kategóriák (tanárség I., II, adjunktus I., II., III., docens I., II., III., IV., és egyetemi tanár I., II., III.)<sup>10</sup> szerint megadja a teljes havi kereset átlagát, amelyből az egyetemi pályafutáshoz társított életkereset alakulása felvázolható.

Ugyanakkor a többi egyetemet végzett esetében az életpálya-kereseteket az adatbázisban elérhető, a nemzetgazdasági szféra egészére, a költségvetési szférára, valamint vállalati szférára megadott, ötéves korcsoportok szerinti átlagos teljes bérrel hasonlítjuk össze. Megadott továbbá a nem-

a doktori képzésben résztvevők milyen életkeresetre számíthatnak

zetgazdasági szférában, a költségvetési szférában, valamint vállalati szférában az egyetemet végzettek átlagos keresete. Ezen átlagkereset

és a korcsoportok keresetarányainak figyelembevételével becsültük az egyetemet végzetteknek az életpálya során elért kereseteit a különböző szférákra.

Az elemzés során összehasonlítottuk az egyetemi pályafutás során elérhető havi kereseteket a nemzetgazdaság egészében, a vállalati szférában és a költségvetési szférában az egyetemet végzettek életpályája során elérhető havi keresetekkel, továbbá elvégeztük az összehasonlítást a kumulált életkeresetekre, valamint a 2%-os<sup>11</sup> diszkontrátával kumulált életkeresetekre. A vázolt módszer lényegében egy gyors és durva keresztmetszeti elemzés alapján teszi lehetővé annak a vizsgálatát, hogy a doktori képzésben résztvevők milyen életkeresetre számíthatnak, s az milyen viszonyban van az egyetemet végzettek más szférában elérhető kereseteivel.

## Eredmények

A teljes fizetés életkor szerinti alakulása jellemző eltéréseket mutat. Az akadémiai pályafutás során a legmagasabb fizetés az életkor végén alakul ki, hasonlóan a költségvetési szférához – ahol a senioritást követő magasabb keresetek a jellemzőek. A vállalati szféra és a nemzetgazdasági szféra kereseteire inkább a 30-as életévek vé-

<sup>9</sup>Teljes kereset: A megfigyelt hónapban számfejtett összes bruttó kereset, melyhez hozzáadják az előző évi nem havi rendszerességű prémiumok, jutalmak, 13. havi fizetés 1/12-ed részét. (Lásd: <https://nfsz.munka.hu/bertarifa/adattar2016/index.html> Módszertani útmutató)

<sup>10</sup>A kutatóintézeti besorolások *tudományos segédmunkatárs, tudományos munkatárs, tudományos főmunkatárs és tudományos tanácsadó* munkakörei lényegében hasonló adatokat mutatnak. Ezért használjuk a szövegben az *akadémiai szféra* megnevezést, mert a felsőoktatási oktatók keresetei nagyjából megegyeznek a kutatóintézetek hasonló besorolású munkaköreinek kereseteivel.

<sup>11</sup>Az OECD életkereset-elemzése is a 2%-os kamattényezőt használják.

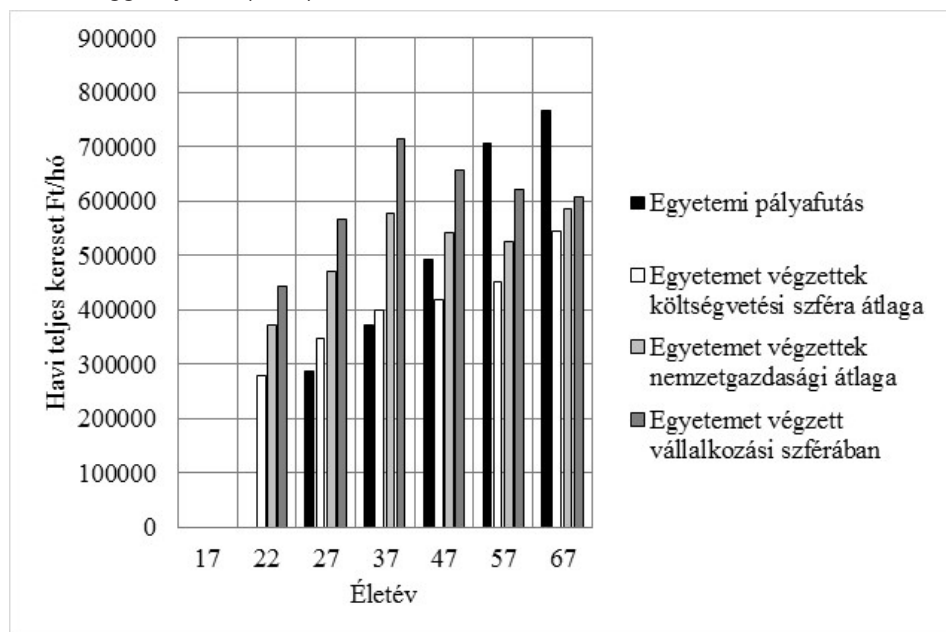
gén tapasztalható kereseti csúcs a jellemző (2. ábra). Az is látható, hogy az akadémiai szféra keresetei viszont éppen ebben az időszakban – a 37 év alatti életkorban – a legalacsonyabbak valamennyi szférában foglalkoztatott egyetemi végzettségűhöz viszonyítva. Fontos észrevenni tehát, hogy a tudományos minősítéssel pályára lépők havi keresete nagyjából a húszas évek végéig, harmincas évek elejéig alatta marad mind a költségvetési, mind a vállalkezési szférában dolgozó egyetemi végzetteknek. Előbbiek

nagyjából a negyvenes éveik végén érik el a nemzetgazdaság egészének egyetemi végzettség átlagát, és az ötvenes éveik elején, közepén a vállalkezési szférában dolgozó egyetemet végzettekét.

Mondhatni, az akadémiai pályafutást választók nagyon szerény pályakezdő és fiatalkori fizetésekkel kénytelenek beérni, amit részben kárpótol az időskori magasabb kereset. Ez a helyzet egyáltalán nem kedvez annak, hogy a legkiválóbbak kerüljenek a tudományos pályára.

2. ÁBRA

Az egyetemet végzettek és akadémiai pályán dolgozók havi teljes keresetének átlaga életkor függvényében (Ft/hó) 2016-ban



FORRÁS: saját számítás és szerkesztés a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat adatai alapján

Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva az egyes felsőoktatási kategóriák keresetarányait (lásd a *Mellékletben* a 4. és 5. táblázatokat) azt találjuk, hogy az egyetemi tanár és a docens (full professor, Associate professor) keresete közötti hazai

arányok megfelelnek nagyjából a nemzetközi gyakorlatnak, viszont az adjunktus és a tanársegéd (assistant professor, lecturer) professzorhoz viszonyított kereseti arányai elmaradnak a nemzetközi gyakorlatban tapasztalt szinttől.

Visszatérve a hazai elemzéshez; az egyetem végzetek kondicionális helyzetét a havi keresetek helyett sokkal érzékelhetőbben jelzi az életkeresetek alakulása. Az életkereseteket két formában vizsgáljuk, részint az egyszerű élethosszra kumulált keresettömeeggel, részint a diszkontálva kumulált keresettömeeggel.

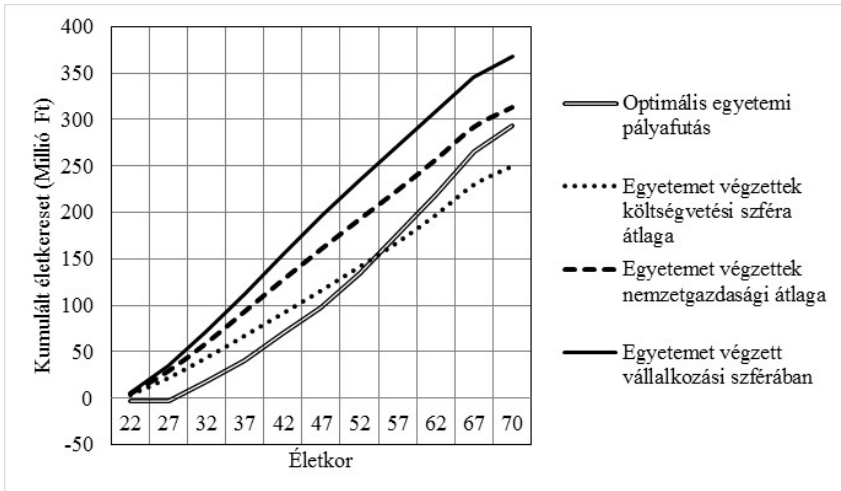
A kumulált életkereset esetében még inkább szembetűnő az akadémiai pályafutás, azaz a tudományos minősítéssel rendelkezők kedvezőtlenebb helyzete. Ezt a korábban látott havi keresetalakuláson kívül az is alapvetően befolyásolja, hogy a tudományos minősítés megszerzése alatt jelentős keresetkieséssel kell számolni (még akkor is, ha ezt részben kompenzálja az ösztöndíj).

Az ábrából (3. és 4. ábra) egyértelműen látszik, hogy a PhD-képzést követően akadémiai pályára lépő fiatalok életkeresete elmarad az egyetemet végzetek nemzetgazdasági átlagkeresete alapján számított életkeresettől, és csak alig haladja meg a költségvetési szektorban elhelyezkedő egyetemet

végzetek átlagkereset alapján számítható életkeresetét. (Az egyetemi pályafutást választó PhD-sek kumulált életkeresete 290 millió forint körül van, a költségvetési szférát választó egyetemet végzeteké 250 millió forint, a vállalati szférában dolgozó egyetemet végzeteké pedig mintegy 370 millió forint.) Ugyanakkor azt is hangsúlyozni kell, hogy ez az életkereset egy optimálisnak tekinthető pályáé; feltételezi azt, hogy minden PhD-végzett eljut az egyetemi tanári munkakörig. Valójában azonban nem így van – életpálya-elemzés és oktatói korstruktúra hiányában csak becsülni lehet, hogy a tudományos minősítettek kb. 20-25%-a jut el az egyetemi tanári szintig, kb. 40-50% docensi szintig és 25-30% adjunktusi szinten marad. A docensi fizetés az egyetemi tanárinak 70-85, az adjunktusi pedig 50-54%-a. Ez viszont azt jelenti, hogy a reális figyelembe vehető életkereset az egyetemi pályán bemutatott optimális életkeresetnek mindössze mintegy 60-65%-a.

### 3. ÁBRA

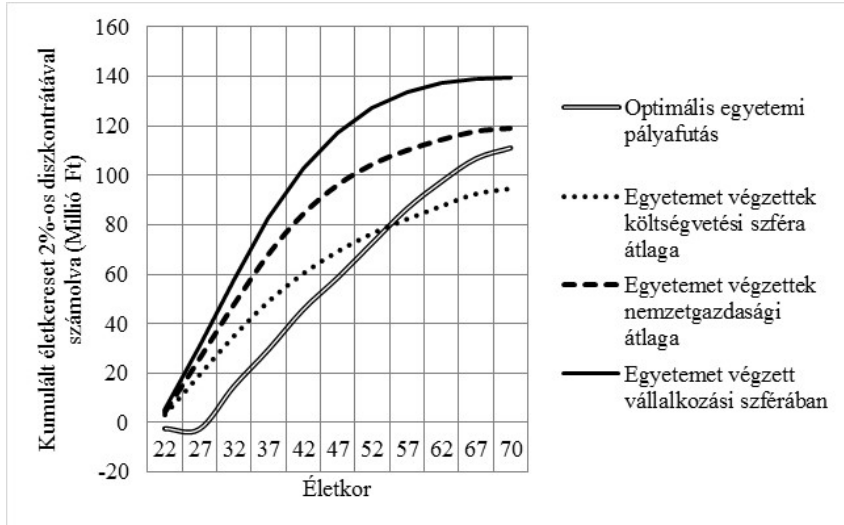
Kumulált életkereset 2016-os adatok alapján (millió Ft)



**Forrás:** saját számítás és szerkesztés a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat adatai alapján

4. ÁBRA

Kumulált életkereset 2016-os adatok alapján 2%-os diszkont rátával számolva (millió Ft)



FORRÁS: saját számítás és szerkesztés a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat adatai alapján

**Megjegyzés:** doktori képzési időszak 4 éve alatt évi 2 millió Ft ösztöndíjjal csökkentve az egyetemet végzettek – korcsoportnak megfelelő, nemzetgazdasági átlagos, teljes – keresete alapján számított kieső keresetet

Ezek az adatok különösen világossá teszik, hogy a tudományos minősítés megszerzése során elszenvedett keresetkiesés és az akadémiai pályán való elindulás kondicionális lehetőségei jelentős hátrányt jelentenek az életkeresetek alakulásában.

Oktatásgazdasági értelemben tehát a PhD megszerzése csak azoknak az egyetemi végzetteknek tűnik valamennyire kifizetődőnek, akik – a tudományos mi-

nősítés nélkül – a költségvetési szektorban helyezkednének el, azoknak pedig, akik a vállalati szektorban dolgoznának, mesze nem kifizetődő.

Ha megvizsgáljuk az optimális akadémiai pályafutás, valamint a különböző szférákban dolgozó egyetemi végzettségűek életkeresetének alakulását a vállalkozói szférához viszonyítva 2011 és 2016 között (2. táblázat), azt látjuk, hogy mind a költségvetési szférában, mind az akadémiai szférában dolgozó egyetemet végzettek életkeresetének aránya javult (s értelemszerűen az egyetemet végzettek életkeresetének nemzetgazdasági átlaga is javult), aminek oka a 2016-os béremelés<sup>12</sup> az akadémiai szférában.

<sup>12</sup> 2016-ban 15%-os, 2017-ben és 2018-ban 5-5%-os béremelés történt a felsőoktatásban. Azóta viszont változatlanok a besorolási bérek.

## 2. TÁBLÁZAT

A tudományos minősítettek egyetemi pályafutásának és a különböző szférákban dolgozó egyetemi végzettségűek életkeresetének alakulása 2011-2016

Életkereset 70 éves korban (2%-os diszkont rátával)	2011		2016	
Optimális egyetemi pályafutás (millió Ft)	94,9	74%	108,0	78%
Egyetemet végzettek költségvetési szféra átlaga (millió Ft)	70,6	55%	94,5	68%
Egyetemet végzettek nemzetgazdasági átlaga (millió Ft)	102,3	80%	118,8	85%
Egyetemet végzett vállalkozói szférában 2016 (millió Ft)	127,4	100%	139,2	100%

FORRÁS: saját számítás és szerkesztés

A javulás azonban nem számottevő, az akadémiai szférában dolgozó tudományos minősítéssel rendelkezők optimális életkeresete továbbra is több mint 20%-kal marad el a vállalati szférában dolgozó egyetemi végzettségűek életkeresetétől. Egy 2020-as adatokon végzett elemzés alighanem az akadémiai szféra életkeresetének visszasúszását mutatná, mivel a vállalati szféra keresetei azóta jelentősen javultak az akadémiai szféra kondícióihoz viszonyítva.

## ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban azt vizsgáltuk, hogy oktatásgazdasági megközelítésben mennyire éri meg PhD minősítést szerezni.

Eredményeink azt mutatják, hogy a tudományos minősítéssel akadémiai pályára lépők életkeresete jelentősen elmarad a vállalati szférában dolgozó diplomások életkeresetétől. Az, hogy a PhD-t szerzők és az akadémiai pályán elhelyezkedők életkeresete meghaladja a költségvetési szférában dolgozó egyetemi végzettségűek életkeresetét

valószínűleg abban az irányban hat, hogy azon végzettségűek számára vonzóbbá teszi a PhD továbbtanulást, akik végzettségük-nél fogva a költségvetési szektorban helyezkednek el nagyobb valószínűséggel (pl. oktatási, egészségügyi ISCED-be tartozó végzettségűek). Fontos hozzátenni, hogy a bemutatott elemzésnek jelentős

korlátai vannak. Először is az, hogy a tudományos végzettséget szerzőknek korántsem mindegyike helyezkedik el egyetemen vagy kutatóintézetben. (aA meglehetősen ellentmondó adatok szerint a tudományos minősítéssel rendelkezőknek kb. harmada, fele dolgozott az akadémiai szférában a vizsgált időszakban. Nincs arról adatunk, hogy a tudományos minősítéssel nem kutató, és nem felsőoktatási oktató munkakörben dolgozók keresete hogyan alakul. Ráadásul ezt a korlátot az is erősíti, hogy a PhD-végzettségűeknek csak egy kisebb része fut be teljes akadémiai pályát, aminek az életkeresetre gyakorolt hatását csak becsülni lehet részletes pályafutás elemzések nélkül.

Egy további korlát, amit az általánosításnál figyelembe kell venni, hogy a számítások jelentős egyszerűsítéseket

tartalmazznak. Ilyen a végzettek életpályája során tapasztalható keresetalakulása, ahol a nemzetgazdasági, a vállalati és a költségvetési szféra teljes állományára – tehát nem csak felsőfokú végzettekre, hanem valamennyi más végzettséggel rendelkezőre együtt átlagosan – vonatkozó korcsoportos keresetalakulást vettük alapul (részletesebb adatok hiányában).

Szintén fontos problémája a vizsgálatnak az adatok nemek szerinti elemzésének hiánya.

Ugyanakkor mindezen korlátok ellenére az eredmények fontos tendenciákra hívják fel a figyelmet. Jól kitapinthatók a nemzetközileg elérhető adatokhoz, tendenciákhoz való hasonlóságok és eltérések.

---

## IRODALOM

---

- Belfield, Ch., Britton, J., Buscha, F., Dearden, L., Dickson, M., Erve, van der L., Sibieta, L., Vignoles, A., Walker, I. és Zhu, Y. (2018): The impact of undergraduate degrees on early-career earnings Research report Institute for Fiscal Studies. Letöltés: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/924353/The\\_impact\\_of\\_undergraduate\\_degrees\\_on\\_early-career\\_earnings.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/924353/The_impact_of_undergraduate_degrees_on_early-career_earnings.pdf) (2021. 10. 05.)
- Boosten, K., Vandeveldel, K., Derycke, H., te Kaat, A. J. és Van Rossem, R. (2014): *Careers of Doctorate Holders. Survey 2010. The Research Series 13.* R&D and Innovation in Belgium, published by the Belgian Science Policy Office. Brussels.
- Britton, J., Buscha, F., Dickson, M., van der Erve, L., Vignoles, A., Walker, I., Waltmann, B. és Zhu Y. (2020): The earnings returns to postgraduate degrees in the UK. Research report. GDR. Letöltés: [https://ifs.org.uk/uploads/PG\\_LEO\\_report\\_FINAL.pdf](https://ifs.org.uk/uploads/PG_LEO_report_FINAL.pdf) (2021.10. 05.)
- Carnevale, A.,P., Rose, S. J., Cheah, B. (2011): The College Payoff. Education, Occupations, Lifetime Earnings. Georgetown University. Washington DC. Letöltés: <https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/collegepayoff-complete.pdf> (2021. 10. 09.)
- Kim, Ch., H., Tamborini, Ch. R. és Sakamoto, A. (2015): Field of Study in College and Lifetime Earnings in the United States. Letöltés: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5198720/> (2021. 10. 02.)
- Michigan State University (é. n.): PhD Salaries and Lifetime Earnings. Letöltés: <https://grad.msu.edu/phdcareers/career-support/phdsalaries> (2021. 10. 10)
- Polónyi István (2021): *Iskolázottsági verseny és humán erőforrások a 21. század közepén.* Gondolat, Budapest.
- Raddon, A. és Sung, J. (2008): *The Career Choices and Impact of PhD Graduates in the UK: A Synthesis. Review.* University of Leicester. Letöltés: <https://escr.ukri.org/files/public-engagement/public-dialogues/full-report-phd-graduates-career-choices/> (2021. 10. 11.)
- Rudd, E. (1990): "The Early Careers of Social Science Graduates and the Value of a PhD. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A (Statistics in Society)*, 153. 2. sz., 203–232.

## MELLÉKLET

### 3. TÁBLÁZAT

A közalkalmazotti törvényben az oktatói és kutató munkakörökben meghatározott foglalkoztatási kategóriák közül a tudományos minősítéshez kötött munkakörök

Munkakör	Arányszám %	Fizetési fokozat
Oktatói munkakörök		
Egyetemi tanár (1001)	106	3.
Egyetemi tanár	103	2.
Egyetemi tanár	100	1.
Egyetemi docens (amennyiben habilitációval rendelkezik)	85	4.
Egyetemi docens (1002)	76	3.
Egyetemi docens	73	2.
Egyetemi docens	70	1.
Egyetemi adjunktus (1003)	54	3.
Egyetemi adjunktus	52	2.
Egyetemi adjunktus	50	1.
Egyetemi tanársegéd (1004)	40	2.
Egyetemi tanársegéd (gyakornok)	37	1.
Főiskolai tanár (amennyiben habilitációval rendelkezik)	90	4.
Főiskolai tanár (1005)	81	3.
Főiskolai tanár	78	2.
Főiskolai tanár	75	1.
Főiskolai docens (1006)	61	3.
Főiskolai docens	58	2.
Főiskolai docens	55	1.
Főiskolai adjunktus (1007)	49	3.
Főiskolai adjunktus	47	2.
Főiskolai adjunktus	45	1.
Főiskolai tanársegéd	40	-



Mesteroktató (1030)	54	2.
Mesteroktató	51	1.
<b>Kutatói munkakörök</b>		
Kutatóprofesszor, tudományos tanácsadó (2001/2002)	106	3.
Kutatóprofesszor, tudományos tanácsadó	103	2.
Kutatóprofesszor, tudományos tanácsadó	100	1.
Tudományos főmunkatárs (2003)	76	3.
Tudományos főmunkatárs	73	2.
Tudományos főmunkatárs	70	1.
Tudományos munkatárs (2004)	50	-
Tudományos segédmunkatárs (2005)	40	-

FORRÁS: 2015. évi CXXXI. törvény; 2. sz. melléklet

**Megjegyzés:** Az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának garantált illetményét a mindenkor évi központi költségvetési törvényben határozzák meg.

#### 4. TÁBLÁZAT

100 ezer lakosra vetített doktor hallgató

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Finnország	378,6	371,4	362,5	355,2	342,4	337,2	330,9
Görögország	214,2	223,2	308,9	315,1	271,4	277,7	292,8
Németország	262,6	263,6	239,9	239,7	239,9	241,1	241,6
Ausztria	299,9	285,3	277,2	268,8	259,3	229,4	216,3
Portugália	184,7	194,3	186,2	184,6	190,3	197,3	204,1
Csehország	238,0	236,9	231,9	227,5	221,2	210,6	202,4
Spanyolország	50,4	52,0	68,7	119,3	153,4	183,1	194,2
Svédország	223,7	222,8	227,1	210,7	204,5	197,4	189,6
Észtország	230,8	226,5	220,7	213,1	197,5	186,3	180,2
Írország	177,0	172,1	176,3	179,0	176,0	176,7	177,1
Dánia	170,8	174,2	174,7	172,4	168,4	164,1	161,4
Szlovénia	174,8	145,9	127,7	112,4	123,2	135,9	148,6
Belgium	131,0	139,1	146,0	146,9	149,0	151,0	147,8
Luxemburg	84,6	98,3	100,4	105,5	108,3	114,7	133,0

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ciprus	72,5	80,6	95,5	108,7	113,9	123,8	124,5
Szlovákia	202,0	184,4	166,9	151,0	135,9	128,2	124,0
Lettország	123,2	119,0	110,1	117,0	117,4	113,9	111,5
Románia	106,1	99,8	96,9	87,1	97,5	101,3	105,4
Lengyelország	110,8	113,8	114,1	113,7	113,8	109,0	103,6
Franciaország	108,8	107,4	106,4	104,7	103,1	101,7	102,7
Litvánia	89,1	90,4	89,9	94,7	96,2	97,9	98,6
Bulgária	73,7	83,6	91,9	94,4	94,9	93,1	92,4
Hollandia	80,9	82,0	85,5	88,7	89,0	91,7	
Horvátország	84,9	75,6	73,9	75,0	79,2	86,2	85,5
<b>Magyarország</b>	<b>74,6</b>	<b>74,9</b>	<b>73,9</b>	<b>75,1</b>	<b>75,6</b>	<b>79,1</b>	<b>78,1</b>
Olaszország	58,1	55,5	54,1	54,3	45,7	46,7	48,7
Málta	18,3	22,1	26,1	29,6	34,0	33,5	40,2
Egyesült Királyság	167,8	170,3	171,3	170,4	168,3	165,7	166,7
Izland	143,6	149,4	157,2	140,0	140,3	189,2	170,2
Norvégia	145,8	142,5	143,5	148,3	154,5	159,2	166,5
Svájc	280,1	283,2	285,6	291,1	293,6	295,7	296,4
Törökország	106,0	87,0	99,6	107,8	112,5	115,5	157,1

FORRÁS: EUROSTAT *Students enrolled in tertiary education by education level, programme orientation, sex and field of education [educ\_uae\_enrt03]*

## 5. TÁBLÁZAT

A felsőoktatási oktatói fokozatok keresetarányai (2015-16 körüli adatok)

	Professor	Associate professor	Assistant professor	Lecturer, Assistant stb.
Egyesült Királyság	1			0,5
Németország	1	0,80	0,71	
Svédország	1	0,73	0,61	
Svájc	1	0,93		
Dánia	1	0,76	0,66	
Hollandia	1	0,80	0,53	

	<b>Professor</b>	<b>Associate professor</b>	<b>Assistant professor</b>	<b>Lecturer, Assistant stb.</b>
Franciaország	1	0,73		
Belgium (Fl)	1	0,68	0,60	
Finnország	1	0,69		
USA	1	0,78	0,69	
Kanada	1	0,78	0,62	
Magyarország 2016 (besorolás szerint)	1	0,76	0,52	0,38
Magyarország 2016 (teljes kereset szerint)	1	0,70	0,50	0,40

FORRÁS: nemzetközi adatok (<https://academicpositions.com/career-advice/professor-salaries-from-around-the-world>) alapján saját számítás

## 6. TÁBLÁZAT

A felsőoktatási oktatói fokozatok keresetarányai 2020 körül

	<b>Full Professor</b>	<b>Associate Professor</b>	<b>Assistant Professor</b>	<b>Lecturer, Assistants stb.</b>
Ausztria	1	0,96	0,71	
Belgium (Wallonia)	1	0,89	0,54	
Németország	1	0,85		
Görögország	1	0,91		
Olaszország	1	0,75	0,45	
Hollandia	1	0,86	0,68	
Portugália	1	0,78	0,61	
Spanyolország	1	0,80		
Svájc	1	0,89	0,46	
Egyesült Királyság	1	0,71	0,60	
Észtország	1	0,81	0,78	0,50
Litvánia	1	0,59	0,52	0,41
Lengyelország	1	0,83	0,73	0,50
Románia	1	0,75	0,61	0,52

FORRÁS: A <https://www.informatics-europe.org/data/higher-education/academic-salaries/professors.html> adatai alapján saját számítás

**PUSZTAI GABRIELLA (SZERK.): NEVELÉSSZOCIOLÓGIA. ELMÉLETEK, KÖZÖSSÉGEK, KONTEXTUSOK. DEBRECENI EGYETEMI KIADÓ, 2020.**

## Imre Anna: Egy sokoldalú nevelésszociológia-kötet

Az oktatással foglalkozó társadalomtudomány számára a nevelésszociológia az a diszciplína, amely az egyik legszélesebb alapot teremt meg a legfontosabb folyamatok megértése számára.

A nevelésszociológia viszonylag hamar intézményesült a szociológia magyarországi megjelenését követően; az első, hazai szerző által jegyzett önálló kötet Kozma Tamás szerkesztésében 1975-ben jelent meg. Kozma Tamás a nevelésszociológia tárgyát igen tágan értelmezte, úgy határozta meg, mint amely „a szocializációs folyamat társadalmi tényezőit vizsgálja”, illetve mint „a nevelésről szóló gondolatok, amelyek társadalmi szempontokat állítanak előtérbe”. Az azóta eltelt idő alatt több más nevelésszociológiával foglalkozó, átfogó kiadvány is megjelent, a legfrissebb a Pusztai Gabriella által szerkesztett, 2020 végén megjelent *Nevelésszociológia* a tizedik a magyar nyelvű nevelésszociológiaiak sorában.

A kötet komoly szakmai vállalkozás; átfogó igényű kiadvány, mintegy 400 oldal terjedelmű munka, ami több irányban tárgítja s egyben mélyíteni is tudja az előző kötetek megközelítéseit. Az előszóban a kötet szerkesztője, Pusztai Gabriella kiemeli a folyamatosság, de a megújulás mozzana-

tát is a kötettel kapcsolatban: a kezdetek és a jelen kötet közti folyamatosságot, minthogy a kötet szerzői a Kozma Tamás

által alapított debreceni műhely neveltjei – egy összetartozás-tudattal bíró kutatóközösség tagjai –, akik ugyanakkor a megújulást is képviselik, hiszen jelentős

részük már a tanítványok tanítványai közül került ki.

A kötet bevezetéséből és felépítéséből is kiolvashatóak a szerkesztés elvei. A kiadvány célja, hogy a nevelésszociológia megközelítését átfogóan, a legfontosabb, azaz a nevelés szempontjából kulcsfontosságú elméletek, illetve a leginkább érintett tématerületek tükrében mutassa be, másrészt ez utóbbiakat a legújabb eredményekkel kiegészítve ismertesse meg az olvasóival. Ugyanakkor a kötet jól láthatóan tankönyvi használatra is készült; céljai közé tartozik a hallgatók tanulásának segítése, azaz a kötet oktatásban való felhasználhatóságának biztosítása. Ennek érdekében közös, a gyakorlatban jól alkalmazható megoldásokkal él (pl. a fejezetek elején az adott témákkal kapcsolatos alapvető fogalmak meghatározása, kérdések megfogalmazása, gazdag irodalomjegyzék mellett további olvasmányok ajánlása).

a kötet jól láthatóan tankönyvi használatra is készült

A kötet három olyan nagy témakört fog át, amelyek együtt a nevelésszociológia értelmezési és megközelítési lehetőségeinek koherens, egymással is szorosan összefüggő terepeit rajzolják ki. Az első, *Nevelésszociológiai elméletek* című nagy tematikus egység a legfontosabb értelmezési kereteket mutatja be. A második, *A nevelés közösségei* címet viselő témakör szocializációs közösségekről szóló írásokat tartalmaz annak szellemében, hogy ezek mint értelmező közösségek, a nevelés legfontosabb terepeinek is tekinthetők. *A nevelés kontextusai* című harmadik rész fejezetei olyan kontextusokat tárgyalnak, amelyekben a makrostrukturális hatások képeződnek le.

Az első, nevelésszociológiai elméletekkel foglalkozó tematikus egység az iskolázás szakaszára értelmezhető szocializációs elméleteket mutatja be. A tárgyalt elméletek között az elmúlt 60 év legfontosabb olyan megközelítései szerepelnek, amelyek a tanulmányi életutak és ezek társadalmi háttér szerinti eltéréseinek megértését segítik elő. Az első részben az elméletek között kiemelt szerepet kapnak azok, amelyek az eredményességet támogató tökefajtaikat ismertetik, emellett helyet kapnak a tanulmányi életutat befolyásoló döntéseméletek, valamint azok az elméletek, amelyek a nemek közti eltéréseket, továbbá azok, amelyek a hátrányok ellenére eredményes tanulói életutak megértését segítik elő. Az első tanulmány, egyben első fejezet (*Pusztai Gabriella: Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái*) a szocializáció nevelésszociológiai fogalmának értelmezési lehetőségeit tekinti át azokra a fogalomkörökre koncentrálva, amelyek konszenzust élveznek (pl. a szocializáció funkciója, eredményességét segítő tényezők), de azokra is kitér, amelyek alternatív értelmezések, s a szocializáció eltérő oldalairól

helyezik a hangsúlyt. Az egyén életútja során több közösség tagjává válik, a szocializáció interakciókon keresztül zajlik, többféle társadalmi térben. Az iskolázás szakasza sokrétű folyamat, többféle modell mentén értelmezhető. Az értelmezési lehetőségek között megkülönböztethetőek az iskolai szocializáció rekonstrukciós és konstruktivista felfogásai: *a rekonstrukciós felfogás* a társadalmi kontextushoz való alkalmazkodást, a fennálló viszonyok átörökítését látja meghatározónak a szocializációs folyamatok háttérben, ezzel összefüggésben az oktatási intézményt mint makroszinten

---

a hátrányok ellenére  
eredményes tanulói életutak  
megértését segítik elő

---

determinált, a fennálló kultúra és normák közvetítését biztosító, társadalmi integrációt szolgáló intézményt értelmezik, s mindehhez a tanulói szerep passzív felfogása társul. Az iskolai szocializáció *konstruktivista* felfogása ettől eltérő feltevésekre épül. A konstruktivista megközelítés azt vallja, hogy a résztvevők maguk is aktívan vesznek részt az intézményi kultúra újraalkotásában. A konstruktivista értelmezés felismeri, hogy iskolai életvilágok, közösségek sajátos értelmező, jelentés-létrehozó tevékenységek révén kelnek életre, szereplői maguk is alkotó módon járulnak hozzá az iskola számukra érvényes jelentésének megalkotásához. A szocializáció interperszonális folyamat, amelynek során a különböző valóságkonstrukciók kölcsönösen hatnak egymásra. Az iskolai életvilágok, közösségek sajátos értelmező, jelentés-létrehozó tevékenység révén jönnek létre és formálódnak, szereplői – a tanulók és tanárok – maguk is alkotó módon járulnak hozzá az iskola számára érvényes jelentések megalkotásához. Az iskola szerepét, célját, az értékpreferenciákat és magatartásmintákat nem készen kapják, hanem jelentős részben közösen alkotják a mindennapok társas viszonyai

között, azaz a tanulói szocializáció konkrét társas közegekben valósul meg. A konstruktivista megközelítésen belül megkülönböztethető a szocializációt individualista konstrukcióként értelmező megközelítés (szimbolikus interakcionizmus) és az iskolai kapcsolathálózatok szerepét hangsúlyozó szocializációs modell. A domináns tanulói értelmező közösségek azonosítása vezet el a szocializációs folyamatok megértéséhez. Az iskolaközösségek, pl. a tanulók kapcsolathálózati struktúrája, a közvetített információk, értékek, normák, illetve a tanulói közösségek szervezeti célokhoz való viszonya jelentősen befolyásolja a tanulók magatartását is. Colemantól tudjuk, hogy az iskolaközösségek kapcsolathálózati struktúrája és az ebben közvetített információk, értékek és normák tartalma, illetve a tanuló közösségek szervezeti célokhoz való viszonya jelentős mértékben befolyásolja a tanulók magatartását. A szerző a kapcsolathálók jelentésalkotó és az értelmezések terjedését működtető vonását tartja a tanulói szocializáció legrelevánsabb modellje alapjának.

A nevelésszociológiai elméletek jelentős csoportja az eredményességben mutatkozó különbségeket tőkefajták megtérüléseként értelmezi. Pusztai Gabriella egy másik tanulmánya (*A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták*) tárgyalja az emberi tőke, a kulturális tőke és a társadalmi tőke elméleteit. Az emberi tőke elmélete a 60-as években három, chicagói iskolához kötődő szerző munkái által vált ismertté, és elsősorban gazdasági vonatkozású elemzésekben alkalmazható elméletté. A megközelítés az oktatási beruházásokat is gazdasági előnyként értelmezi. A kulturális tőke és a reprodukciós elmélet Bourdieu nevéhez fűződik, a *társadalmi tőke* fogalmát J. Coleman, az 1980-as években, Bourdieuvel

párhuzamosan fogalmazta meg. Coleman elmélete a racionális cselekvés elfogadása mellett a konkrét társadalmi környezet kontextusának szerepét és módosító hatását is hangsúlyozza, ezzel nemcsak az egyéni cselekvésre, hanem a társadalmi struktúra formálódására is magyarázatot kívánt adni. Coleman három tőkefajtát különített el: fizikai (materális, gazdasági), emberi és társadalmi tőkét – s az utóbbinak tulajdonított meghatározó jelentőséget, amelynek alapja a kölcsönös hatásgyakorlás. A tanulmány szerzője kitér az oktatás világára is, azaz a társadalmi tőkére; az iskola

falain kívüli és belüli terekhez kapcsolható erőforrásokra és kulcsszereplőkre is (pl. iskolavezetés, pedagógusok együttműködése, tanár-diák viszony, tanár-szülő kapcsolat, szülői aktivitás).

A tanulók iskolai pályáját a döntések is meghatározzák, *Tódor Imre* tanulmánya (*A racionális döntéselméletek és az iskolai pályafutás*) ezt a kérdéskört mutatja be. A racionális döntések elmélete a racionális cselekvésválasztásokon alapuló individuális cselekedeteket, illetve az egyéni cselekedetekre alapuló társadalmi jelenségeket hivatott magyarázni. Az iskolaválasztás kérdésére Raymond Boudon alkalmazta az elméletet, összefüggést tételezve a tanulók iskolai teljesítménye, az oktatási rendszer szelekciós mechanizmusa és a család döntési magatartása között. Az eltérő döntési mechanizmusok megragadása érdekében Boudon különbséget tett a családi háttér elsődleges és másodlagos hatása között. Az előbbi a fennálló társadalmi rétegek között érhető tetten, hatást gyakorolva a tanulók iskolai teljesítményére, az utóbbi az iskolaválasztás alkalmával nyilvánul meg.

Az első rész negyedik tanulmánya a nemek közti eltéréseket vizsgálja (*Fényes*

---

tárgyalja az emberi tőke,  
a kulturális tőke és a  
társadalmi tőke elméleteit

---

*Hajnalka: Különbségek és versengés: nemek az oktatásban).* A nemi különbségek helyzete az oktatásban és a munkaerőpiacon ellentmondásos. A nők helyzete sokat javult az oktatásban, ez a javulás azonban kevésbé érvényesül a munkaerőpiacon, azaz egyidejűleg figyelhető meg esetükben az oktatási előny és munkapiaci hátrány. A történeti tendenciák mentén a nők fokozatos felzárkózása látható, ugyanakkor a horizontális és vertikális szegregáció a nőket hátrányos helyzetbe is hozhatja. A horizontális szegregáció szerint a nők jelentős arányban tanulnak olyan képzési területeken, amit a munkaerőpiac kevésbé értékel, a vertikális dimenzióban pedig az tapasztalható, hogy arányuk kisebb az oktatás legfelsőbb szintjein.

Az első részt záró tanulmány (*Ceglédi Tímea: Reziliencia és kompenzáló tényezők*)

a hátrányok ellenére kibontakozó sikeres életút fogalmát és a kérdéssel összefüggő kutatások tapasztalatait tárgyalja a pszichológia és a gyermekvédelem területéről származó reziliencia fogalom segítségével. A fejezet a hátrányok ellenére kibontakozó sikeres életút eddig ismert magyarázatait mutatja be a szakirodalmon keresztül. A nehézségek ellenére történő boldogulás kérdésének elemzése számos tanulsággal jár. A fejezet bemutatja a legfontosabb fogalmakat (*reziliencia, rizikótényezők, kompenzáló tényezők, megküzdés*, stb.), s a jelenség többféle megközelítését és oldalát kibontva több lehetőséget mutat fel a reziliencia érvényesülésére.

A kötet második nagy tematikus egysége a *szocializáció közösségeit* állítja a fókuszpontba, ezeket nyolc tanulmány mutatja be. Az egyes tanulmányok egy-egy közösséget vesznek sorra, s a legfontosabb fogalmak mellett, ahol mód nyílik

rá, ezeknek a szocializációval és/vagy a társadalmi tőkével összefüggő jellemzőit is kibontják a szerzők. A fejezetekben az egyes témák elemzéséhez az ott adott legfontosabb fogalmak, elméleti támpontok és kutatási tapasztalatok csatlakoznak, sok szálon kapcsolódva a szocializáció és a társadalmi tőke elméletekhez is. A családi közösségekkel foglalkozó tanulmány (*Engler Ágnes: Családi közösségek*) a családszerkezettel, a családi élet szakaszaival, szerepeivel, a család hatásával összefüggő legfontosabb fogalmakat mutatja be, s ezek segítségével a gyerekevelés, a családi szocializáció és az iskola és a család kapcsolata kérdéseit tárgyalja részletesen. A második és harmadik tanulmányban kisebbségi közösségek két típusáról esik szó: a nemzetiségi és a roma/cigány közösségekről. Mindkét fejezet érinti

a szocializáció kérdéseit, de eltérő módon: a nemzeti kisebbségek esetében a területi, nyelvi, kisebbségi kérdések, s a kultúr-nemzet

fogalom kerül előtérbe (*Pallay Katalin: Nemzeti kisebbségi közösségek*). A romai cigány kisebbség kapcsán a szerző (*Fónai Mihály: Romai/cigány közösségek*) a szegregáció, a hátrányos helyzet, az iskolai sikertelenség mögött meghúzódó strukturális és kulturális tényezők hatását fejt ki részletesebben, kitérve az iskolázás folyamatához kapcsolódó támogatás lehetőségeire. A vallási közösségekről szóló tanulmányban (*Pusztai Gabriella: Vallási közösségek*) a vallási szocializáció értelmezési lehetőségei, ágensei és aktuális helyzete bontakozik ki. A kutatások azt mutatják, hogy a vallásos nevelésben részesülő fiatalok aránya Magyarországon is fokozatosan csökken, a vallásosság inkább a magasabb státuszú társadalmi csoportok esetében mondható jellemzőnek.

---

az egyes tanulmányok egy-egy közösséget vesznek sorra

---

*A nevelés közösségei* tematikus részt két másik, egyéni döntésen alapuló részvétel mentén szerveződő közösségről szóló írás egészíti ki: egy az önkéntes, egy pedig a sportoló közösségekről. *Markos Valéria* tanulmánya (*Önkéntes közösségek*) e közösségek típusait és jellemzőit mutatja be, a társadalmi tőke fogalmára is építve. A fejezet összehasonlítja a régi és az új típusú önkéntesség eltéréseit és az önkéntes tevékenységek jelen elterjedtségét, és ehhez kapcsolódva az iskolai közösségi szolgálat lehetőségeit is bemutatja, kitérve a hazai tapasztalatokra is. *Kovács Klára* írása (*Sportoló közösségek*) kitér a sportszocializáció fogalmára, folyamatára, specialitásaira, s ennek iskolai eredményeket is érintő fejlesztő hatásaira. A nevelés médiaértelmező közösségeiről szóló tanulmány (*Kenyeres Attila Zoltán – Bényei Judit: Médiaértelmező közösségek*) a virtuális – médiaértelmező – közösségeket elemzi, mint a tanulás, a szocializáció legkevésbé intézményesült formáját, amely a mindennapokban, s jellemzően informális és nem formális keretek között fordul elő. A tanulmány kiemeli a média szerepét, a szociális tanulás és a kommunikáció kétlépcsős modelljét, az utóbbival összefüggésben az influenszerek szerepét és a manipuláció lehetőségét is.

A nevelés közösségeivel foglalkozó tartalmi egység utolsó két tanulmánya két olyan közösséget is érint, amelyek részben már a felnőtt világhoz és a munkához kapcsolódnak: a munkahelyi közösségeket (*Kocsis Zsófia: Munkahelyi közösségek*) és ezen belül egy speciális szakmai közösséget, a pedagógusokat (*Bacsikai Katinka: Egy szakmai közösség: a pedagógusok*). A két fejezet sok szálon kapcsolódik egymáshoz. A pedagógusokhoz kapcsolódó fejezet a pedagógusok társadalmát szakmai közös-

ségként értelmezi, s egyben kitér a szakma makroszintű strukturáló jellemzőire is – ebben a vonatkozásban pedig már a következő nagy témaegységhez is kapcsolódik.

A kötet harmadik, *A nevelés kontextusai* című részében négy tanulmányt olvashatunk. E rész fejezetei olyan kontextusokat elemeznek, amelyek hatással vannak a szocializáció folyamatára, de hatásuk nem elsősorban személyes kapcsolatok útján, hanem jellemzően közvetettebben érvényesül, például elvontabb elvárások vagy eltérő időkeretek és környezeti lehetőségek révén. A kötet itt a szocializációs hatások absztraktabb kontextusait boncolgatja: az idő, a területi környezet, az értékek és ezek mellett a szervezeti környezet kontextusát. E tematikus egység nem kevésbé izgalmas kérdéseket tematizál, mint az előzőek, s bár a hatások érvényesülése áttételesebben, nehezebben megragadható, a felvetésük vitathatatlanul releváns.

Ezen utolsó részben az időfelhasználás és az életmód, életstílus kapcsolatát Bocsi Veronika tanulmánya mutatja be (*Az időfelhasználás mintázatai*), a témához kapcsolódik a szerző másik, értékátadással foglalkozó írása (*Értékátadás a plurális társadalomban*), benne különösen a szocia-

---

elvontabb elvárások vagy  
eltérő időkeretek és környezeti  
lehetőségek révén

---

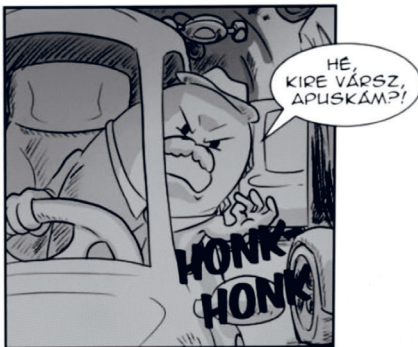
lizáció folyamatát érintő gyereknevelési értékek és viselkedési normák tárgyalása. Garami Erika tanulmányában (*A területi környezet egyenlőtlenségei*) megragadhatóvá teszi a térségi jellemzőket, a támogató és a visszahúzó térségi környezetek eltéréseit, illetve a kedvezőtlenebb térségek esetében a társadalmi polarizálódást. Bacsikai Katinika írása (*Szervezeti környezet és pedagógiai hozzáadott érték*) zárja a kötetet, ebben a szerző a tanári közösségek szervezeti környezetben érvényesülő lehetőségeit tekinti át. Az írások kérdésfeltevése az is-



kolai és a pedagógusi eredményességet egyaránt érinti, a szövegek elemzik a társas kapcsolatokat az intergenerációs és az intragenerációs tőkeforrások fogalmának segítségével, az iskolai klímakutatások és a tanórai vizsgálatok, a tanárok közti együttműködések figyelembevételével.

A kötet a nevelésszociológiát koherens, egymással is összefüggésbe hozható elméleti keretekhez kapcsolatosan mutatja be, kiegészítve gyakorlati értelmezési, alkalmazási lehetőségekkel, melyek konkrét kö-

zösségekben vagy tágabb, absztraktabban értelmezhető kontextusokban ragadhatóak meg. Összességében a kiadvány fejezetei nagy szakmai hozzáértéssel, ugyanakkor közérthetően foglalják össze a választott témák kapcsán a legfontosabb tendenciákat. A kötet átfogó képet ad a nevelésszociológia fontosabb témáiról és megközelítési lehetőségeiről, így pedig nemcsak a hallgatók készülését segítheti, de kollégák számára is hasznos kiadványként ajánlható a tájékozódáshoz.



**SZÉCSI GÁBOR: A MEGÚJULÁS MŰHELYEI.  
A MAGYAR TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIÁK  
TÖRTÉNETE (2011–2020), AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST,  
2021. DOI ISBN: 9789634546672**

## Ceglédi Tímea – Kozma Kitti: „Legyen tehát a TDK ÖRÖK!”

Az Anderle Ádám és Koósné Török Erzsébet szerkesztésében 2001-ben megjelent *A magyar tudományos diákköri konferenciák fél évszázada, 1951–2001*, valamint az Anderle Ádám által 2011-ben összeállított és szerkesztett *A magyar tudományos diákköri konferenciák története, 1951-2011* című kötetek sorába illeszkedik *A megújulás műhelyei. A magyar tudományos diákköri konferenciák története (2011-2020)* című munka. A szegedi professzor, Anderle Ádám 2016-ban elhunyt, így már nem vehetett részt a 2021-ben soron következő történeti számadásban. Emléke előtt tisztelg a monográfia, amelyet közeli tanítványa, Szécsi Gábor professzor, az Országos Tudományos Diákköri Tanács (a továbbiakban: OTDT) kommunikációs alelnöke jegyez.

A magas igényességgel megírt, formai megjelenésében is színvonalas kötet a hetvenéves TDK elmúlt tíz mozgalmas évről ad számot. Szécsi Gábor professzor összeállításában olvashatjuk dr. Cziráki Szabina, az OTDT nélkülözhetetlen titkárának írásait és a szakmai bizottságok beszámolóiból is fellelhetőek részletek.

A műben állandó fókusz a TDK *stabilitásának* kulcsgondolata – ezt a stabilitást pedig az elmúlt évek kihívásaira adott sikeres válaszok igazolják. A TDK nemcsak megfelelt ezeknek a kihívásoknak, hanem fejlődött is általuk. Ebben az értelemben beszélhetünk a TDK-ról reziliens entitás-

ként, hiszen rugalmas ellenállóképessége, folyamatos fejlődése, a hátrányok előnyné kovácsolása – s összességében az időtálló értékteremtő munka – a reziliencia nemzetközi diskurzusába illeszthető példává avatják.

Ezen felül a TDK nemcsak önmagát képes megújítani; a vele kapcsolatban álló szereplőket (az oktatásirányítás aktorait, a kutatókat, a hallgatókat, az oktatókat) is segíti a reziliens válaszok megtalálásában. Önmagán túlmutató jelentőségéről árulkodik az a sokféle jelző és szerep, amellyel hetvenéves története során és a jelen kötetben is illetik: *a tudományos közösség* építésében kulcsszerepet vállaló mozgalom, a minőségi értelmiségiképzés időtálló kerete, az életútszakaszok egyre szélesebb spektrumát lefedő tehetség gondozás motorja, a tudományos utánpótlásképzés és a tudományos megújulás műhelye.

A kötetet indító *Előszó* az OTDT örökös elnöke, dr. Szendrő Péter tollából származik. Professzor úr – a TDK lelke – a konferenciát „Magyar Örökségnek” nevezi, utalva a jelentőség teljes múltira, amelyhez hasonló jövőt jósol és kíván: „Legyen tehát a TDK ÖRÖK!” (Szendrő, 2021, 8. o.)

A *Bevezetés* felhívja a figyelmet arra, hogy tudományos korszakváltáshoz érkezünk, amely érinti a TDK-t is. A szerző az alábbi kérdésekkel alapozza meg a további fejezeteket: *Hogyan örizhető*

meg a tudományos hivatás az információ korában? Milyen megújulási kényszerekkel találkozhatunk? Az innováció fontossága mellett megjelenik a tradíciók megőrzésének igénye is, hiszen tartósan értéket teremteni csak a hagyományok ápolása és újjáélesztése mellett lehet. Az OTDT „az új idők új lehetőségeit felismerő és hatékonyan alkalmazó tehetséggondozási szervezet” (Szécsi, 2021, 10. o.), az Országos Tudományos Diákköri Konferencia (a továbbiakban: OTDK) pedig a tudósképzés megingathatlan alappillére. A célkitűzések közt megjelenik a mester és tanítvány közötti kapcsolat megteremtése mint hiánypótlás, egyben mint a minőségi értelmiségi képzés fejlődésének és fenntartásának egyik feltétele.

A kötet ezt követően négy fejezeten keresztül tárgyalja a TDK és az azt mozgásban tartó emblemikus szervezetek (pl. az Országos Tudományos Diákköri Tanács, a Pro Scientia Aranyérmesek Társasága Egyesület), programok (pl. a Magyar Templeton Program, a Tudományos Diákkörök Határok Nélkül Program) és események (pl. az OTDK, a TDK-fórumok és -tanácskozások) közelmúltbeli történetét, azok értékét és eszmeiségét. A nevükön nem nevezett szereplők – a TDK helyi szervezői, témavezetői, hallgatói, egyéb önkéntesei, a volt TDK-zók közössége – mérhetetlen jelentőségét is érzékelheti az olvasó, amikor a tudományos diákköri mozgalmat éltető folyamatokról esik szó. Folyamatos és töretlen áldozatvállalásuk nélkülözhetetlen mozgatórugója a TDK-nak.

Az első fejezet *A megújulás évtizede: Tudomány- és oktatáspolitikai háttér* címet viseli. Az elmúlt évtizedben erősödött a nemzetközi és hazai verseny a tudományos életben, soha nem látott társadalmi, gazdasági, kulturális, egészségügyi és

technológiai változáson ment keresztül a világ. E kihívásokkal a TDK nemcsak megbirkózott, hanem javára is tudta fordítani azokat. Felismerte, hogy felerősödik a „Nagy Tudomány” eszméje. „Az új tudomány kommunikációs retorikájában mind nagyobb hangsúlyt kapnak a tudományon kívüli, gazdasági, társadalmi célok és érdekek” (Szécsi, 2021, 13. o.). A szerző beszámol a felsőoktatást és a tudományos életet érintő legjelentősebb változásokról, amelyeknek részese volt a TDK is – részben azok hatásainak kitéve, részben azok aktív formálójaként. Ide sorolja a 2012-ben kezdődő egyetemi struktúraváltást, az új intézmények létrejöttét, a nemzetközi vérkeringésben való intenzívebb részvételnek, valamint a felsőoktatási intézmények társadalmi és gazdasági folyamatokba történő egyre intenzívebb bekapcsolódásának igényét. Az új típusú doktori képzés – amely Szécsi Gábor szerint többek között a doktori ösztöndíj növelése, valamint a képzési és számonkérési struktúra átalakítása által kutatóbarát irányba mozdult el 2016-tól – ugyancsak érintette a TDK-t. Fontos előrelépésnek tekinti a szerző a 2016/17-es tanévtől bevezetett Új Nemzeti Kiválóság Programot (ÚNKP) is, amely a tudományos kutatói életpálya vonzóvá tételéhez, a kutatóműhelyek megerősödéséhez járulhat hozzá.

További lényeges tényező e sorban a hallgatói életútelemzések révén a központi pályakövetési rendszer megalapozása, valamint a képzési

tartalmak és hozzáférhetőségük innovatív fejlesztése (Digitális Tankönyvtár).

A második fejezet az *Utak és választások* címet kapta. A szerző megfogalmazza, hogy az új időkkel egyaránt új irányokra is szükség van a felsőoktatásban, a tudományos életben. A 2010-es évek oktatás- és

---

a mester és tanítvány közötti kapcsolat megteremtése mint hiánypótlás

---

tudománypolitikai kihívásaira választ adva az OTDT nyitott a középiskolások, a doktoranduszok, a társadalom, a határon túli intézmények és hallgatók, valamint a technikai újítások felé. A dr. Szendrő Péter javaslatára létrejött Tehetségútlevél program, valamint a „Tehetőséggel fel!” kezdeményezések hiánypótló lehetőséget biztosítanak azon tehetséges középiskolás diákok számára, akik már fiatalon kiemelkedő eredményeket érnek el. A Prof. Dr. Pusztai Gabriella által életre hívott *Roska Tamás Tudományos Előadás* a doktori képzések felé történő nyitást képviseli. E programok keretében megalapozható az életpályamodell, amely egyfajta tudatos tehetséggondozási gyakorlatot teremt. Mindezek mellett fokozódik az együttműködés a határon túli egyetemekkel is. Dr. habil Weisburg Tamás kezdeményezésére a Tudományos Diákkörök Határok Nélkül (HTDK) program 2013-as létrehozásával a tudományos diákköri mozgalom Kárpát-medencei összefogása is erősödik. A hatékonyabb ügyintézés érdekében online nevezési rendszer épült ki. A fejlődő kommunikációs stratégia részeként megújult a rendezvény honlapja, továbbá már a közösségi médiában is elérhető a TDK. Mindezek révén szélesebbé vált a TDK társadalmi és gazdasági beágyazódása.

A következő nagy fejezet *A Pro Scientia Aranyérmesek Társasága Egyesület tevékenysége az utóbbi*

*egy évtizedben* címmel

olvasható. A Pro Scientia Aranyérmet az OTDT alapította, amelyből 1989-től kezdődően kétfévente „azok a ma-

gyar fiatal kutatók és művészek részesülnek, akik egyetemi pályafutásuk során, elsősorban pedig az OTDK és OMDK konferenciákon kiemelkedő teljesítményt nyújtottak” (Szécsi, 2021, 39. o.). E kez-

deményezés talaján jöhetett létre a Pro Scientia Aranyérmesek Társasága, amely a díjazottak számára biztosít szervezeti keretet a szakmai kibontakozáshoz és segíti az együttműködést a különböző tudományterületek között. A Társaság tagjai hagyományosan részt vesznek az OTDK megmérettetésein, különdíjakat ajánlanak fel a tehetséges hallgatók részére, valamint tudománynépszerűsítő programokat szerveznek. 2013-ban a kezdeményes elérte a középiskolákat is.

A negyedik és egyben utolsó fejezet az *Országos Tudományos Diákköri Konferenciák a megújulás és az útkeresés évtizedében* címmel tárgyalja az elmúlt tíz év során megrendezett események történetét. Általános tendenciaként figyelhető meg, hogy egyre inkább nő a bemutatott és díjazott pályamunkák száma – a felsőoktatási hallgatólétszám általános csökkenése ellenére is. Említést kell tenni a TDK befogadó szemléletéről is, hiszen a dolgozatok növekvő száma okán az új tagozatok kialakítása elengedhetetlenné vált az elmúlt évtizedben. A kötet górcső alá veszi a 2011 és 2020 között megrendezett öt OTDK eseményeit, számot ad a fő momentumokról, változásokról. Nemcsak az általános megmérettetéseket mutatja be, hanem a szervezők által végzett háttérmunkát is.

A hazai tudományos élet elmúlt tíz

évet – mindent egybevetve – a kihívások

korszakának nevezhet-

jük. E kihívások nem

törték meg a tudományos

diákköri mozgalmat

életben tartó vezetők,

szervezők, témavezetők

és hallgatók lelkesedését.

A TDK ezalatt is megőrizte értékeit, s nem csupán túlélte, hanem fejlődött is a kihívásokra adott válaszai révén. A TDK magától értetődő módon támogatja azt, hogy a hallgatók kimagasló eredményeket érjenek

---

e programok keretében megalapozható az életpályamodell

---

el saját tudományterületükön, s megállják a helyüket az egyetemen belüli és kívüli világban – ám tevékenysége jóval túlmutat ezen. A legtehetségesebb és legkreatívabb fiatalok kutatói pálya felé vonzása, a kutató-műhelyek inspirálása, az itt kötetett kutatói kapcsolatok, a tudományos élet folyamatos lendületben tartása miatt az innovációk jelentékeny támogatójaként tekinthetünk a TDK-ra. Az előttünk álló évtized történetét összegző következő kötetben várhatóan a pandémia okozta és a hazai felsőoktatás fenntartói struktúrájában bekövetkező változások értékelése is hangsúlyos szerepet kap majd.

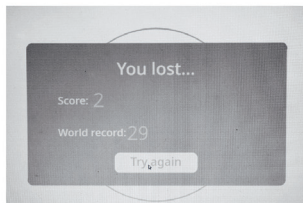
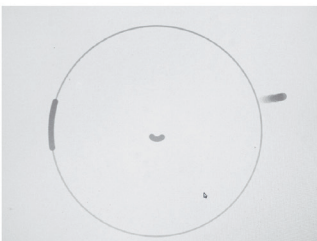
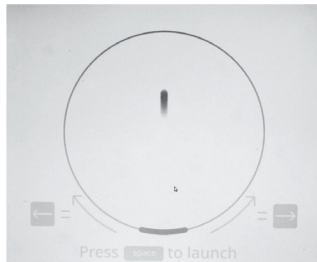
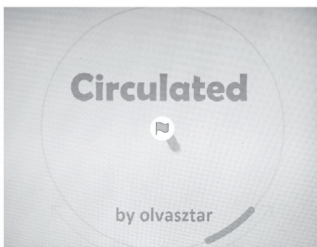
Recenzióink egy mester-tanítvány páros tollából született. Munkakapcsolatunkban kezdetektől fogva központi szerepet játszik a TDK. Díjazott hallgatóként és díjazott résztvevők témavezetőjeként megerősített minket a recenzált kötet abban a megélésünkben, hogy „a TDK a miénk”. Rezilienciájának titka is talán ebben rejlik. Jelesül abban, hogy aktív szerepet enged minden érintettnek; soha nem idegenként

veszünk benne részt. Mindazok, akik részesei a mozgalomnak, a TDK inspiráló fórumain megfogalmazhatják igényeiket, hozzáadhatják saját tudásukat, kreativitásukat a közös ügyhöz. Egy OTDK-nyertes és Pro Scientia Aranyérmes tanárszakos hallgató szemszögéből nagy élményt jelent a monográfia elolvasása, valamint a recenzio megírásában való közreműködés. A tudományos diákköri mozgalom egy rendkívüli kezdeményezés, ahol a fiatal te-

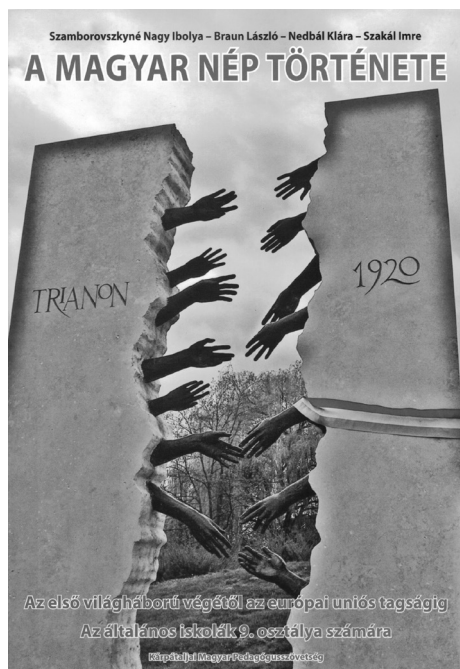
hetségek kibontakozhatnak, a karrierjük meg-alapozódik. Az OTDK lehetőséget nyújt a fiatal kutatótársak találkozására, szakmai és baráti kapcsolatok létrejöttére.

Végezetül bátorítani szeretnénk arra oktató- és hallgatótársainkat, hogy kapcsolódjanak be a tudományos diákköri kutatómunkába, és vegyenek részt a TDK-eseményeken, hiszen – a tudományos hozadékon túl – egy életre szóló élményt tud nyújtani, ha részesei lehetünk e reziliens mozgalomnak. Ne feledjük, „Legyen tehát a TDK ÖRÖK!”

a TDK aktív szerepet enged minden érintettnek; soha nem idegenként veszünk benne részt



Bódi-Máté András (12):  
*Circulated* – játékprogram



**KÉSZ BARNABÁS – NEDBÁL KLÁRA  
– SZAMBOROVSKYKNÉ NAGY  
IBOLYA: A MAGYAR NÉP TÖRTÉNETE  
I. A KEZDETEKTŐL A SZATMÁRI  
BÉKÉIG. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK 7.  
OSZTÁLYA SZÁMÁRA. KÁRPÁTALJAI  
PEDAGÓGUSSZÖVETSÉG, 2018.**

**BRAUN LÁSZLÓ – KÉSZ  
BARNABÁS – LEFKÓ JÁNOS –  
SZAMBOROVSKYKNÉ NAGY IBOLYA:  
A MAGYAR NÉP TÖRTÉNETE II.  
A SZATMÁRI BÉKÉTŐL AZ ELSŐ  
VILÁGHÁBORÚ BEFEJEZÉSÉIG.  
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK 8.  
OSZTÁLYA SZÁMÁRA. KÁRPÁTALJAI  
PEDAGÓGUSSZÖVETSÉG, 2018.**

**SZAMBOROVSKYKNÉ NAGY IBOLYA  
– BRAUN LÁSZLÓ – NEDBÁL KLÁRA  
– SZAKÁL IMRE: A MAGYAR NÉP  
TÖRTÉNET III.  
AZ ELSŐ VILÁGHÁBORÚ VÉGÉTŐL  
AZ EURÓPAI UNIÓS TAGSÁGIG.  
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK 9.  
OSZTÁLYA SZÁMÁRA. KÁRPÁTALJAI  
PEDAGÓGUSSZÖVETSÉG, 2020.**

## Jakab György: Heroikus történelmi üzenet Beregszászból

*Jöhet idő, hogy emlékezni  
bátrabb dolog lesz, mint tervezni –  
bátrabb új hont a mult időkben  
fürkészni, mint a jövődöben –?*  
(Illyés Gyula: Haza, a magasban)

Bár az utóbbi években már egyre lankadóbb figyelemmel követjük az újra és újra ártírt magyar történelemtankönyvek kiadását, most mégis fel szeretném hívni a figyelmet egy új „emlékműre”, egy különleges

történelemtankönyv-sorozatra. A három karcsú kötet<sup>1</sup> megismerése nemcsak azért fontos, mert mind pedagógiai, mind pedig szaktudományos szempontból magas színvonalú, mesésép tankönyvsorozat született.<sup>2</sup> Sokkal inkább azért, mert a szerzők a *nemzetegyesítés* szempontjából példaértékű, az anyaországi történelemtanítás számára is megszívlelendő tanulságokat hordozó kiadványt hoztak létre.

<sup>1</sup> Az I. és a II. kötet 72, a III. pedig 76 oldalas.

<sup>2</sup> A vállalkozás nem előzmény nélküli. Mind a tankönyvsorozat szellemiségét, mind pedagógiai jellegét, mind pedig tipográfiai kivitelét nagymértékben befolyásolta az a tény, hogy az ezredfordulón a szlovákiai magyar kisebbség képviselői is megírták hasonló jellegű tankönyvsorozatukat, amely közvetlen mintaként szolgált a most tárgyalt kötetek elkészítéséhez. (Kovács László és Simon Attila (2000): *A magyar nép története a honfoglalástól a szatmári békéig – Az általános iskolák 7. osztálya és a nyolcéves gimnáziumok 2. osztálya számára*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.; Kovács

## AZ EGYSÉGKERESÉS ÖNTUDATA

*Mi gondom! – áll az én hazám már,  
védőbben minden magasságnál.  
Csak nézelődöm, járok, élek,  
fegyvert szereztem, búv-igéket.*  
(Illyés Gyula: Haza, a magasban)

A Kárpátaljáról érkező történelemtankönyvek legfőbb különlegessége az, hogy a megszokott anyaországi látószögtől bizonyos mértékben eltérő képet kaphatunk a magyar történelemtől és a magyarság jelenéről. Fontos tudatosítanunk, hogy létezik egy ilyen sajátos nézőpont, amely számunkra is nagyon sok tanulságot hordoz. Karinthy Frigyes drámai metaforája Trianonról – mely szerint a levágott végtagokat az ember az amputáció után is fájdalmasan érzékeli – ugyanis lényegében csak az egyik oldal fájdalmát érzékelteti. A „Munkácsról ki sem mozduló”, de mégis sokállampolgárságú magyar emberekről többnyire csak a *kisebbségi sors* sztereotípiái jutnak eszünkbe. Az elszakított részekben élő emberek önmagukról alkotott képe itt, Magyarországon csak kevesek előtt ismert a maga valójában. Ezek a tankönyvek azt mutatják, hogy a kárpátaljai nemzetiség közössége él és élni akar. A saját identitása szerint autonóm módon.

saját történetüket  
Beregszászból, vagy éppen  
Ungvárról, Munkácsról,  
Husztról lehet a  
leghitelesebben elmondani

Ezek a tankönyvek arról tanúskodnak, hogy az itt élők már nem fogadják el azt a korábbi állapotot, hogy történetüket – a több mint száz év óta fennálló kisebbségi történelmüket – Budapesten, Nyíregyházán, vagy éppen Prágában, Moszkvában, Kievben vagy Lembergben írják. Azt vallják, hogy saját történetüket Beregszászból, vagy éppen Ungvárról, Munkácsról, Husztról lehet a leghitelesebben elmondani.

Ennek az identitásnak az alapja az őshonosság (az autochton jelleg) öntudata: *mi itt élünk már időtlen idők óta... népek jönnek-mennek, de mi itt maradunk, ahogy eddig is... megmaradunk!* A kárpátaljai magyar közösség nem a saját jószántából – egyéni, vagy közös döntések nyomán – szakadt el a magyarság többi részétől, és sorsuk további alakulásába sem volt reális beleszólásuk. Ebben a helyzetben a történelmi elsőbbségre, az úgynevezett törzsökösségre – a „tösgyökerességre” – való hivatkozás fontos megtartó erőt jelentett és jelent ma is

a kisebbségi lét állandó fenyegetettségével és kiszolgáltatottságával szemben. A törzsökösség tudata itt – a fogalomra tapadt fajvédő értelmezésekkel<sup>3</sup> szemben – a folyamatos közösségi veszélyhelyzet ellensú-

lyozását, a kisebbségi sorstudat tompítását szolgálja. Ennek a magyar nemzetetésnek ugyanis – ellentétben például az úgynevezett erdélyi öntudattal<sup>4</sup> – nincs a kisebbségi

László és Simon Attila (2000): *A magyar nép története 1711-től 1918-ig – Az alapiskolák 8. osztálya és a nyolcéves gimnáziumok 3. osztálya számára*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.; Simon Attila (2000): *A magyar nép története. A XX. század – Az alapiskolák 9. osztálya és a nyolcéves gimnáziumok 4. osztálya számára*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.) Ebből a szempontból mindenképpen érdemes megemlíteni Viliam Kratochvíl szlovák történelemdidaktikust, aki meghatározó szerepet játszott ennek a tankönyvtípusnak a kialakításában, valamint Simon Attilát, illetve Vajda Barnabást, akik a szlovák változat magyar adaptációjában és didaktikai tovább gondolásában játszottak fontos szerepet.

<sup>3</sup> Gyurgyák János (2012): *Magyar fajvédők. Eszmetörténeti tanulmány*. Osiris, Budapest.

<sup>4</sup> Ezt a felfogást pontosan fogalmazza meg Páskándi Géza egy interjúban: „Az erdélyi [partiumi] magyarnak van egy viszonylata a román többség iránt Romániában, és van egy viszonylata Magyarországra irányában, ahol a magyarok

életérzésre vonatkozó hagyománya. Mindig is a magyarság főáramához, alaptörzséhez tartozónak érezte magát, ami nemcsak a magyar kultúra megtartását jelenti, hanem az „anyaországhoz” való szerves és közvetlen kapcsolódás egységét is.

## AZ EGYSÉGKERESÉS FÁJDALMAS VÁGYA

*te mondd magadban, behunyt szemmel,  
csak mondd a szókat, miktől egyszer  
futó homokok, népek, házak  
Magyarországgá összeálltak.*

(Illyés Gyula: Haza, a magasban)

Ez a törzsökös szemlélet hatja át az egész tankönyvsorozatot. Már a címadás – *A magyar nép története* – jelzi a vállalkozás hőies „nagyszerűségét”: alig kétszáz oldalon összefoglalni mindazt, amit az anyaországi tankönyvek többszörös terjedelemben sem tudnak – ezt mutatja az elmúlt évtizedek burjánzó tankönyvkínálata – megnyugtatóan megtenni. Ráadásul, mivel a beregszászi kiadványok létjogosultságát éppen a regionalitás, a helyi identitás megfogalmazása adja, ezért a helytörténet szintén komoly hangsúlyt kap a karcsú kötetekben. Ezt a szaktudományosan és pedagógiaileg is roppant kockázatos vállalkozást ténylegesen az egységkeresés – Platón andogrünjeihez hasonlítható – fájdalmas vágya igazolja. Szemléletesen fogalmazza meg ezt a harmadik kötet mottója:

*Lehet-e egy népet felelőssé tenni? És  
lehet-e egy népet eltüntetni? Elvehetnek*

vannak [elsöprö] többségben. S nemcsak a többségi románsághoz képest akar másnak, azaz magyarnak megmaradni, hanem azt is mondja, hogy az erdélyi [partiumi] magyar különbözik a magyarországitól, tehát a saját nemzetével mint többséggel is kisebbségben akar maradni.” Páskándi Géza (2000): A kiválasztott és az alkalmas. In: Havas Judit és Lengyel Gabriella: *Párbeszélgetés. Írók, költők a Károlyi-palotában*. Petöfi Irodalmi Múzeum – Kortárs – Dinasztia, Budapest. 73.

*tőlünk földet, amennyit akarnak. [...] Nem a föld maga szent, nem a föld a haza: a föld csupán lakhely, üzlet, gazdaság. Ami a földben szent, az az emberek emlékei. [...] Ezeket pedig senki tőlünk el nem veheti: mert ezek bennünk vannak! És ez a mi hazánk, ezek a közös emlékek, ez a szellemi levegő, amelyben élünk: és nem a holt földek! Ez az, ami lelkünk földje és otthona – a nyelvünk, gondolataink és emlékeink –, amelyeken kívül 'nincsen számunkra hely', a haza, melyben 'élnünk és halnunk kell'.”*  
(Babits Mihály: Az igaz haza.)

Erre utal a harmadik kötet Bevezetője is:

...a Babits Mihály által megfogalmazott gondolatok mindazt tükrözik, ami bennünket, a magyar 'hazából kiszorultakat' 1920 óta folyamatosan foglalkoztat... Ezzel egyértelműen annak tudatosítása volt a célunk, hogy bár egy évszázada szétszaggatva élnek a magyarok a Kárpát-medencében, de ne felejtjük el: egy nemzethez tartozunk, ugyanazt a nyelvet, kultúrát, múltat kaptuk felmenőinktől, akármelyik országban is lakunk. (3. o.)

## AZ EGYSÉGKERESÉS KOCKÁZATA

*Mert ha sehol is: otthon állok,  
mert az a való, mit én látok,  
akkor is, ha mint délibábod,  
fordítva látom a világot.*

(Illyés Gyula: Haza, a magasban)



Ezekben a karcsú kötetekben a szerzők a következő történelmi egységeket mutatják be a kárpátaljai általános iskolások számára: Egyrészt az anyaországi történelemoktatási kánon hagyományos államjogi történetét a magyar őstörténettől Magyarország Európai Unióba történő belépéséig. Másrészt a nagy-magyarországi társadalom- és művelődéstörténet fejezeteit, melyek a nemzeti identitás megalapozása szempontjából különleges fontossággal bírnak. Harmadrészt Kárpátalja regionális történetét és helytörténeti jellemzőit. Negyedrészt akarva-akaratlanul érinteniük kell azoknak az államkereteknek a bemutatását (Csehszlovákia, Szovjetunió, Ukrajna), amelyek Trianon után birtokolták ezt a területet, hiszen nélkülük nem volna érthető az itt élők történelmi hányattatása sem. Ötödöröszt megemlékeznek a más országokba szakadt magyar nemzettestvéreik 20. századi történetéről is, hiszen ez is fontos számukra saját identitásuk megélése és erősítése szempontjából.

A magyar múlt ilyen teljességre törekvő tankönyvi feltárása az adott keretek között nyilvánvalóan csupán identitáspolitikai érvekkel<sup>5</sup> indokolható. Sem a tankönyvi terjedelem, sem pedig a rendelkezésre álló iskolai órakeret nem biztosítja az alaposabb szaktörténeti és pedagógiai feldolgozást.

Nyilvánvaló, hogy a kárpátaljai magyar közösség Trianon utáni léhelyzetében a folyamatos félelemmel terhes jelen, illetve a külső erőknél kiszolgáltatott bizonytalan jövő miatt nagymértékben felértékelődött

az a múltkép, amely a magyarság szerves egységét mutatja, amely törzsköös identitásuk alapját képezheti, amely az anyaországhoz való szerves kapcsolódás jo-

a magyar kultúrához való tartozás biztosítéka és záloga formálisan a múlt lett

goulságát igazolja.<sup>6</sup> Ki mástól is remélhetnének segítséget, mint a tőlük elszakított anyaországtól? Fogyatkozó számarányuk nem elegendő a hatékony jogvédelemhez, illetve egy sikeres autonómiatörekvéshez. Ugyanakkor a háborús helyzet miatt egyre erősödő politikai szorítást és asszimilációs nyomást kell elszenvedniük a többségi ukrán társadalomtól (korlátozott anyanyelvhasználat, etnikai provokációk). Ráadásul Magyarország Európai Unióba történő belépése számukra nem határnyitást, sokkal inkább az átjárhatóság szigorodását eredményezte, ami jövőbeli kilátásait is beárnyékolta. Számukra tehát a magyar kultúrához, a „magyar törzshöz” való tartozás biztosítéka és záloga formálisan a múlt lett. A több mint ezeréves magyar történet teljességre törekvő feltárása a tankönyvekben tapasztalható mitikus formájában is menedéket, kapaszkodót jelent az itt élők számára. A múlthoz – különösen a mitizált történelemhez – kapcsolódni azonban csa-

<sup>5</sup> Az önálló kárpátaljai magyar történelemkönyv születése sok tekintetben hasonlít a kiegyezés utáni magyarországi történelemtankönyvek születéséhez. A 19. század végi magyar társadalom egységes identitásának megteremtéséhez nem az adott jelen realitása – az önálló államiság hiánya, a társadalom nagyfokú etnikai és szociális megosztottsága – szolgált alapul, sokkal inkább egy múltban tétélezett mitikus történelmi egység: az „ezeréves Magyarország” folytonosságának eszméje, illetve a „Szentistváni állameszme” Kárpát-medencei dominanciájának elve. Ennek a mitikus egységnek a képe egyfelől bátorítást jelentett a korabeli politikai függés és etnikai konfliktusok elviseléséhez, ugyanakkor a jelen félelmeivel szemben biztonságot adó jövőbeli célként, megvalósítandó feladatként is megjelenhetett.

<sup>6</sup> A kárpátaljai magyarság életében a 2001-ben kiadott úgynevezett „Magyar igazolvány” nem csak a biztosított anyagi kedvezmények miatt volt kiemelten fontos. Legalább ennyire lényeges volt számukra az is, hogy a rájuk kényszerített, kisebbségi helyzetüket sokféle nyelven megfogalmazó személyi igazolványok után kaphattak egy magyar nyelven megfogalmazott, magyarságukat igazoló okmányt, amely visszaigazolta a magyar közösséghez való tartozásukat.

lóka és veszélyes: az irreális és irracionális helyzetértékelés kockázatát rejti magában.

Elég, ha csak arra gondolunk, hogyan értelmezi a magyar történelmi közgondolkodás és történelemoktatási kánon a magyarság 16–17. század történetét. Történelemkönyveink, így a most tárgyalt sorozat első kötete is (50–51. oldal) – többnyire Magyarország (sic!) egységének és „ezeréves” folytonosságának igazolása érdekében – ezt az időszakot úgy írják le, mint a „három részre szakadt ország” történetét. Államjogi értelemben ez a megfogalmazás nem pontos, hiszen a korábbi független Magyar Királyság nem részekre szakadt – mint például a 14. század elején –, hanem fölőszatott a nagyhatalmak között. A középső részét az Oszmán Török Birodalom foglalta el, a keleti és északkeleti részeket egy viszonylagos függetlenséget élvező török vazallus-állam alakult ki Erdélyi Fejedelemség néven, a nyugati és északnyugati részek pedig betagozódtak a Habsburg Birodalomba. Az összetartozás tudata és a történelmi emlékezet persze – a politikai szétszakítottság ellenére is – fenntartotta a magyar kultúra egységét. A magyar nyelv és kulturális hagyomány őrzői – dacolva a folyamatos háborús helyzettel, külső és belső megosztottsággal – nem mondtak le az egység visszaállításáról, amelynek végül, több generáció múltával, meg is lett az eredménye.

Ez a történelmi hagyomány azonban súlyos kérdést vet fel a ma élő kárpátaljai magyarok számára. Ha elfogadjuk, hogy a török megszállás több mint százötven éve (pontosan 1526–1699) alatt „Magyarország három részre szakadt”, akkor Trianont – amelynek traumája alig több mint százéves

– úgy is értelmezhetjük, hogy Magyarország időszakosan „hét részre szakadt”. Ebben a múltértelmezésben természetesnek tekinthető az aktuális helyzettel szembeni ellenkezés, és a „kitartás” erkölcsileg mindenképpen elvárható a különböző országrészekben élő magyaroktól: hogy tehát a remélt újraegyesítésig hűségesen és következetesen őrizték és képviseljék a magyar kultúra ezeréves egységét. Az anyaország lakóitól mindezt elvárni kevésbé kockázatos, a külső országokban rekedt kisebbségek esetében azonban már jóval veszélyesebbnek tűnik, ha jelenük és jövőjük a múlt foglya marad.

## NINCS HOVÁ HÁTRÁLNI...!

*Igy maradok meg hírívőnek  
örzeni kincses temetőket.*

*Homlokon löhetnek, ha tetszik,  
mi ott fészkel, égbemenekszik.*

(Illyés Gyula: Haza, a magasban)

Nem leszünk akkor sem sokkal okosabbak, ha végiglapozzuk a Trianon centenáriuma alkalmából kiadott három vaskos kötetet,<sup>7</sup> amely a magyar szellemi élet elmúlt évszázados megnyilvánulásait foglalja össze a bekediktátummal kapcsolatban. Az *Emlékező Magyarország* köteteket a szerkesztő Gyurgyák János *Trianon-dilemmáink* című tanulmánya zárja, melynek zárófejezetében a szerző „Mit tegyünk?” címmel foglalja össze a lehetséges alternatívákat<sup>8</sup> a nyílt katonai konfliktustól a demokratikus megoldásokon át a szellemi-lelki értékörzés sokféle formájáig. A kárpátaljai szerzők

<sup>7</sup> Kosztolányi Dezső (szerk., 2020): *Trianon 100. Vértó Magyarország – Magyar írók Magyarország területéért*. Osiris – Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest. 288 oldal. Gyurgyák János (szerk., 2020): *Emlékező Magyarország I–II*. Osiris, Budapest. 504 + 590 oldal.

<sup>8</sup> A fejezet önálló írás formájában megjelent a Válasz Online-on is *A magyarság cselekvésének 11 lehetséges útja Trianon után 100 évvel* címmel. Forrás: <https://www.valaszonline.hu/2020/05/21/trianon-100-gyurgyak-janos-esszel>

valószínűleg jól ismerik az összes lehetséges variációt, és hitet is tesznek a tankönyvsorozat harmadik kötetének Bevezetőjében a demokratikus megoldás mellett Jászi Oszkárt idézve:

A magyar demokrácia le tudhat mondani a revanche-ról, de arról soha és semmi körülmények között nem mondhat le, hogy elszakított vérei számára ne követelje mindazokat a jogokat és szabadságokat, amelyeket a nemzeti kisebbségek számára követelt a magyar hegemonia idején. Csakis a legteljesebb tanügyi, közigazgatási, kulturális szabadság levegője teheti a magyar kisebbségeket új államaik lojális polgáraivá. (3. o.)

közös, komplementerjellegű történelemkönyvek

regionális történelemszemlélet kialakítását, illetve a közös, komplementerjellegű történelemkönyvek megírását. Így a lehető (legjobb) megoldásnak, amit tehetnek, az tűnik, hogy bezárkóznak abba a több évszázados örökségvédelmi nemzeti hagyományba, amely a reális külső fenyegetettségre a „megmaradni”<sup>10</sup> és a „mégis” sorsvállalással felel. Ez a történelemkönyv tehát hősiessen a „megmaradni” hazafiságára, a törzsökös patriotizmusra nevel – vállalva a mitikus történelmi egység hűséges őrzésének sokszor magányosnak és irreálisnak tűnő feladatát.

Miközben Széchenyi István a reformkorban még okkal-joggal kárhóztathatta a törzsökös nemzeti gondolkodásmód merevségét és kapcsolatképtelenségét:

Ezen heterogenitás annak is oka, hogy a törzsökös magyar, ki egy lépésnyire sem akar a világban haladni, midőn még a Föld is forog, úgy áll az igenis külföldies magyar ellenében, mint Róma és Alba a Horatiusok és Curiatiusok megküzdésekkor – mint ellenségek s nem mint földiek s barátok – holott legjónabb volna egyiknek s másiknak is egy kissé engedni s egymáshoz közelíteni.<sup>11</sup>

Úgy tűnik azonban, napjainkban éppen ez a makacs és kényszerű módon rugalmatlan örökségvédelem válik öné-

Jól tudják azonban, hogy a közép-kelet-európai politikai kultúra és aktuális politikai helyzet nem ilyen természetű. A demokratikus gondolkodás és cselekvés legfeljebb apró eredményeket hozhat,<sup>9</sup> de gyökeres javulást valószínűleg nem. Jól tudják ugyanis, hogy a kárpátjai magyar közösség önmagában – a régió többségi és kisebbségi társadalmainak, illetve a két ország (aktuálisan Magyarország és Ukrajna) képviselőinek szoros együttműködése nélkül – nem képes feloldani ezeket az ellentmondásokat: önmagukban hiába kezdeményeznének például a multiperspektivikus

<sup>9</sup> A közép-kelet-európai helyzet talán legabszurdabb példája a magyar nemzetiségű Szelenc község története, amely a második világháború után oly módon vált határtelepüléssé Csehszlovákia és a Szovjetunió között, hogy a határkerítést a falu főutcáján húzták fel. Így a szemben lakó csehszlovák és szovjet állampolgárságú magyar nyelvű lakosok is legfeljebb csak integethettek egymásnak a határkerítés résein át. Ebben a helyzetben az elmúlt évtizedek demokratikus párbeszédei révén – némiképp az USA külügyminisztériumának nyomására – is csupán odáig lehetett eljutni, hogy 2005-től hivatalos határátkelő nyílt az immár két falu, (az ukrainjai) Kisszelenc és a (szlovákiai) Nagyszelenc között (II. kötet. 33. oldal).

<sup>10</sup> Bryen Cartledge angol történész a „Megmaradni” címet adta a magyar történelemről írott vaskos kötetének. Úgy gondolta, hogy a magyarság története ebbe a metaforába sűrítendő össze a leginkább. Bryan Cartledge (2008): *Megmaradni... A magyar történelem egy angol szemével*. Officina, Budapest.

<sup>11</sup> Széchenyi István: Hitel. A magyar nem bírja magát oly jól, mint körülményi engednék. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/06100/06132/html/hitel0006.html> (2021. 11. 13.)

tékké, akár a kisebbségi helyzet vonatkozásában, akár az anyaország irányában.

## AZ EGYSÉGKERESÉS ELLENTMONDÁSAI

*S jogunk van  
– hisz halandók s életadók vagyunk –  
mindazzal szembenézni,  
mit elkerülni úgysem tudhatunk.*  
(Illyés Gyula: Bartók)

A folyamatosan fenyegetettnek megélt, félelemteli légkörben nagyon nehéz történelmet tanítani. Egyrészt ugyanis kiemelten fontos és hangsúlyozottan kényes dolog a nemzeti identitás és a kulturális örökség fenntartása és közvetítése, ráadásul a történelem-tanóráknak és a történelemóráknak kell valamilyen formában pótolnia mindazokat a nemzeti szimbólumokat, amelyek hiányoznak a közterekről és az emberi kapcsolatokból, illetve folyamatosan ellen kell tartani a többségi etnikumok politikai és kulturális nyomásának és asszimilációs törekvéseinek. Másrészt azonban ez a sajátos törzsökös történelmi tudat, a *megmaradni és megőrizni* „korparancsa”<sup>12</sup> óhatatlanul beszűkíti és rugalmatlanná teszi a nemzeti identitáshoz kapcsolódó gondolkodást, ami több szempontból is nehezíti az adott viszonyok reális megértését.

Egyrészt azért, hogy nem foglalkozik reálisan a tényleges regionális viszonyokkal. A kárpátaljai magyar társadalomra vonatkozó kutatások<sup>13</sup> például egyértelműen

mutatják, hogy az innen nézve homogénnek látszó magyar közösség mennyire megosztott: faluban és városban élők, tömbmagyarságban vagy szórványban létezők, korábban jött reformátusok vagy később érkezett katolikusok... Az egység tehát fikció, és csupán az állandó asszimilációs nyomás miatt gondolható el. Legalább ennyire hiányoznak ebből a nézőpontból az interetnikus viszonyok. Nemcsak a korábban is itt élő ruszin és román népesség, illetve a betelepített ukrán lakosság – asszimilációs, vagy éppen disszimilációs – történetének megjelenítése, hanem azoknak a sajátos kölcsönhatásoknak a bemutatása is, amelyekkel a különböző népek egymásra hatottak és amelyek a terület legfőbb sajátosságát adják az étkezési kultúrától a szellemi és épített környezetig. Enélkül ugyanis szűk képpel légüres térbe kerülnek Kárpátalja magyar vonatkozású történései is; óhatatlanul sérül a tankönyvek helytörténeti jellege.

a megmaradni és megőrizni  
„korparancsa”

Az etnocentrikus megközelítés sok tekintetben – a korábbi magyarországi történelem-tanórákhoz hasonlóan – tovább hordozza azt a Trianon előtti történelem-oktatási hagyományt, amely a *magyar* elnevezés használatakor nem különíti el egymástól a magyar *államot*, a magyar állam, illetve etnikum által birtokolt *területeket* és a magyar *etnikumot*. Ez a három elem Trianon előtt természetes módon összekapcsolódhatott: a mindenkor magyar állam területén magyar alattvalók, illetve állampolgárok éltek, és bár a magyar anyanyelvű népesség a törökök kiűzése után többnyire nem érte el a lakosság ötven százalékát, mégis sok tekintetben lojális,

<sup>12</sup> Fábry Zoltán (1934): Korparancs. *Korunk*, 9. 6. sz.

<sup>13</sup> Molnár József (2007): A kárpátaljai tömb és szórványmagyarság identitástudatának eltérései. *Pro Minoritate*, 2007/ Tavasz, 135–150. Tátrai Patrik (2020): A kárpátaljai magyar szórvány kutatása. *REGIO*, 28. 1. sz., 5–34.

„hungarus” tudatú és érzelmű honpolgároknak lehetett őket tekinteni. Trianon után azonban – és különösen Kárpátalján – ez a helyzet radikálisan megváltozott. A határrendezések következtében sok itt élőknek többször is megváltozott az állampolgársága, a nagyarányú betelepítések nyomán pedig nagymértékben csökkent a magyar nyelvű népesség számaránya és társadalmi-gazdasági befolyása. Természetesen mindezt az itt élők pontosan tudják, és a saját bőrükön érzik is nap, mint nap, de a most tárgyalt tankönyvsorozatban ez nem mindig érhető tetten. Az „Ezeréves” magyar történelem keretében bemutatott Kárpátalja történetében az államiság többrendbeli megváltozása ugyan fontos szerepet kap, de a regionális társadalomtörténet kizárólag csak a magyar vonatkozásokat tartalmazza. A terület többségét alkotó ruszinok (ruténok) legfeljebb mint Rákóczi egyik „leghűségesebb nemzete” kerülnek elő, a tényleges népességarányokra pedig csak néhány térkép és felekezeti statisztika utal. Ennek legfőbb következménye az, hogy ezáltal – különösen a távolról szemlélődő olvasónak – elvész a kárpátaljai történelem „tényleges” társadalmi és politikai dimenziója.<sup>14</sup>

A törzsökös szemlélet hasonló módon irreálissá teszi az anyaországhoz való viszony megítélését is. Ha a kárpátaljai ifjúság „hazafias történelmi nevelését” kizárólag anyaország-nézőpontú történelemköny-

vek biztosítják, akkor több szempontból is tudathasadásos állapot jöhet létre. Egyrészt azért, mert az itt élő embereknek jóval kevesebb tárgyi fogódzó (nemzeti szimbólumok, nyilvános rendezvények) áll rendelkezésükre ahhoz, hogy nemzeti identitásukat megéljék, mint a Magyarországon élőknek. Inkább titkolniuk kell magyarságukat, ami legfeljebb ellenségtételezés szempontjából erősítheti identitásukat. Ebből következően a kárpátaljai magyar fiataloknak egy bizonytalan, metaforikus („anyaország”) és fiktív („Haza, a magasban”) nemzettudathoz kell hűségesnek lenniük, sok tekintetben a körülöttük lévő valósággal szemben. Ebben az esetben még szerencsés is lehet, hogy kevésbé ismerik az anyaország tényleges viszonyait, így idealizálni lehet a történelmi múltat és az „anyaország” szépséges metaforáját. Ugyanakkor könnyen légüres térbe kerülhetnek akkor, ha identitásuk számára nem találnak fogódzót

sem az éppen regnáló államhatalom intézményeiben, sem a közvetlen környezetük interetnikus világában, sem pedig az anyaország ténylegesen ölelő karjaiban.

Schöpflin György részletesen leírja, hogy kisebbségi helyzetben lévő közösség hogyan kényszerül rá a „nemzeti látószög radikális beszűkítésére”: hogyan kénytelen „transzcendentálni” a nemzeti értékeket; hogyan kénytelen „ellenmítoszokat alkalmazni” az éppen uralmon lévő többségiek területfoglaló mítoszaival szemben; hogyan

sok itt élők többször is megváltozott az állampolgársága

<sup>14</sup> Jól példázza mindezt Avgusztin Ivanovics Volosin bemutatása, aki a harmadik kötetben (a 20. oldalon) csak, mint Volosin Ágoston szerepel. Mellékelt életrajzából nem derül ki egyértelműen, hogy ő a magyarokkal rivalizáló kárpátaljai rutén/ruszin (esetleg ukrán) közösség fontos képviselője. A törzsszövegben is csak mint a „ruszin/rutén irányzat képviselője” szerepel, aztán, mint Kárpát-Ukrajna vezetője, amely fegyveres harcot folytatott az 1939-ben bevonuló magyar hadsereggel. A helyiek és a beavatottak nyilván ismerik és értik a történetet, de a szövegnek ebben a formájában könnyen összemósódnak a magyar-rutén/ruszin-ukrán interetnikus viszonyok: „1938. október 9-én alakult meg az első autonóm kormány, amelynek élére Bródy Andrást állították. Rövidesen azonban leváltották és bebörtönözték, mert népszavazást követelt arról, hogy a rutén nép maga dönthesse hovatartozásáról. Utóda Volosin Ágoston görögkatolikus kanonok lett, a ruszin/ukrán irányzat vezetője.”

merevíti meg („kanonizálja”) saját közössége történelemszemléletét és politikai kultúráját.<sup>15</sup> Vajda Barnabás hasonló módon részletesen kifejti azt a problémát, hogy a kisebbségi helyzetben lévő magyar történelemtanárok a fent említett okok miatt nem igazán tudják érvényesíteni tárgyuk kritikai szemléletét és módszertani modernizációs elvárásait (multiperspektivikus történelemszemlélet, projektoktatás).<sup>16</sup> Mint írja:

A szimbólumok: zászlók, ünnepélyek és évfordulók Magyarországon is hatással bírnak, ott is kollektív érzést keltenek; de a felvidéki helyzetben (ahol a magyar szimbólumok jogi tilalom alatt állnak) még felfokozottabban hatnak – miközben egyik helyen sem a szigorú értelemben vett történelmi igazságot, hanem bizonyos kulturális mítoszok tovább éleletet szolgálnak. És mivel a mítoszok a politika világában érzik a legjobban magukat, innen csak egy lépés a számunkra nagyon ismerős erkölcsi szintre emelt nemzetiség jelensége. (112–113.)

## A VÁLLALKOZÁS HEROIZMUSA

*Te megbecsülsz azzal, hogy fölfeded,  
mi neked fölfedetett,  
a jót, a rosszat, az erényt, a bűnt –  
te bennünket növesztel, azzal,  
hogy mint egyenlőkkel beszélsz velünk.*

*Ez – ez vigasztal!  
Beh más beszéd ez!  
Emberi, nem hamis!  
A joggal erőt ad a legzordabbhoz is:  
a kétségbeeséshez.*

*Köszönet érte [...]*

(Illyés Gyula: Bartók)

A szerzők komoly gondot fordítanak a magyar kulturális és politikai élet kiegyensúlyozott bemutatására – Wass Alberttől Koncz Zsuzsáig, Göncz Árpádtól Orbán Viktorig –, és néhány kivételtől eltekintve<sup>17</sup> személyes értékválasztásaikat is igyekeztek

hátterbe szorítani. Nem találni a szövegekben semmiféle mitikus összekövésével vádolható „el-lenséget”. Nem jelenik meg az „elárultak”,

„egyedül vagyunk”, a „hálátlan módon cserben hagytak”, a „tartoznak nekünk” gondolata, de a túlkompensált kivagyiságtól és idegengyűlölettől is mentesek a kötetek. Öntudatos és büszke hitvallás ez, amely kifejezetten igyekszik távol tartani magától a – sokszor az anyaországiak részéről is elvárt – kisebbségi tudatot és szánakozáskeltést. A vállalkozás heroizmusát alapvetően az adja, hogy a szerzők – bár tudják-érik a korábbiakban jelzett ellentmondásokat – úgy szólaltatják meg a fenti-ekben bemutatott törzsökös történelemszemléletet, hogy azon egy pillanatig nem érződik a korábbi hagyomány túlfűtött szelleme és nyelvhasználata. Józan, nyugodt és tárgyyszerű számvetés ez. Köszönet érte!

józan, nyugodt és tárgyyszerű  
számvetés ez

<sup>15</sup> Schöpflin György (2003): *A modern nemzet*. Attraktor. Máriabesenyő-Gödöllő.

<sup>16</sup> Vajda Barnabás (2007): Modernizálódó történelemtanítás – kisebbségi helyzetben. *Iskolakultúra*, 17. 11–12. sz., 112–113.

<sup>17</sup> A recenzens számára például egyoldalúnak és tendenciózusnak tűnik a Tanácsköztársaságra vonatkozó két forrás-szemelvény (III. kötet. 7. oldal) kiválasztása. Az egyikben Szamuely Tibor kifejezetten csak a véres megtorlásokról beszél, a másikban pedig Kosztolányi Édes Anna című regényének jól ismert részlete olvasható, amelyben Kun Béla kaján vigyorral menekül repülőgépen zserbókkal és aranyláncokkal kitérve.

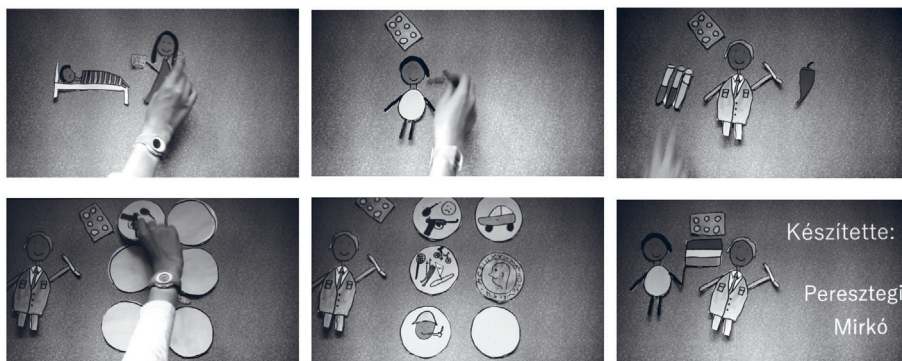
## ABSTRACTS

**URBÁN, PÉTER: Memoriter as knowledge in the school of the 21st century**

The study examines the learning of a school task of special status in many aspects, namely that of memoriter and in particular learning of literature memoriter. The work aiming at highlighting the problem points to aspects of the memoriter that have not been given sufficient literary attention so far, and the possibilities of the interdisciplinary nature of the subject have hardly prevailed even today. First of all, the thesis attempts to answer the question of what knowledge (and for what purpose) the literature memoriter can be considered, and concludes that, although in the first approach the memorized literary text can be integrated into several types of knowledge concepts, more thorough analysis also shows a specific distinction of this type of knowledge, the ability of the memoriter to be classified in a comforting way into one of the categories set up to typologize the types of knowledge. Examining the mostly rare literature comments on memoriter, dealing mainly

with other topics, two major concepts are drawn up, which legitimize this type of task in its own way. One expects memoriter to gradually integrate the constructive thoughts they embody into the learner's personality, stretched over time through memorization. This thought is called the theory of delayed interiorization. The other concept highlights the development effect of memoriter, for example, in the field of memory, creativity, or language skills. However, both concepts raise unaddressed questions, where the expectation or effectiveness of memorization itself, or the need for the literary nature of the memorized text is problematic. The conceptualization of the memoriter as state-of-the-art school knowledge makes it possible to draw conclusions that will fill gaps and be considered further about the curriculum regulation of the bookless people and the memorization of non-literature texts.

**Keywords:** *memoriter, knowledge concepts, creativity, language skills*



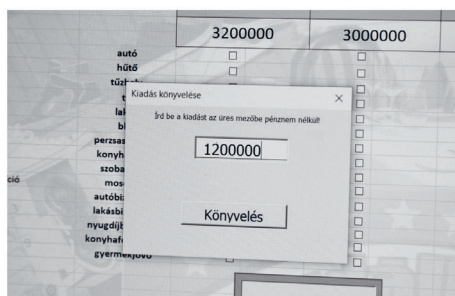
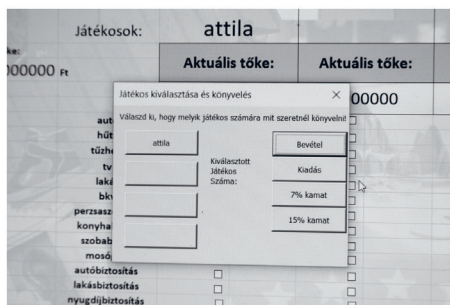
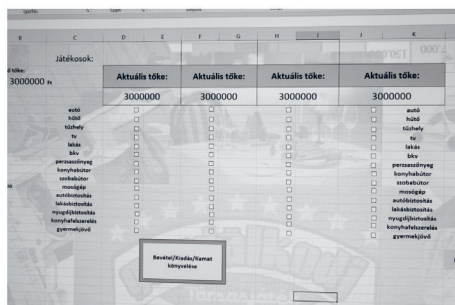
Peresztegi Mirkó (13): *Magyar, mint én* – animációs kisfilm

## P. MÁRKUS, KATALIN – FAJT, BALÁZS: EFL Majors' Dictionary Use Habits: Findings of an Interview Study

Dictionaries play an important role in both foreign language learning and foreign language teaching, as they are typically present from the beginning of the foreign language learning process and assist the learner even at higher levels of proficiency. Therefore, dictionary use research is particularly important, as it can support practicing language teachers who can develop more effective dictionary use habits for language learners. Most research on the subject examined the attitudes and habits of dictionary users in a quantitative way, typically adopting the questionnaire method; however, only few studies using a qualitative method have been conducted in

Hungary so far. For this reason, and because of the exploratory nature of the present research project, the qualitative research paradigm was used in order to explore the dictionary-related habits of EFL majors (N=10) using the interview research method. During the analysis of the interviews, content analysis was used. The results show that language teachers do not place sufficient emphasis on dictionary didactics in foreign language lessons at school, so it may be concluded that participants have typically acquired the most important skill related to dictionary use in a self-taught way.

**Keywords:** *dictionary, dictionary use, lexicography, dictionary didactics, reference works*





## Szerkesztői jegyzet

*Szerkesztőként a legizgalmasabb feladatunk talán a frissen beérkezett kéziratok elbírálása, de ehhez tartozik a legnehezebb feladat is: az elutasított kézirat szerzője, szerzői számára a visszajelző – elutasító – levelek megírása. Talán még annál is nehezebb, mint közösen dönteni arról, hogy nem látunk reményt a szöveg befogadására.*

*E lapszámunkban főszerkesztőnk írta a lapkezdő cikket, s mert ez utóbbi így némiképp a megszokott lapvégi jegyzet helyére is lép, ezen a ponton lehetővé vált számunkra, hogy betekintést engedjünk a kulisszák mögé. Az alábbiakban 2–4 évvel ezelőtti szerkesztőségi elutasító levelekből közlünk részleteket. Ezek a levelek általában hosszúak, és több konstruktív javaslatot is tartalmaznak. Ezek reményünk szerint hozzájárultak néhány remek átdolgozásához. Most azonban inkább az általános hiányokat jelző kritikát domborítottuk ki – egyben kerültük azt is, hogy egy adott téma vagy szakterület egyértelműen felismerhető legyen.*

*– A szerkesztők*

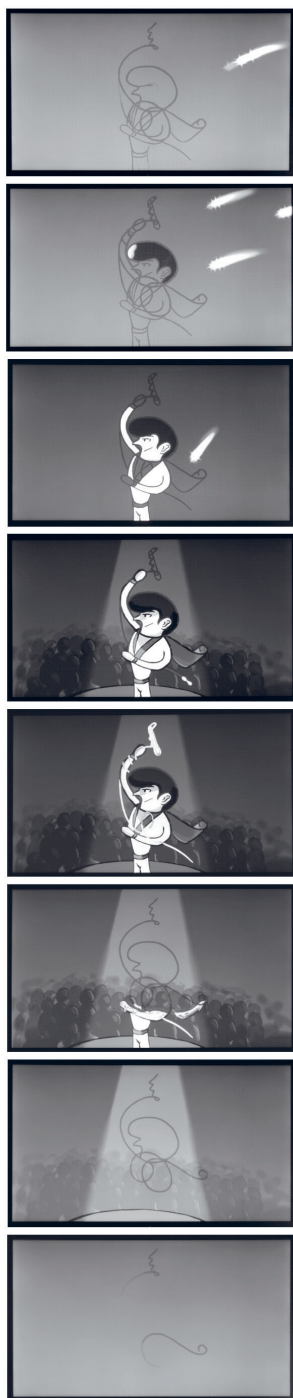
„Mivel az adott kutatás bemutatása érdemben nem javítható [...], arra szeretnénk kérni Önöket [...], dolgozzák át olyan formára, hogy műhelytanulmányként közölhessük. [...] Tudományos szövegeket gondozó szakemberként egyébként úgy látom, hogy olyan témáknál – mint ez a cikk is –, ahol a személyiség finomabb rétegeiben bekövetkező változásokkal foglalkozunk, bár más jellegű, de akár hitelesebb, pontosabb közléseket hordozhat egy-egy jól dokumentált esettanulmány, mint egy kvantitatív vizsgálat.”

„[...] MHa a képzési követelményei miatt elengedhetetlen, hogy most tanulmányban gondolkodjon, akkor muszáj fókuszot adni a szövegnek. [...] A most nekünk megküldött szövegváltozat valójában egy bevezető, ám nem látjuk, hogy minek a bevezetője. Ezt a bevezetőt a vizsgálatnak, a kutatás eredményeinek kellene (visszafelé) fókuszálnia és strukturálnia, így rövidebb, tömörebb, célzottabb bevezető születhetne, ami az empiria bemutatását támogatná, előlegezné meg.”

„Mindig örülünk annak, amikor közvetlen osztálytermi módszerekről kapunk hírt, és ezért tartjuk fontosnak, sőt kifejezetten inspirálónak az írása témáját. Az történt azonban, hogy a keretek felrajzolása (az innováció, a jó gyakorlat s a portfólió fogalma) elvonta a figyelmet az érdemi osztálytermi folyamatok bemutatásáról. [...] Vagyis, még ha meg is győzne minket az elemzés, valójában nem tudjuk meg, hogy mi is az, ami ennyire eredményes volt? [...] Erről szeretnénk minél többet hallani Öntől [...]. Hogy az olvasó láthassa, hogy mi, miért és hogyan történik ezeken a foglalkozásokon.”



Csehovics Marcell (13): REMI – rajz



Császár Lili (17):

15 másodperc hírnév – animáció

„A minta megválasztása erősen kérdéses, mivel összesen 4 intézményben, s azon belül is az összehasonlítani kívánt kategóriákban [...] összesen egy-egy intézményben mér, így azonban félő, hogy sokkal inkább az adott intézmény sajátosságait méri, és nem a vizsgálni kívánt kategóriák jellemzőit. [...] Rengeteg kérdésünk támadt a kontextust tekintve is: mit jelent a 'megfelelő' és 'nem megfelelő' környezeti attitűd? [...]”

„Ön jól, gördülékenyen és elegánsan ír, ami nagy ritkaság. Épp ezért fáj, hogy [...] sok helyütt közhelyes a különben rendszerképző mondanivaló; a kritika, a problémák, a megoldatlanságok artikulálásának hiánya egy kicsit 'programozott jóllét' érzését kelti, mintha a szöveg írója nem venne tudomást arról a dühödten és ijedten zakatoló közegről, ami ma a pedagógiát, az iskolát, a változó 'diák-tanár-szülő-dolgok' viszonyokat szakmailag, politikailag, etikailag körülveszi és változni kényszeríti [...]. Lapunknak nagyobb szüksége volna új (vagy: régi-új?) pedagógiai problémák őszinte kitérésére, az új (?) problémákkal való szembenézésekre, álmegoldások és hamis lelkesedések leleplezésére [...] és persze szép és sikeres egyedi történetekre, amelyekben ott lüktetnek az előbbiek miatt egyedi felismerések is.”

„[Írásában] csak egyetlen olyan kitétel olvasható, amely a *környezet* megváltoztatására vonatkozik [...], az összes többi arról szól, hogy a pedagógusnak mit hogyan kéne máshogy csinálnia. Ez utóbbi persze szakmailag lehet éppen teljesen indokolt is, kell is erről gondolkodni együtt, de a megalázott, zaklatott magyar pedagógustársadalom a „hagyományos” kiégés-hajlamosító erőkön túl olyan új társadalmi-gazdasági-technikai – és politikai – paradigmákkal néz ma szembe, amelyeknek még az elődjeire is rosszul és erőszakkal lett kondicionálva. Ennek tükrében ennek az írásnak az Új Pedagógiai Szemlében muszáj volna e paradigmákkal is számot vetve megszólalnia.”

„Maga a kutatás 7 éves. Ennek eredményei egy most készülő tanulmányban csak a témaválasztás alátámasztásaként használhatók, friss tudományos közleményt erre építeni nem lehet. [...] Hogy lehet-e ebből az anyagból a tudományos elvárásoknak megfelelő publikációt faragni, vagy *csak* az emberi

dimenzióra nyitott, kérdező, gyermekközpontú szemléletet megtartva érdemes lenne egy új, akár kisebb mintás, de tudatosabb kutatást, esetleg esettanulmányt összeállítani, ennek eldöntésében talán segít, ha felsorolom a jelen vizsgálattal kapcsolatos kritikai észrevételeket.”

„A szöveg a felsőoktatás fontos kihívását tárgyalja, problémafelvetése aktuális, a közölt adatok kigyűjtésében komoly, elkötelezett munka tükröződik. [...] A közölt adatok [azonban] nem lehetnek alkalmasak a bevezetőben tárgyalt pszichológiai jegyekkel kapcsolatos összefüggések megrajzolására, hiszen nem tartalmaznak ilyen jegyekkel kapcsolatos változókat [...]. Amit mi látunk ebben a munkában, az két nagyon értékes *fél tanulmány*: az egyik egy pszichológiai bevezetés, amihez esettanulmányokat, és/vagy egy célzott [...] kvantitatív vizsgálatot kapcsolva születhetne koherens munka, a másik pedig egy hallatlanul értékes adathalmaz, ami akár önmagában is érdekes, értékes lehet [egy egyetemnek], s aminek – a szervezet releváns kérdései szerinti – elemzésében ott látjuk egy másik tanulmány lehetőségét.”

„Sajnos szövegét a szerkesztőség összesített véleménye alapján közlésre nem tudjuk elfogadni. Az írás csupán egy [...] modell gyors konverziója, s nagy része hivatkozásokból áll. [...] Ez talán azért is nagyobb baj, mert a modellkonverzió egy beavatkozó, erősen céltételező, normatív pedagógiát és emberképet sugall, de ezt nem tematizálja sehol.”

„Úgy látom, hogy saját tanári működéséről írott szövegei nem az Új Pedagógiai Szemlébe valók. [...] Amit és ahogy Ön ír, az kevés az újdonságok nyújtásához és az elmélyítéshez egyaránt. Hiányzik a világ bonyolultságának bevállalása, gyanúsán hiányoznak a kétségek, túl sok az ítékezés, és nagyon sok a kibontatlan elvhangoztatás, rövid, velős konklúzió, ami közhelyeket és rutinokat termel megértés helyett.”

„[...] Üdvösebbnek és kivitelezhetőbbnek tartanánk – legalábbis egy pedagógiai lapot megcélozván –, hogy egy, a pedagógiai gyakorlatot (is) súlyosan érintő jelenséget az önök nyilvánvaló [...] felkészültségével *kritikailag* – az iskola, a családok, sőt, a mobilkommunikáció visszásságaiért súlyosan felelős felnőtt társadalom felé is irányított kritikával! – vizsgálnának [...]. Akár magához a függőség fogalmához is kritikailag viszonyulva.”

„[...] Egyfelől a szöveg technikailag [...] egészében hibás, néhol majdnem érthetetlen, súlyosan tele össze nem illő alanyokkal és állítmányokkal, fals toldalékokkal, fogalmi zavarokkal. Mi ennek az oka? Lehet, talán, hogy itt az Ön természetes beszélt nyelve (a hétköznapiok egyébként figyelmes nyelve) összekeveredik egy erőltetett, fontosnak gondolt tudományosság nyelvével, amit viszont (még) nem beszél jól. [...] Ön gyakorló tanító, egészen biztosan tele van élményekkel, történetekkel gyerekekről, kollégákról, önmagáról – és persze konfliktusokról is. Mutassa meg ezeket!”

## *élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet*

– Én a legaktívabb, legkoncentráltabb emberi tevékenységnek a szemlélődést tartom. Leonardo vallotta, hogy aki nem szemlélődik eleget, az minden idejét elpocsékolja. Ugyanakkor azt hiszem, a nagyon erős szemlélődés szinte azonos a fizikai munkával: ahogyan egy paraszt teszi a dolgát, az hallatlanul magas szintű szellemi művelet. Ő szinte a testén keresztül kap tanítást. Aki jól gondolkodik, sohasem csak az agyával gondolkodik... Túl sok mindent akarunk 'megoldani'. Ennek a szónak azonban csak igen szűk tartományban van értelme. Az életre mi a megoldás? Az életet végig kell élni, mi van azon megoldanivaló? Ha elhagyjuk ezt a mániás megoldáskeresést, belátjuk, hogy a dolgok tetemes részének megoldatlanságában van a megoldása... Ahogyan a fejlődés fogalmát sem szabadna túlértékelnünk, nehogy végül is egy utópiában éljünk, s elfelejtsük észrevenni a mi életünket. Az utópia ilyen értelemben életellenes! Simone Weil mondta: a reális pokol is jobb, mint a képzelt mennyország. 'Megoldásaink' jobbára e képzelt mennyország szintjén mozognak...

*Csend és szemlélődés. Kipke Tamás beszélgetése Pilinszky Jánossal  
Új Ember, 1978. január 1.  
Kötetben: Török Endre (szerk.): Beszélgetések Pilinszky Jánossal.  
Magvető, 1983. 89. o.*



MAGYAR  
PEDAGÓGIAI  
TÁRSASÁG