

# iskolakultúra

# 11-12

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXI. évfolyam 2021. november-december

**Ambrus Attila József**

- PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont

**Darabos Csenge**

- Pázmány Péter Katolikus Egyetem Irodalomtudományi Doktori Iskola

**Dombi Judit**

- PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Anglisztika Intézet

**Dorner Helga**

- ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

**Egervári Dóra**

- PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet

**Fodorné Tóth Krisztina**

- PTE Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet

**Godó Katalin**

- Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

**Jakab György**

- Digitális Jólét Nonprofit Kft.

**Jancsák Csaba**

- MTA–SZTE Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

**Káplár-Kodácsy Kinga**

- ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

**Kiss Gábor Ferenc**

- MTA–SZTE Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

**Kiss Mária Rita**

- Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék

**Kojanitz László**

- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, MTA–SZTE Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

**Kósa Maja**

- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, MTA–SZTE Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

**Mezei Mónika**

- Berzsényi Dániel Gimnázium, MTA–SZTE Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

**Rónay Zoltán**

- ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

**Simon Krisztián**

- PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Anglisztika Intézet

**Sipos Norbert**

- PTE Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezés-tudományi Intézet

**Vörös Zoltán**

- PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Társadalmi Kapcsolatok Intézete

**Géczi János** (főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

**Dancs Katinka** (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

**Fejes József Balázs**

(társzerkesztő)  
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

**Kasik László** (társzerkesztő)

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

**Somogyvári Lajos**

(társzerkesztő)  
e-mail: tabilajos@gmail.com

**Csikos Csaba**

e-mail: csikos.csaba@tok.elte.hu

**Jagodics Balázs**

balazs.jagodics@gmail.com

**Kojanitz László**

e-mail: kojanitzl@gmail.com

**Molnár Dávid**

e-mail: david.molnar86@gmail.com

**Nagy Gyula**

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

**Sándor Klára**

e-mail: sandor.klara@gmail.com

**Tary Blanka**

(angol nyelvi lektor)

**Trencsényi László**

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

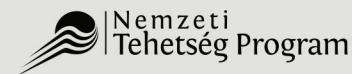
**Zs. Sejtes Györgyi**

e-mail: sejtes@gmail.com

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap



Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsész- és Társadalom-  
tudományi Kar dékánja**

Kiadja a Szegedi Tudomány-  
egyetem Bölcsész- és  
Társadalomtudományi Kara

Elérhetőség:

[www.iskolakultura.hu](http://www.iskolakultura.hu)

## tematikus blokk

*Elbeszélt történelem a történelemoktatásban*

A tematikus blokk megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program támogatta.

**Jancsák Csaba – Kojanitz László – Kósa Maja – Kiss Gábor Ferenc – Mezei Mónika**

A gyakorlaton alapuló kutatási tényektől, a kutatási tényeken alapuló gyakorlatig – elbeszélt történelem a történelem-oktatásban 3

**Kósa Maja**

Történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjú vizsgálata: egy pilot kutatás tanulságai 16

**Kiss Mária Rita**

Videointerjúkkal támogatott 1956-os tanórák hatásainak kvalitatív vizsgálata az általános iskola 8. osztályaiban 28

**Mezei Mónika**

Holokauszt oktatás multimédiás eszközök segítségével 39

**Kojanitz László**

A videóinterjú óratervek elemzésének eredményei és tanulságai 54

## tematikus blokk

*Mentorálás és online tanulás*

**Godó Katalin**

A mentorálás offline és online minőségei a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban 79

**Káplár-Kodácsy Kinga – Rónay Zoltán – Dörner Helga**

Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: egy mentorrendszer tapasztalatai 115

**Dombi Judit – Sipos Norbert – Vörös Zoltán – Egervári Dóra – Simon Krisztián – Fodorné Tóth Krisztina – Ambrus Attila József**

Online vagy sem – mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen 130

## szemle

**Jakab György**

Történelemtanítás – rendszerváltás idején 153

## kritika

**Darabos Csenge**

Kísérlet az irodalmi kánon expanziójára. Sebők Melinda, Papp Ágnes Klára & Török Lajos: Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig 176

**A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója** 180

## melléklet

Repertórium 2021.



**Jancsák Csaba – Kojanitz László – Kósa Maja –  
Kiss Gábor Ferenc – Mezei Mónika**

MTA–SZTE Elbeszért Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

## **A gyakorlaton alapuló kutatási tényektől a kutatási tényeken alapuló gyakorlatig – elbeszért történelem a történelemoktatásban**

*2016 és 2020 között az MTA–SZTE Elbeszért Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport három téma (Magyarország részvétele a második világháborúban, a magyarországi holokauszt és az 1956-os forradalom) esetében fejlesztett ki szemtanúkkal készült videóinterjú-részleteket alkalmazó tanórákat, továbbá vizsgálta a beválást, illetve a diákokra kifejtett hatásokat. A 2017–2018 közötti kísérleti órák kapcsán folytatott eredményei alapján újraformálódott a tanórák tartalma, majd az átdolgozott tanórák megvalósítása esetében (2019–2020) ismét lefolytattuk a tanórák előtti és az órákat követő kérdőíves adatfelvételeket, továbbá videódokumentációval is rögzítettük és ennek talaján elemeztük a tanórák megvalósulását. Kutatási adataink alapján azt konstatálhattuk, hogy a tantárgypedagógiai kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés eredményeként olyan tanóratervek és megvalósítások születhetnek, amelyek fejlesztik a tanulókat abban, hogy képesek legyenek kritikusan közelíteni a műltről szóló interpretációkhoz. Az interjúk feldolgozása segít a diákoknak megkülönböztetni egymástól a történelmi emlékezet három szintjét: a személyest, a közösségit és a történettudományit. A videóinterjúk a történelemoktatásban hatékonyan alkalmazhatóak, ha ez összekapcsolódik a történelmi gondolkodást fejlesztő tanítási stratégiák alkalmazásával.*

### **Bevezetés**

**A** múltból az nem tűnik el, „amit a társadalom minden korszakban a maga mindenkori vonatkoztatási keretei közt rekonstruálni képes” (Halbwachs, 2000a. 46.). A neveléstudományok a modern empirikus társadalomtudományok egyikeként (Csapó, 2020) e tárgyban azzal gazdagították a tudományos szemléletmódot, hogy rámutattak arra: a közösségek identitását erősítő tényezőként milyen óriási hatása lehet az ifjú nemzedékek számára a múlt eseményei szerkesztett bemutatásának és iskola-rendszerbe szervezett megtanításának. Az utóbbi években a hazai történelemtanítás

szakmódszertana, tantárgypedagógiája is fokozott érdeklődést mutat a történelemmel mint konstrukcióval és kritikai megközelítéseivel kapcsolatos kutatási eredmények iránt, ennek indítószikráját az iskola világának átalakulása és a tömegmédia ifjú korosztályok gondolkodására tett hatásának felerősödése jelentette (Dárdai, 2010; Kaposi, 2017; Jancsák, 2019a, 2019b; Kojanitz, 2019, 2020).

A legutóbbi években a nevelés- és oktatáskutatás kitérés pontokat, innovációs modelleket keresve (Seixas és Peck, 2004; Seixas, 2016) reflektálni próbál a politikai/gazdasági hatalmi tényezők, manipulátorok, hír- és ténykonstruálók, a félelemipar (Beck, 2008) világa, valamint (a társadalom által elvárt szerepének megfelelően) az iskola fejlesztette kritikai gondolkodás, a cselekvő és aktív állampolgári kompetenciák között feszülő ellentétekre. Nevelés vagy propaganda? – tette fel a kérdést Pratkanis és Aronson (1992), amely napjainkra újra aktuálissá vált. Az új nemzedékek állampolgári szocializációja szempontjából mi a történelem, a történettudomány és a történelemtanítás célja: a kritikai gondolkodás fejlesztése (pl. a forráselemzés, forráskritika), vagy a kollektív emlékezet megőrzése (Metzger és McArthur, 2018; Kelly, 2018)? E dilemmát gondolta át Rösen (1994) és Megill (1994) alapján Seixas (2016), és arra jutott, hogy a történettudomány és a történelemtanítás úgy helyezkedik el a társadalmi kulturális térben, hogy a múlt reprezentációi a kollektív emlékezetben a kultúra elemei között találnak befogadásra. A társadalmi és kulturális környezetbe ágyazott tehát, és a társadalmi értékorientációk mentén dinamikusan formálódik, de formálja is az értékpreferenciákat, az értékítéletek szerkezetét, ugyanakkor kritikai és igazságkereső értéke miatt messze túlmutat a múlt aktuálisan, ideológiailag vezérelt reprezentációin (pl. az emlékezetpolitikán).

Az új évezredben a tömegmédia befolyása a fiatalok gondolkodására jelentősen megnőtt (M. Fazekas és Cs. Czachesz, 2011; Gábor, 2012; Jancsák, 2013; Galán, 2014; Székely és Szabó, 2017; Zsolnai, 2017; Kiss és Pikó, 2018; Pálinkás-Purgel, 2019). A web2 és az okoseszközök megjelenésével, illetve a családban beszélgetéssel töltött idő csökkenésével együtt csökkent a család hatása a gyermekek gondolkodására és értékorientációira, miközben a kortárs csoportok és a virtuális ifjúsági közösségek szerepe felértékelődött. A valós baráti közösségek helyét átvették a virtuális referenciacsoportok és referenciaszemélyek, az egyes személyt befolyásoló influenszerek. Az iskoláskorú gyermekek alapvető információforrásként használják az internetet, s ezért fokozottan ki vannak téve a hoaxok, tévképzetek, manipulatív információcsoportosítások, hamis tényállítások hatásának. Ezen új típusú ifjúsági sebezhetőséget az IKT-eszközök robbanásszerű megjelenése kapcsán – akkor még hipotetikusán – az új évezred elején a fiatalok professzionális IKT-státuszának dimenzióit feltáró vizsgálatuk zárásaként vetették fel először hazai ifjúságszociológusok (Gábor, Kabai és Matiscsák, 2003). Az azóta már kutatások sora által kimutatott digitális sebezhetőséget felerősíti a fokozódó izolálódás, begubózás jelensége, ami a gyermek és fiatal személy kilépését jelenti a hagyományos értelmező közösségek (a család) szűrőrendszerének a tévképzetek terjedését és a manipulációt korlátozó hatása alól. A screenager nemzedék preferenciáit és szokásait, életvilágának legfontosabb sajátosságait Smith (2012) a következő jelszavakkal foglalja össze: „a számítógép nem technológia”, „az internet jobb, mint a tévé”, „a valóság nem valóságos ezentúl”, „inkább tedd, mint tudd”, „használd a számítógépes játékokat a logikád fejlesztéséhez”, „a multitalasking egy életvitel”, „gépelés a kézírás helyett”, „kapcsolatban maradni rendkívül lényeges”, „zéró tolerancia a késlekedőkkel [a nem használókkal] szemben”, „a fogyasztó és alkotó összemosódása” (nincs többé originalitás, csak autenticitás).

A család intézményének formálódásával napjainkra a beszélgetéssel töltött idő a reggeli készülődéshez és az esti lefekvéshez kapcsolódó rituálék időszakára szűkült le. Ennek következtében a családtörténeteknek a nagyszülők és a szülők általi hagyományos elbeszélési időkeretei eltűnnek az együttlétekből. Ennek okát részben a többgenerációs együttélési modell megszűnésében lelhetjük meg, részben pedig abban is, hogy

a kilencvenes évektől kezdődően kitolódott a gyermekvállalás életkora (Gábor, 2012) – mindezek miatt a tizenévesek többségének elérhetetlen a nagyszülői történetmesélés. Élesíti ezt a hiányt a történelmi múlt egyes eseményeinek (pl. a második világháború, a holokauszt, a Rákosi-rendszer kiépülése, az 1956-os forradalom, a Kádár-rendszer hét-köznapijai, a rendszerváltoztatás eseményeinek) már a szülői és nagyszülői generációk közötti „kibeszéletlenség” is (Jancsák, 2020).

A történelemtanítás ideológiai nevelésre való felhasználásáról a hatalom, a politika által meghatározott kiterjesztett szerepelvárások kapcsán több munka is született hazánkban (ld. Katona és Sallai, 2002). Napjainkban is tanulságos olvasmány a rendszerváltás időszakában Gyáni, Tökéczki, Komoróczy és Miklósi beszélgetése (Melegh, 1992). Míg az iskolás korszaltályok szüleinek nemzedékei és az idősebb nemzedékek számára a család korrigálta a manipulatív ideologikus tartalmakat („...Gyermekek, ez így volt, ahogy elmondtam, nem pedig úgy, ahogy a tankönyvben olvastad, de erről ne beszélj senkinek”), ez a családi szocializációs szerep a fentiek miatt megszűnni látszik. Mindezek után nem meglepő, hogy a mai 14–18 éves fiatalokkal foglalkozó kutatásainkból (Jancsák, 2019a, 2019b) a történelmi múlttól izolálódott, a történelemtől elidegenedett nemzedék képe rajzolódik ki. Mivel a gyermekek értelmező közösségei körében nem folyik diskurzus a történelmi múltrol, a kollektív emlékezetünk egyes elemei (amelyek egyúttal értékhordozó szimbólumok is) elhalványulnak, így a történelmi mérföldkövek a tankönyvközpontú iskolai oktatásban mélyebb háttértudás és attitűdök nélküli szöveggé válnak, és kiüresednek.

A legutóbbi években a gyermekek és fiatalok életvilágát érintő társadalmi, gazdasági, technológiai, életmódbeli és civilizációs változások eredményeként formálódott a történelem és állampolgári ismeretek tantárgy felé megfogalmazódó társadalmi elvárások alkotta szerepkomplexum. Az új szerepelvárások részben a cselekvő és tudatos állampolgári szerepekre érzékenyítésben, az állampolgári nevelésben jelentek meg, részben a kritikai gondolkodás és a történelmi gondolkodás fejlesztése terén, részben pedig a hagyományos, európai transztörténelmi értékek és a kollektív emlékezet megőrzése terén. A történelemtanítás felé megszületett szerepelvárások a közoktatást felkészületlenül érték, egyrészt a szakmapolitikai cselekvések késlekedése, másrészt a tanárképzés (és továbbképzés) kutatási tényeken alapuló modernizációjának késlekedése, harmadrészt pedig a nemzetközi kutatási eredmények hazai kutatási folyamatokban való alkalmazása vonatkozásában történő késlekedések miatt. A történelemtanítás tankönyvvezetlensége okán kevésbé látja el kompetenciafejlesztő, illetve értékátadó/nevelő funkcióját, a történelemtanár-képzésben a történelmi és kritikus gondolkodás, illetve az állampolgári nevelés kérdéseire reflektáló tartalmak nincsenek jelen, a tanárok nem érzik magukat felkészültnek a történelmi tudat / történelmi gondolkodás fejlesztésére és az állampolgári nevelés feladatára (Jancsák, 2020).

A társadalmi/történelmi környezetet megrajzoló (történész-kutatók által megvitatott, lektorált és a forráselemzést, illetve forráskritikát megalapozó) szaktárgyi tudáselemek ismerete nélkül biztos talaj nélkülivé válik a történelmi mérföldkövek és a források értelmezése, a tantárgy-pedagógiai alapokról megalapozott történelmi tudatosság és kritikai gondolkodás nélkül a kollektív emlékezetbe manipulatív céllal született tartalmak, téveszmék kerülnek (Jancsák, 2020). A kutatócsoport feladatvállalásával amellet érvelünk, hogy a korszerű történelemtanításnak holisztikus módon a társadalmi értékeket magáénak valló, múltunk-kultúránk elemeit ismerő és alkotó módon értelmező, tudatos állampolgári szerepre kell felkészítenie a fiatalokat.

Az európai történelemtanítással és állampolgári neveléssel foglalkozó szakmai szervezetek, mint a Georg Eckert Institut, a Mémorial de la Shoah, vagy az EuroClio Association for History Educators a kollektív emlékezetet megőrző/formáló nevelést, az *inquiry and evidence based learning* és a multiperspektivikus megközelítésekből fakadó nézetek

kialakítása útján határozták meg (EuroClio, 2020; Modena, 2021). Mindennek következtében a történelemtanítás szakmódszertana tematikájában a vizsgálatok centrumába az úgynevezett hathatós tudás létrejöttének dimenziója került (Chapman, 2021, ld. még: Quality history Education, 2021). Az OECD Learning Compass 2030 dokumentum a transzformatív kompetenciák fejlesztését jelölte meg fő irányként, és a felelősségvállalás (*taking responsibility*), az értékteremtés (*creating new value*), a feszültségek és kényszerhelyzetek csillapítása (*reconciling tensions and dilemmas*) tényezőit hangsúlyozza (OECD, 2019). Ez a globális térben az állampolgári nevelés és kompetenciafejlesztés felértékelődését jelenti, amelynek okadó magyarázatát a demokráciához kapcsolódó társadalmi értékek válságában és a cselekvő és aktív állampolgári szerepek devalválódásában lelhetjük meg (Jakab, 2020; Kaposi, 2020; Kalocsai és Kaposi, 2020). Ugyanakkor az IEA vonatkozó kutatásában a magyar tanulók vélekedései szignifikánsan alacsonyabb értékeket értek el, mint a többi ország diákjai a vitát elősegítő tanórai környezet megítélésében (Torney-Purta, Schwille és Amadeo, 2001). E résztermében folytatott közoktatás-fejlesztési kutatásoknak külön aktualitást ad az, hogy a 2020-ban megszületett Nemzeti Alaptanterv az általános iskola nyolcadik és a középiskola tizenkettedik évfolyamain bevezette az állampolgári ismeretek tantárgyat, amelyre való felkészítés nem, vagy csak érintőlegesen jelenik meg a történelem és állampolgári ismeretek tanárképzésében. Ugyanakkor az állampolgári nevelés csak olyan pedagógusok által valósítható meg, akik képesek a modern pedagógiai módszerek színes repertoárjának alkalmazására.

Az utóbbi évtizedben újra hangsúlyt kapott a történelemtanítás módszertani megújítása, a témánk szempontjából főbb kutatási eredmények is éreztetik hatásukat a tartalmi-szabályozó dokumentumokban. Pozitív elmozdulásként értékelhetjük, hogy a tartalmi-szabályozó dokumentumokban (NAT, kerettanterv), továbbá az új érettségi feladatokban (pl. komplex feladat és esszé) megjelennek a történelem és a történettudomány alapvető kérdései, így például a történelem értelmező természete, a narratív történetformák (Pászka, 2007) forráselemzése, a multiperspektivitás.

### Módszertani megjegyzések

Kutatócsoportunk három téma (Magyarország részvétele a második világháborúban, a magyarországi holokauszt és az 1956-os forradalom) esetében fejlesztett ki szemtanúkkal készült videóinterjú-részleteket alkalmazó tanórákat, majd vizsgálta (32 iskolai osztályban tartott tanórák előtt és után, továbbá 12 fókuszcsoportos vizsgálat során) a beválást, valamint a diákokra kifejtett hatásokat (új ismeretszerzés, tárgyi tudás bővülése, ismeretelmélyítés, ismeretek rendszerezése és az érzelmi komponensek esetében egyaránt), majd ezen kutatási eredmények alapján fejlesztettük tovább a tanórák tartalmát. Az első kutatási eredmények tükrében átdolgozott tanórákat a megismételt kérdőíves kutatás mellett videódokumentációval is rögzítettük, majd kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek által újra elemeztük az órák hatásait, az alkalmazott módszerek hatékonyságát, illetve a tanárok és diákok megszólalásait, beszéd-cselekvéseiket. A tanórák egy része a szemtanúkkal készült videóinterjú-részletek támogatásával célozta a felelősség, a szolidaritás, a szabadság, a demokrácia, az empátia, a tolerancia értékeinek megjelenítését és az ezzel kapcsolatos attitűdökre érzékenyítést. Az új tanórák másik dimenziója pedig a történelmi gondolkodás fejlesztését célozta, itt a személyes történelem mint narratív történetforma és forrás jelent meg.

A kutatással kapcsolatos tevékenységek:

2016: Szakmetodikai helyzetkép kialakítása (feltáró jellegű kutatások: kérdőíves kutatás tanulók, valamint történelemtanárok körében, fókuszcsoportos interjúk készítése történelemtanárokkal, óralátogatások).



2016-2017: Tananyagfejlesztés: A személyes narratívák és az oral history módszertani eredményeinek talaján állva interaktív, a videointerjúkat a pedagógiai folyamatba bevonó tanórák kifejlesztése a három témában (2. vh., Holokauszt, 1956-os forradalom és szabadságharc) az általános és a középiskolai történelem tanórához (tehát összesen: 6 db vizualizált tanegység). A tematikus terv és az óratervek elkészülése után a tanóra-anyagok lektorálása és azt követően módszertani műhelymunka a partnerpedagógusokkal a kísérleti tanóra-tervek kialakítása tárgyában.

2017-2018: A tananyagok és a szakmódszertani megvalósítás kísérleti tanórákon történő tesztelése (tanóránként és iskolatípusonként egy-egy videointerjú használó, illetve kontrollvizsgálatként egy-egy hagyományos, tankönyv-vezérelt tanóra esetében), a tanórák tantárgy-pedagógiai elemzése és ezen kutatási eredmények alapján továbbfejlesztése (tematikus munkacsoportokban a partnerpedagógusokkal)

2019-2021: a továbbfejlesztett tanórák megtartása, valamint tantárgy-pedagógiai elemzése és hatásvizsgálata.

*A kérdőíves kutatásban megkérdezett tanulók száma (fő)*

	általános iskola	gimnázium	összesen
videointerjú	239	180	419
tankönyvvezérelt	53	180	233
összesen	292	360	652

	általános iskola	gimnázium	összesen
holokauszt	47	162	209
II. világháború	0	132	132
1956-os forradalom	245	66	311
összesen	292	360	652

### A 2016–2020 közötti kutatások eredményeinek összefoglalása

E fejezetben összegezzük a kutatócsoport legutóbbi öt éves működésének főbb eredményeit, melynek során hivatkozásként szerepeltetjük az elemzések részleteit bemutató tanulmányokat.

A legutóbbi években a gyermekek és fiatalok életvilágát érintő társadalmi, gazdasági, technológiai, életmódbeli és civilizációs változások eredményeként formálódott a történelem és állampolgári ismeretek tantárgy felé megfogalmazódó társadalmi elvárások alkotta szerepkomplexum. Az új szerepelvárások részben a cselekvő és tudatos állampolgári szerepekre érzékenyítésben, az állampolgári nevelésben jelentek meg, részben a kritikai gondolkodás és a történelmi gondolkodás fejlesztése terén, részben pedig a hagyományos, európai transztörténelmi értékek és a kollektív emlékezet megőrzése terén.

Mivel a gyermekek értelmző közösségei körében nem folyik diskurzus a történelmi múltról, a kollektív emlékezetünk egyes elemei (amelyek egyúttal értékhordozó szimbólumok is) elhalványulnak, így a történelmi mérföldkövek az iskolai oktatásban mélyebb háttértudás és attitűdök nélküli szöveggé válnak, és kiüresednek. Ennek okát nemcsak a többgenerációs együttélési modell megszűnésében lelhetjük meg, hanem abban is, hogy a kilencvenes évektől kezdődően a szülői generációk esetében kitolódott a gyermekvállalás életkora, és a múlt eseményei iránt fogékony tizenévesek leg többjének elérhetetlen a nagyszülői történetmesélés. Fokozza ezt a hiányt a történelmi múlt egyes

eseményeinek már a szülői és nagyszülői generációk közötti „kibeszéletlensége” is. Az a három tananyag-téma, amellyel csoportunk kutatásait folytatta, Magyarország második világháborús szerepvállalása, a magyarországi holokauszt vagy az 1956-os forradalom olyan történelmi események, amelyek annak ellenére ilyen kibeszéletlen elemei történelmi emlékezetünknek, hogy az elszenvedők, áldozatok, az események részesei, a szemtanúk közül még jó néhány személy jelen van korunkban, jelen volt a közelmúltban mint a dédszülők, illetve a nagyszülők generációjának tagja. A kibeszéletlenséget fokozza a szakmai diskurzusok, a szakértői párbeszéd hiánya: a „megbeszéletlenség”. Fokozza továbbá az, hogy a szülői generáció nagy része sem hallotta már a család-történeteket, de ha igen, akkor sincs mód, – napjaink hajszoltsága okán – nincs idő a történetmesélésre. A 14–18 évesek körében történt feltáró kutatásainkból a történelmi múlttól izolálódott, a történelemtől elidegenedett nemzedék képe rajzolódott ki előttünk (Jancsák, 2020).

A fiatalok életmódját, életstílusát jelentősen meghatározzák az IKT-eszközök és a virtuális terek, ahogy gondolkodásukat a közösségi tömegmédiák, a virtuális értelmező közösségek. Kutatásunkban tíz válaszadóból kilencnek volt okostelefonja, kétharmaduknak laptopja, a tanulók több mint fele használ otthon asztali gépet is, egyharmaduk rendelkezik tablettel. 94%-uk otthonában van internet. A válaszadók egy átlagos napon (hét közben és hétvégén egyaránt) háromszor annyi időt töltenek internetezéssel, mint családi beszélgetéssel; a tanulók fele minden pillanatban online készenléti állapotban van (Jancsák, 2020). A web2 és az okoseszközök megjelenésével csökkent a család hatása a gyermekek gondolkodására és értékorientációira, miközben a kortárs csoportok és a virtuális ifjúsági közösségek szerepe felértékelődött. A valós baráti közösségek helyét átvették a virtuális referenciacsoportok és referenciaszemélyek, az egyes személyt befolyásoló influenszerek. Ezt a digitális sebezhetőséget felerősíti a COVID-pandémia hatásaként megjelenő izolálódás, begubózás jelensége, ami a gyermek és fiatal személy kilépését jelenti a hagyományos értelmező közösségek (család, iskola) szűrőrendszerének a tévképzetek terjedését és a manipulációt korlátozó hatása alól.

Ezen problémák új szerepelvárásokat „fogalmaznak” meg a történelemtanítás és a történelemtanárok felé. A kiterjesztett szerepelvárások az iskola hagyományos szerepein (esetünkben a történelem tanításán) felüli szocializációs feladatokat jelentenek. Míg a korábbi generációk esetében a szocializáció jellemzően az iskolán kívüli terekben és jellemzően a családban, a rokoni, illetve ismerősi körökben zajlott, ma a családi-rokoni

---

*Mivel a gyermekek értelmező közösségei körében nem folyik diskurzus a történelmi múltról, a kollektív emlékezetünk egyes elemei (amelyek egyúttal érték-hordozó szimbólumok is) elhalványulnak, így a történelmi mérföldkövek az iskolai oktatásban mélyebb háttértudás és attitűdök nélküli szöveggé válnak, és kiüresednek. Ennek okát nemcsak a többgenerációs együttélési modell megszűnésében lelhetjük meg, hanem abban is, hogy a kilencvenes évektől kezdődően a szülői generációk esetében kitolódott a gyermekvállalás életkora, és a múlt eseményei iránt fogékony tizenévesek legtöbbször elérhetetlen a nagyszülői történetmesélés. Fokozza ezt a hiányt a történelmi múlt egyes eseményeinek már a szülői és nagyszülői generációk közötti „kibeszéletlensége” is.*

---

körben egyre kevésbé megvalósuló szocializációs funkciók ellátását az iskolától (és a pedagógusoktól) várja a társadalom. Ezek: a társadalmi szerepekre való felkészítés körébe tartozó nevelési feladatok, mint a személyes felelősségtudatra, toleranciára, empátiára, szolidaritásra, együttműködésre való képességek, kompetenciák fejlesztése. Továbbá – az előbbieken felül, a web2 kiterjedésével együtt – megjelent az információk gyűjtésére, szelektálására és értelmezésére, a megalapozott véleményalkotásra felkészítő szocializációs szerepek, illetve a társadalmi értékek és normák iránti érzékenyítés, a történelmi tudatosság valamint az állampolgári kompetenciák fejlesztése (Jancsák, 2020; Kojanitz, 2019, 2020).

A magyarországi oktatási rendszer nem készült fel az e jelenségekre adott válaszokra: a történelemtanítás tankönyvvezéreltsége okán kevésbé látja el kompetenciafejlesztő, illetve értékátadó/nevelő funkcióját, a történelemtanár-képzésben a történelmi és kritikus gondolkodás, illetve az állampolgári nevelés kérdéseire reflektáló tartalmak nincsenek jelen, a tanárok nem érzik magukat felkészültnek a történelmi tudat / történelmi gondolkodás fejlesztésére és az állampolgári nevelés feladatára (Jancsák, 2020). A társadalmi/történelmi környezetet megrajzoló (történész-kutatók által megvitatott, lektorált és a forráselemzést, illetve forráskritikát megalapozó) szaktárgyi tudáselemek ismerete nélkül biztos talaj nélkülivé válik a történelmi mérőföldkövek és a források értelmezése, a tantárgy-pedagógiai alapokról megalapozott történelmi tudatosság és kritikai gondolkodás nélkül a kollektív emlékezetbe manipulatív céllal született tartalmak, téveszmék kerülnek. Eredményeink alapján amellett érvelünk, hogy a korszerű történelemtanításnak holisztikus módon a társadalmi értékeket magáénak valló, múltunk-kultúránk elemeit ismerő és alkotó módon értelmező, tudatos állampolgári szerepre kell felkészítenie a fiatalokat (Jancsák, 2020; Kojanitz, 2019; Jancsákné, 2020; Kiss, 2020a; Mezei, 2021).

A múlt interpretációnak összehasonlítása felveti azokat a kérdéseket, amelyek megválaszolásában fontos szerepet töltenek be a történelmi megismerés természetére vonatkozó elgondolások (Kojanitz, 2013). A történelmi gondolkodás fejlesztésének egyszerre feltétele és célja is az, hogy a tanulóknak kialakuló kép egyre árnyaltabb legyen. Közhangként hathat, hogy a 21. században a tudás jelentősége megkérdőjelezhetetlen, ám – a világháló üzemszerű működésének következtében – a folyamatosan növekvő információmennyiség feldolgozása állandó kihívás elé állítja a tanulókat és a tanártársadalmat, az információcunami komplexitásában való eligazodáshoz a hatékony episztemikus megismerés nélkülözhetetlen. A kutatócsoportunk kereteiben feldolgozott, episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív (absztrakt, történelmi témáktól független állításainak köszönhetően) jól alkalmazható hazai kontextusban. A Kósa Maja (2020), a kutatócsoport tagja által adaptált és tesztelt kérdőív lehetővé tesz hazai nagymintás méréseket. (A gyors kitöltésnek köszönhetően a kutatók mellett a gyakorló történelemtanárok is árnyalt képet kaphatnak a diákok történelemmel kapcsolatos nézeteiről, amelyek hatással vannak a múlttal kapcsolatos következtetések minőségére.) A kutatás során az episztemológiai nézetek fejlettségét tekintve a naiv és árnyalt állítások között határozott elkülönülés rajzolódott ki (Kósa, 2019, 2020). Az adatok alapján azt konstatálhattuk, hogy a történelem érdemjegy és a tervezett legmagasabb iskolai végzettség összefüggést mutat a történelmi megismerés árnyalt nézeteivel, tehát minél többet foglalkozik valaki a történelemmel (például beszélget ilyen témákról, vagy iskolai projektben vesz részt), továbbá minél erősebb belső motivációval, pozitív attitűdökkel rendelkezik a történelmi témák és a történelem tanulása iránt, annál inkább kikristályosodnak a megismerés folyamatával kapcsolatos nézetei, és kritikusabb szemlélővé válik (Kósa, 2020).

A videóinterjú-részleteket alkalmazó tanórák elbeszélte történelmi narratíváiban a társadalmi értékdimenziók hangsúlyosan jelen vannak, a tantárgypedagógiai szempontokból megalapozott alkalmazásuk a transztörténelmi társadalmi értékek generációk közötti értékátadási folyamatait támogatják (Jancsák, 2019b; Dávid, 2020; Jancsákné,

2020; Mezei, 2020, 2021). A hagyományok tisztelete mint tradicionális érték, akárcsak a demokrácia, a másik személy elfogadása, a törvény előtti egyenlőség és a vallásos hittel szembeni elfogadás, preferáltabb azon fiatalok körében, ahol az értelmező közösségekben (család, iskola, kortárs csoport) folyik történelmi témákról beszélgetés. Ugyanakkor a családok közel egyharmadában semmiféle történelmi témáról nem esik szó. Az érettségi előtt álló középiskolások fele semmiféle történelmi eseménnyel kapcsolatban nem tudott beszámolni családi érintettségéről. Az ő esetükben különösen fontos hozzáadott pedagógiai értéket jelentettek a videóinterjú tanórák.

A történelemtanítás tantárgypedagógiája (Dárdai, 2010; Kaposi, 2017; Kojanitz, 2021) abból indul ki, hogy a helyes történelemszemlélet alapja annak kialakítása a tanulóknál, hogy a múlt és a történelem nem ugyanaz. Az általunk kifejlesztett tanórák legfőbb célja az volt, hogy támogassa a fiatalokat abban, hogy ismerjék fel, a különböző történelmi interpretációk milyen kérdésekre adnak választ, és miként függhet ez össze a szerzők helyzetével, szándékaival. Adataink alapján azt konstatálhattuk, hogy a tantárgy-pedagógiai kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés eredményeként olyan tanóratervek és megvalósítások születhetnek, amelyek fejlesztik a tanulókat abban, hogy legyenek képesek kritikusan közelíteni a múltról szóló feldolgozásokhoz és személyek által közölt beszámolókhöz, természetes dolognak tekintsék azt, hogy a múltbeli eseményeiről különféle (egymásnak akár ellentmondó) szemléletmódokkal találkoznak, és arra is mintát nyújtsanak, milyen történészi/kutatói kritikai gondolkodással forduljanak a forrás felé, hogy képesek legyenek különbséget tenni a közlések között azok tényszerű megalapozottsága, valóságábrázolásának mélysége, és a további vitákra való nyitottsága szempontjából (Kojanitz, 2021).

Az eredményes történelemtanulás egyik fontos feltétele, hogy a tanuló többféle elsődleges forrással találkozzon. Ide tartoznak az elbeszélte történelem forrásai, jelesül a történelmi esemény elszenvedőivel, cselekvő részeseivel videófelveteleken rögzített visszaemlékezések. Az egyes emberek élményeiről szóló történetek (*life story*) a történelmi helyzeteket, mérföldköveket könnyebben átérzhetővé és elképzelhetővé teszik. A történelemtanításban a személyes narratívák forrásai hatékony eszközök amiatt, mert bevonják a diákokat a mikrotörténelembe. Ugyanakkor lehetőséget adnak a múltról szóló történetek megszületésének elemzésére és kritikai értékelésre (Kojanitz, 2020, 2021; Jancsákné, 2020; Mezei, 2020, 2021). A szemtanúk videóinterjúban megjelenő visszaemlékezéseinek tanórai alkalmazása a tanulók számára nemcsak azt demonstrálja, hogy a történelmi megismerés folyamata sokszínűbb és árnyaltabb, mint az információk gyűjtése, hanem azt is, hogy a tudományos kutatómunkához hasonló elemző-probléma-megoldó tevékenység (Kojanitz, 2020).

A kutatócsoport által három témakörben kidolgozott videóinterjú részleteket használó tanórákon az oral history források olyan morális/erkölcsi konfliktusokkal és ellenmondásokkal szembesítenek (pl. a felelősség, szolidaritás, empátia, tolerancia társadalmi értékei esetében), amelyek – kutatási eredményeink (Dávid, 2020; Jancsákné, 2020; Mezei, 2020) által bizonyítottan – elgondolkodtatják a diákokat a saját vélekedéseikről és a közösség által vallott értékek, illetve a hétköznapiak során a személyes cselekedeteket irányító praxis-értékek viszonyrendszeréről. Mindez által nemcsak a felelős állampolgári szerepekre érzékenyítenek az ilyen típusú tanórák, hanem a túlzott leegyszerősítések és a megalapozatlan általánosítások veszélyeire is figyelmeztetik a tanulókat (Jancsákné, 2020; Kojanitz, 2021; Mezei, 2021).

A videóinterjú megjelenése a történelemoktatásban értékes innováció (és a tanulók szemében élményszerű újdonság), amely igen hatékonyan alkalmazható – ha összekapcsolódik a történelmi gondolkodást fejlesztő tanítási stratégiák (Kojanitz, 2018, 2020. 23.) alkalmazásával. Kutatási adataink alapján azt állapíthattuk meg, hogy az oral history forrás önmagában vett beemelése a tanórába ilyen stratégiának nem tekinthető.

Tartárgy-pedagógiai szempontok figyelembevételével beszerkesztve ugyanakkor ígéretes módszertani megoldás lehet.

A Magyarország II. világháborús szerepvállalása témakörében a tesztorák elemzése alapján átfórtált tanórákon részt vevő diákok számára a történelmi események jobban megismerhetővé váltak, mélyebb ismereteket szereztek, ami a formálódó, az új típusú érettségire történő felkészülésüket is sokkal jobban segíti. Az adatok alapján azt állapíthattuk meg: azon felül, hogy a tanórák új ismerettel és tanulásokkal is ellátták a tanulókat, eredményességüket jelentősen befolyásolta az, hogy bevonták a tanulókat a történelmi értelmezésbe. A videóinterjú tanóra által közvetíteni tervezett társadalmi értékek (a hűség, a hazaszeret, a felelősség, a szolidaritás, a bátorság, a kockázatvállalás, az önfeláldozás) határozottan megjelentek a tanulók által észlelt értékek között is. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy a videóinterjú-részleteket használó tanórák e témakörben eredményesen megvalósíthatóak, amennyiben az a tantárgy-pedagógiai szempontok érvényesítésével a tanulók aktív tanórai részvételével történik (Dávid, 2020; Kiss, 2020b).

A magyarországi holokauszt témakörében fejlesztett tanórák esetében azt láthattuk a kutatás eredményeiben, hogy a videóinterjú tanórák olyan értékeket közvetítenek, mint a felelősség, a szolidaritás és az emberi jogok tisztelete. Hatékonyak, mert a multimédiás eszközök használata során a személyes narratívákat és perspektívákat tartalmazó interjúk feldolgozása fejleszti az empátiát, a kritikus gondolkodást, a multiperspektivitást, a véleménynyilvánítást, a demokratikus működést és más – a felelős állampolgársághoz szükséges – affektív és kognitív készségeket (Jancsák, Képiró és Szőnyi, 2019; Mezei, 2020).

Az 1956-os forradalom témájában született tanórák esetében is azt konstatálhattuk, hogy a videóinterjú-részletekkel támogatott tanórák hatékonyan segítették az információk megértését és az ismeretek elmélyítését, amennyiben a tanórák teret engedtek a tanulói kérdéseknek és az alapos megbeszélésnek (Jancsákné, 2020).

A több éven keresztül zajló kutatási eredmények alapján az is kirajzolódott előttünk, hogy az oral history tématerülete és forrásai lehetőséget adnak arra is, hogy akár hosszabb (3-4 tanórán keresztül átívelő) projekt időkeretében, akár több, párhuzamos életrajzok jellegű feldolgozással (pl. a tantárgyközi koncentrációt és szinergiákat kihasználva, avagy későbbi tananyagok esetében ismét életútinterjú részleteket használva) és komparatív

---

*Kutatásaink eredményei szerint a videó-életútinterjú tanórák során összekapcsolható a kutatásalapú tanulás a történelmi gondolkodás fejlesztésével, mégpedig úgy, hogy a történelemtanítás egyéb korszerű módszerei (pl. a személyes nézetek és előzetes vélekedések ütköztetése, az összehasonlítás és szembeállítás, a vita és közös megbeszélés) is alkalmazhatóak. Ugyanakkor a történelemmel való kapcsolatteremtés szempontjából fontos, hogy az órákon megjelenő hangképes részletek érzelmileg is megszólítsák a diákokat (Kojanitz, 2018), ám oly módon, hogy az érzelmi vetület ne hasson a kritikus-értelmező funkció ellében, ne manipuláljon (ezért a kutatócsoport által készített, illetve felhasznált interjúk esetében kizárólag az elbeszélő szerepelt mozgóképpel és beszédhanggal, ahhoz semmiféle más hangulatfestő elemet nem alkalmaztunk, pl. illusztrációt vagy zenei aláfestést*

---

módon elemezve komplexebb pedagógiai stratégiák mentén alkalmazzák az oktatásban. A videóinterjúk megtámogatták a csoportmunkát, lehetővé tették a véleménynyilvánítást és ütköztetést, ezzel párhuzamosan segítették a kritikai gondolkodás fejlesztését.

Kutatásaink eredményei szerint a videó-életútinterjú tanórák során összekapcsolható a kutatásalapú tanulás a történelmi gondolkodás fejlesztésével, mégpedig úgy, hogy a történelemtanítás egyéb korszerű módszerei (pl. a személyes nézetek és előzetes vélemények ütköztetése, az összehasonlítás és szembeállítás, a vita és közös megbeszélés) is alkalmazhatóak. Ugyanakkor a történelemmel való kapcsolatteremtés szempontjából fontos, hogy az órákon megjelenő hangképes részletek érzelmileg is megszólítsák a diákokat (Kojanitz, 2018), ám oly módon, hogy az érzelmi vetület ne hasson a kritikus-értelmező funkció ellenében, ne manipuláljon (ezért a kutatócsoport által készített, illetve felhasznált interjúk esetében kizárólag az elbeszélő szerepelt mozgóképpel és beszédhanggal, ahhoz semmiféle más hangulatfestő elemet nem alkalmaztunk, pl. illusztrációt vagy zenei aláfestést). A személyes mikrotörténelem ilyen hangképes megjelenítése hatékonyan támogatja a tanórai feldolgozás folyamatát. Az interjúk szakdidaktikai szempontok szerinti használata segít a tanulók számára megkülönböztetni egymástól a személyes, illetve a kollektív és a történettudományi emlékezet dimenzióit.

A videó-életútinterjú részleteket alkalmazó tanórák támogathatják a történelemoktatást a múlt releváns tétele szakmethodikai szempontjában is. Kutatási adataink azt mutatták, hogy a fiatalok nagy része a múlttól elidegenedett, és ezért a történelemre úgy tekint, mint amivel neki nincs személyes-családi (családtörténeti) kapcsolata (Jancsák, 2018). Emiatt lehetőséget kell biztosítani a történelemoktatásban „annak érzékeltetésére, hogy a múltban történt hatásai és következményei ma is velünk élnek” (Kojanitz, 2018. 95.). A történelmi előzmények megismerése ilyen módon támogathatja a mai társadalmat megérintő kérdések és problémák iránti érzékenység kialakítását.

A tanórákat követő kutatás adatai azt is megmutatták, hogy a megkérdezett tanulók közel fele az adott tanóra után beszélgetett az osztálytársakkal a témákról, ugyanakkor a tanulók egyharmada családtagjaikkal is, ezen kutatási eredmények a történelemtanítás „hozzáadott értékére” is reflektálnak és azt is jelentik, hogy a videóinterjú órák segíthetik a történelemtanítás által képviselt társadalmi értékek internalizálását, illetve támogatják az intra- és intergenerációs értéktranszfer folyamatokat és a kollektív emlékezet megőrzését.

## Támogatás

A tanulmány megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program támogatta.

## Irodalom

- Chapman, A. (2021, szerk.). *Knowing History in Schools – Powerful knowledge and the powers of knowledge*. University College London Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10118305/1/Knowing-History-in-Schools.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 05. 05. DOI: 10.2307/j.ctv14t477t
- Csapó Benő (2020). Bevezetés: neveléstudományi kutatás és a tudományos eredmények alkalmazása. *Magyar Tudomány*, 181(1), 3–10. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.1
- Dárdai Ágnes (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás*, 1(1). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-axxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> Utolsó letöltés: 2021. 05. 03.

- Dávid Benjámin (2020). A videointerjú tanórák hatásai a II. világháború középiskolai történelemoktatásában. *Belvedere Meridionale*, (4), 81–99. DOI: [10.14232/belv.2020.4.6](https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.6)
- EuroClio (2020). *Learning to Disagree – Teachers' Guide*. EuroClio. [https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/04/EC\\_TeachersGuide\\_A4-1.pdf](https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/04/EC_TeachersGuide_A4-1.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 05. 05.
- Gábor Kálmán, Kabai Imre & Matiscsák Attila (2003). *Információs társadalom és ifjúság*. Belvedere Meridionale.
- Gábor Kálmán (2012). *Válogatott ifjúságpszichológiai tanulmányok*. Belvedere Meridionale.
- Galán Anita (2014). Az internetfüggőség kialakulása és prevalenciája. A hazai és nemzetközi kutatási eredmények összefoglalása. *Metszetek*, 3(1), 316–327.
- Halbwachs, M. (2000). A kollektív emlékezet. In Felkai Gábor, Némedi Dénes & Somlai Péter (szerk.), *Szociológia irányzatok a XX. század elejéig*. Új Mandátum. 403–432.
- Jakab György (2020). Az iskolai állampolgári nevelés – a különböző pedagógiai kultúrákban és az ifjúságpszichológiai kutatásokban. *Új Pedagógiai Szemle*, (1–2), 114–132. [http://www.epa.hu/00000/00035/00197/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2020\\_01-02\\_114-132.pdf](http://www.epa.hu/00000/00035/00197/pdf/EPA00035_upsz_2020_01-02_114-132.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 03. 03.
- Jancsák Csaba (2013). *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Új Mandátum.
- Jancsák Csaba (2018). Kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés az MTA–SZTE Elbeszelt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportban. In: Bánréti Zoltán, Jancsák Csaba, Kósa Maja & mtsaik (szerk.): *Féldőben – Eredmények és perspektívák: MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program Bölcsészeti és Társadalomtudományi Munkacsoportjának konferenciája és szakmai vitája*. MTA–SZTE ETTK. 37–38. [https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy-pedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolok/Jancsak\\_Csaba\\_felidos\\_beszamolok.pdf](https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy-pedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolok/Jancsak_Csaba_felidos_beszamolok.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 03. 03.
- Jancsák Csaba (2019a). Family accounts, narratives, social values and history education. *Belvedere Meridionale*, 31(4), 13–24. DOI: [10.14232/belv.2019.4.2](https://doi.org/10.14232/belv.2019.4.2)
- Jancsák Csaba (2019b). Value crisis and change of values: In the mirror of social values and history education in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 565–568. DOI: [10.1556/063.9.2019.4.59](https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.59)
- Jancsák C., Szőnyi, E. & Képiró, Á. (2019). The Impact of Video Testimonies in Holocaust Education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture*. 161–179.
- Jancsák Csaba (2020). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségektörténelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 181(8), 1014–1021. DOI: [10.1556/2065.181.2020.8.2](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.2)
- Jancsákné Majzik Andrea (2020). Az 1956-os forradalom általános iskolai tanításának tantárgy-pedagógiai tanulságai. Történelemoktatás és állampolgári nevelés életútinterjúk használatával. *Belvedere Meridionale*, (4), 50–65. DOI: [10.14232/belv.2020.4.4](https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.4)
- Kalocsai Janka & Kaposi József (2019). Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69, 17–32. [https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz\\_2019\\_11-12\\_belvivorito\\_online.pdf](https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2019_11-12_belvivorito_online.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 05. 05.
- Kaposi József (2017). Skills Development Tasks and the Development of Historical Thinking. In Fehérvári, Anikó (szerk.), *Curriculum, Effectiveness, Equity*. OFI. 9–22.
- Kaposi József (2020). Issues concerning education for democracy in contemporary Hungary. In Popp, S. & mtsaik (szerk.), *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture, History Didactics and Public History, Yearbook 41*. Wochenschau Verlag. <https://yearbook-ishd.wochenschau-verlag.de/index.htm> Utolsó letöltés: 2021. 05. 05.
- Kelly, M. T. (2018). *Teaching History in the Digital Age*. University of Michigan Press. DOI: [10.3998/dh.12146032.0001.001](https://doi.org/10.3998/dh.12146032.0001.001)
- Kiss Hedvig & Pikó Bettina (2018). Problémás okostelefon- és internethasználat középiskolás és egyetemista fiatalok körében – a veszélyeztetettség meghatározása klaszteranalízis alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(5–6), 22–43.
- Kiss Gábor Ferenc (2020a). „Kronika”, mint történelmi forrás egy interaktív tanórához. *Emlékeztető*, (1–4), 33–41.
- Kiss Gábor Ferenc (2020b). „Kronika”, mint történelmi forrás a videointerjú tananyagokhoz. In Juhász Márta Klára, Kaposi József & Szőke-Milinte Enikő (szerk.), *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 241–249.
- Kojanitz László (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23(2), 28–48.
- Kojanitz László (2018). Az elbeszelt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle*, (9–10), 77–96.
- Kojanitz László (2019). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra*, 29(11), 54–77. DOI: [10.14232/iskult.2019.11.54](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.11.54)
- Kojanitz László (2020). A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale*, 32(4), 16–33. DOI: [10.14232/belv.2020.4.2](https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.2)
- Kojanitz László (2021). *A történelmi gondolkodás fejlesztése*. Belvedere Meridionale.

- Kósa Maja (2019). A Comparison of Ethnic Majority and Minority Students' Epistemological Beliefs about History. *Belvedere Meridionale*, 31(4), 25–34. DOI: 10.14232/belv.2019.4.3
- Kósa Maja (2020). Egy történelemről alkotott episztemológiai nézetek vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. *Iskolakultúra*, 30(4), 97–109.
- M. Fazekas Ágnes & Cs. Czachesz Erzsébet (2011). Középszintű tanulóknak számítógép- és internethasználati szokásai. *Iskolakultúra*, 21(8–9), 120–134.
- Megill, A. (1994). Jörn Rüsen's Theory of Historiography: Between Modernism and Rhetoric of Inquiry. *History and Theory*, 31(1), 39–60. DOI: 10.2307/2505651
- Melegh Attila [interjú] (1992): Kié a történelem? *Beszélő*, 2(50–51), 35–36. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/kie-a-tortenelem> Utolsó letöltés: 2020. 02. 14.
- Metzger, S. A. & McArthur Harris, L. (2018, szerk.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781119100812
- Mezei Mónika (2020). Teaching about the Holocaust using video testimonies – pedagogical aims and research results of the impact and efficacy of lessons. *Belvedere Meridionale*, 32(4), 34–49. DOI: 10.14232/belv.2020.4.3
- Mezei Mónika (2021). Aktív állampolgárságra nevelés multimédiás tananyagok segítségével. In Juhász Erika, Kozma Tamás & Tóth Péter (szerk.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 100–111.
- Modena, A. & mtsai (2020). Rethink. A Teacher's Guide to Remembrance Education, <https://rethink-education.eu/wp-content/uploads/rethink-teachers-guide-handbook.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 05. 05.
- NAT 2020. A Kormány 5/2020 (I.31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f06f631fa3d60f9bef336bbc648efe704d0df73c/megtekintes> Utolsó letöltés: 2021. 02. 13.
- Pálinkás-Purgel Zsuzsa (2019). Alfa generáció – a „digitális bébik” kora. *Új Köznevelés*, (1–2). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/alfa-generacio-a-digitalis-bebik-kora>
- Pászka Imre (2007). *Narratív történetformák*. Belvedere Meridionale.
- Pratkanis, A. & Aronson, E. (1992). *A rábeszélő gép*. Ab Ovo.
- Quality History Education In The 21<sup>st</sup> Century*. (2021) Council of Europe 2021. <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7>
- Rüsen, J. (2004). History, Memory and Historical Distance. In Seixas, P. (szerk.), *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004): Teaching historical thinking. In Sear, A. & Wright, I. (szerk.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Pacific Educational Press. 109–117.
- Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, 4(6). DOI: 10.1515/phw-2016-5370
- Smith, E. E. (2012). The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Analysis of Recent Literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(3). DOI: 10.21432/T2F30
- Székely Levente & Szabó Andrea (2017, szerk.). *Ezek a mai magyar fiatalok!* (Magyar Ifjúság Kutatás). Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft.
- Torney-Purta, J., Schwillie, J. & Amadeo, J. (2001, szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA.
- Zsolnai Anikó (2017): A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban. *Educatio*, 26(2), 246–256. DOI: 10.1556/2063.26.2017.2.7

### Absztrakt

2016 és 2020 között az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport három téma (Magyarország részvétele a második világháborúban, a magyarországi holokauszt és az 1956-os forradalom) esetében fejlesztett ki szemtanúkkal készült videóinterjú-részleteket alkalmazó tanórákat, továbbá vizsgálta (32 iskolai osztályban tartott tanórák előtt és után, a kutatás öt éve alatt összesen 652 fő kérdőíves kutatásával, valamint 12 fókuszcsoportos vizsgálat során) a bevlást, illetve a diákokra kifejtett hatásokat (új ismeretszerzés, tárgyi tudás bővülése, ismeretelmélyítés, ismeretek rendszerezése és az érzelmi komponensek esetében egyaránt). A 2017–2018 közötti kísérleti órák kapcsán folytatott eredményei alapján újraformálódott a tanórák tartalma, majd az átdolgozott tanórák megvalósítása esetében (2019–2020) ismét lefolytattuk a tanórák előtti és az órákat követő kérdőíves adatfelvételeket, továbbá videódokumentációval is rögzítettük és ennek talaján elemeztük a tanórák megvalósulását. Az elemzés homlokterében az alkalmazott módszerek hatékonysága állt, illetve a tanárok és diákok megvalósulási, beszéd-cselekvései, és a tanulók tanórákról alkotott vélekedései. A tanórák egy vetülete a szemtanúkkal készült videóinterjú-részletek alapján célozta a felelősség, a szolidaritás, a



szabadság, a demokrácia, az empátia, a tolerancia értékeinek megjelenítését és az ezzel kapcsolatos attitűdökre érzékenyítést, a tanórák másik dimenziója pedig a történelmi gondolkodás fejlesztésére irányult, itt a személyes történelem mint narratív történetforma és forrás jelent meg. Kutatási adataink alapján azt konstatálhattuk, hogy a tantárgypedagógiai kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés eredményeként olyan tanóratervek és megvalósítások születhetnek, amelyek fejlesztik a tanulókat abban, hogy képesek legyenek kritikusan közelíteni a múltról szóló interpretációkhoz. Az interjúk feldolgozása segít a diákoknak megkülönböztetni egymástól a történelmi emlékezet három szintjét: a személyest, a közösségit és a történettudományit. A videóinterjúk a történelemoktatásban hatékonyan alkalmazhatóak, ha ez összekapcsolódik a történelmi gondolkodást fejlesztő tanítási stratégiák alkalmazásával.

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, MTA-SZTE  
Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

## Történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjú vizsgálat: egy pilot kutatás tanulságai

*A pilot kutatás célja általános tájékozódás és információszerzés a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetekre vonatkozó kutatások megalapozása érdekében. Az utóbbi évtizedekben hazai és nemzetközi viszonylatban előtérbe került a történelem tanítás módszertani megújítása, a kutatási eredmények pedig már a tartalmi-szabályozó dokumentumokban is éreztetik hatásukat. Annak érdekében, hogy ezek az újítások a tanórai gyakorlatban is megjelenjenek, kulcsfontosságú szerepet játszik a történelemtanár.*

*Maggioni (2010) megállapította, hogy a történelemtanár episztemikus álláspontja hatással van céljaira, így pedig az általa követett pedagógiai gyakorlatra. Voet és De Wever (2016) kutatását iránymutatásként használva, a pilot vizsgálat során 9 gyakorló történelemtanárral félig strukturált interjúk készültek. Az eredmények alapján nemcsak a történelemtanárok episztemológiai nézeteivel kapcsolatban sikerült ismereteket szerezni, hanem olyan következtetések megfogalmazása is lehetővé vált, amelyek a téma nagymintás kutatásában kulcsfontosságúak. Ilyen tényezők a téma elvontsága és újszerűsége a hazai történelemtanítás viszonylatában, ami a terminológiai tudatosságra és következetességre irányította a figyelmet.*

### Bevezető

Az állandó változásban lévő gazdasági és társadalmi környezet az élet minden területén kihívások elé állítja a modernkor emberét. A történelemtanulásnak és -tanításnak is meg kell találnia azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek által hatékonyan reflektálhat a 21. század újdonságaira. Az internet és a közösségi média befolyásoló hatása egyre nagyobb az iskoláskorú diákok körében, sokszor információforrásként használják ezeket (Jancsák, 2019). Ebben az összefüggésben kulcsfontosságúvá válnak a tudás jellegére és megszerzésére vonatkozó episztemológiai nézetek (ld. pl. Kammerer és Stromso, 2015; Mayer és Rosman, 2015), amelyek alapvetően meghatározzák a megszerzett információ minőségét.

Az elmúlt évtizedekben a hazai történelemtanításban is számos olyan törekvés indult el, amely mind a tudományterület, mind a tantárgy szempontjából megújulást jelent

(ld. pl. Érsek, 2015; Fischerné Dárdai, 2010; Jancsák, 2020, 2019; Kaposi, 2016a, 2016b; Kojanitz, 2020) A történelem és a történettudomány alapvető kérdései, így például a történelem értelmező természete megjelennek a tartalmi-szabályozó dokumentumokban (Nat, 2012, 2020), az új érettségi feladatokban (pl. komplex feladat és esszé) és a tananyagfejlesztésben (ld. pl. Jancsák, 2018) is. Ugyanakkor eddigi szakirodalmi ismereteim alapján hazai viszonylatban kevés olyan empirikus kutatás van, amely ezeket a kérdéseket célozza meg.

A jelen tanulmányban bemutatott pilot kutatás célja egy általános helyzetfelmérés volt a tekintetben, hogy mennyire nyitottak a gyakorló történelemtanárok a diszciplína és az iskolai gyakorlat alapvető, ismeretelmélettel kapcsolatos kérdéseinek megvitatására. A kutatás alapját képezte és hasznos megfontolással szolgált a későbbi, kvantitatív jellegű, nagymintás vizsgálataimhoz (ld. pl. Kósa, 2020).

## Elméleti háttér

### *A történelemre vonatkozó nézetek és helyük a hazai történelemtanításban*

A történelem tanulásának céljai és tartalma időről időre visszatérő téma a tudományos, szakmai, politikai és mindennapi életben egyaránt (ld. pl. Tomka, 2018). Egy-egy korszak vagy történelmi személy megítélése sokszor heves vitákat vált ki. Egy lehetséges közös nevező elérése érdekében lényeges a történelem és a történelemtanítás olyan létkérdéseinek vizsgálata, mint például a történelmi tudás jellege, ugyanis ez alapvetően meghatározza az értelmezési keretet és a gondolatmenet irányát. Ebben a kontextusban kerülnek előtérbe az episztemológiai nézetek, amelyek az egyén tudásról és annak keletkezéséről alkotott személyes elméletei (Hofer és Pintrich, 1997). A történelemtanítás vonatkozásában ezek az elképzelések a történelmi tudás jellegére és keletkezésére vonatkoznak (ld. pl. Maggioni, Van Sledright és Alexander, 2009; Stoel és mtsai, 2017; van Boxel és van Drie, 2018; Van Sledright és Reddy, 2014), és tulajdonképpen történettudományi és történetfilozófiai kérdésekkel foglalkoznak.

Nemzetközi vonatkozásban igen széleskörű és több évtizedes múltra tekint vissza az episztemológiai megismerés és nézetek vizsgálata a történelemtanítás keretében. A nézetek kategorizálása és a kvantitatív vizsgálatban gyakran hivatkozott (ld. pl. Stoel és mtsai, 2017; Van Sledright és Reddy, 2014) elméleti keretrendszer elsősorban Maggioni, Van Sledright és Alexander (2009) nevéhez fűződik, akiknek hármas felosztását a kutatások többsége követi. Az általuk kifejlesztett BLTHQ (*Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire*) kérdőívben az episztemikus megismerés három álláspontja vagy pozíciója (*stance*) jelenik meg a naivtól az egyre árnyaltabbig (ld. Stoel és mtsai, 2017) haladva: a másoló (*copier*), a kölcsönző (*borrower*) és a kritérialista (*criticalist*). A szakirodalomban számos egyéb megnevezés létezik ennek a három szintnek a leírására (pl. objektivistá-szubjektivistá-kritérialista: Stoel és mtsai, 2017; Voet és De Wever, 2016). A másoló állásponton vagy szinten lévő egyén szerint a történelem a múlt másolata. Ezzel szemben a kritérium-orientált álláspont követi a történettudomány eljárásait és tisztában van a diszciplína értelmező természetéből fakadó sajátosságokkal. A kettő között lévő kölcsönző állásponton tisztában vannak a múlt megismerésének szubjektív jellegével, ugyanakkor nem alkalmazzák a történettudomány módszertanát.

A hazai történelemtanítás vonatkozásában Fischerné Dárdai (2010) szerint a rendszerváltást követő időszakban egy módszertani útkeresés vette kezdetét. Érdekes módon mindennek hátterében az a fajta episztemológiai dilemma jelent meg, amely szerint a történelemtanároknak már nem állt rendelkezésére egy biztos, egyféle narratíva, ugyanis a többféle világnézet és nézőpont térnyerése miatt kialakult sokszínűségben nehéz volt

elgazodni. Az ezredfordulót követően jelentős változások kezdődtek (Kaposi, 2016a), a tartalmi-szabályozó dokumentumok tekintetében egyre részletesebbé vált a történettudományra vonatkozó tudás. A 2012-es Nemzeti alaptanterv a „differenciált történelmi gondolkodás” kialakítását hangsúlyozta, amely által a történettudományi eljárások és módszerek iskolai megjelenítésének igényét jelentette (Nat, 2012). A 2020-as Nemzeti alaptanterv pedig a történelem értelmező természetét említi (Nat, 2020), amely magában foglalja a történelemmel kapcsolatos episztemológiai tudást.

A történelemre vonatkozó episztemológiai tudás vizsgálatát a hazai neveléstudományi és történelemdidaktikai kutatások is indokolták teszik. Az MTA-SZTE Történelemtanítás Kutatócsoport keretében Jancsák Csaba (ld. pl. Jancsák, 2020, 2019) és munkatársai számos módszertani újítást, így például a személyes narratívák tanórai alkalmazását beemelve közelítenek meg kontroverzív témákat. Mindez rávilágít annak a (főként módszertani) tudásnak a fontosságára, amelyben az episztemológiai nézetek a sokféle nézőpont, vélemény adekvát tanórai megjelenítését lehetővé teszik. Amellett az episztemológiai tudással és megismeréssel szorosan összefügg a történelmi gondolkodás fogalma, amely hazai viszonylatban Kojanitz (ld. pl. 2013, 2011) munkáiban került előtérbe. A történelemtanításnak ez a fajta új szemlélete alapjaiban támaszkodik a történelem természetének, illetve a történettudománnyal kapcsolatos tudás figyelembevételére. A téma jeles kutatói, van Drie és van Boxtel (2018) például az episztemológiai nézeteket mentális forrásként (*mental resources*) értelmezik, amelyek a történelemre vonatkozó következtetési folyamatokra vannak hatással.

#### *A történelemtanárok nézeteinek szerepe és vizsgálata*

A különböző kutatási megközelítésekben és a tartalmi-szabályozó dokumentumokban megfogalmazódó szemléletváltás sikeres gyakorlati megvalósulásának legfontosabb színtere az osztályterem. Komplex jellegét (ld. pl. Tókos és mtsai, 2020) bizonyítja, hogy az oktatási rendszer legfontosabb szereplői és szinte minden döntése itt összpontosul. A történelemről és történelemtanításról alkotott nézetek egyik nemzetközileg is legelismertebb kutatója, Liliana Maggioni doktori disszertációjában (Maggioni, 2010) az osztálytermi munka különböző elemeit vizsgálta a történelmi gondolkodás szempontjából. Empirikus kutatásai igazolták, hogy a tanár episztemikus nézetei alakítják a tanórán megfogalmazott célokat, így közvetetten a célok megvalósítására alkalmazott pedagógiai gyakorlatot is. Sakkí és Pirtillá-Backman (2019) tíz európai ország több mint félezer történelemtanárának összehasonlítása során igazolta a kapcsolatot a tanárok episztemikus nézetei és a történelemtanítás céljaival kapcsolatos nézetei között. Stoddard (2010) a médiahasználat kapcsán azonosította a tanárok episztemikus nézeteinek közvetett befolyásoló hatását az általuk alkalmazott pedagógiai gyakorlatra. Dinç és Üztemur (2017) szerint az episztemológiai nézetek magának a tantárgynak a megítélését is befolyásolják.

Számos kutatás vizsgálta a kezdő történelemtanárok episztemológiai nézetei és az általuk alkalmazott pedagógiai gyakorlat közötti összefüggéseket. Yilmaz (2010) szerint a historiográfiai ismeretek beépítése a tanárképzés programjába elősegítené a naiv episztemológiai nézeteik árnyaltabbá válását. Ajánlásában a tudományterületek, a neveléstudomány és történettudomány szakembereinek együttműködését említi ennek a célnak az eléréséhez. Ezzel összhangban áll McCrum (2013) álláspontja, miszerint a történelem természetével kapcsolatos tudást direkt módon meg kell jeleníteni a tanárképzésben. Miguel-Revilla, Carril-Merino és Sánchez-Agustí (2020) tanárszakos egyetemi hallgatók összehasonlítása alapján feltételezi, hogy a tanulmányi háttér alapvetően befolyásolja az episztemológiai nézetek árnyaltságát. Wansink, Akkerman és Wubbels (2016) eredményei szerint a tanítási tapasztalat hiánya a történelem adatokra és tényekre fókuszáló

tanítását eredményezi, háttérbe szorítva ezzel annak értelmező természetét. A kezdő tanárok kevésbé érzik úgy, hogy kontrollálják az osztálytermi folyamatokat, ezért kerül a bizonytalanságot jelentő közös megbeszélést, valamint hiányában vannak annak a módszertani tudásnak, ami az értelmező szemlélet szerinti tanításhoz szükséges.

## Empirikus kutatás

### *A kutatás célja és kérdései*

A tanulmányban bemutatott pilot vizsgálat elsődleges célja az információszerzés és az általános tájékozódás volt a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek magyarországi kontextusban való kutatását illetően. Az így szerzett információk a témában végzett későbbi, kvantitatív jellegű vizsgálataim megalapozását szolgálták. A cél operacionálisra gyakorló történelemtanárokkal készültek félig strukturált interjúk, amelyeknek homlokterében a történelemmel és a történelemtanítással kapcsolatos nézetek álltak. A következő kutatási kérdések fogalmazódtak meg:

1. Milyen, elsősorban módszertani következtetések vonhatók le a téma kutatása kapcsán, amelyek a későbbi kvantitatív kutatásokban is hasznosíthatók?
2. Milyen nézetekkel rendelkeznek a történelemtanárok a történelem természetével kapcsolatban?
3. Hogyan vélekednek a történelemtanításról?

A pilot vizsgálat céljából és a téma hazai viszonylatban való újdonságából adódóan előzetesen nem fogalmaztam meg hipotéziseket.

### *Mérőeszköz és adatgyűjtés*

A pilot kutatás kivitelezésében iránymutató volt Michiel Voet és Bram De Wever 2016-ban publikált tanulmánya. Az adatgyűjtés megkezdése előtt értesítettem a kutatókat a vizsgálatról, akik azt jóváhagyták, és hozzájárulásukat adták. A vizsgálat során félig strukturált interjúkat készítettem, amelynek kérdéssorát Voet és De Wever (2016) interjúprotokolljának magyar nyelvre való fordítása jelentette.

Voet és De Wever (2016) kutatásában a történelemről és történelemtanításról vallott nézetek mellett azok összefüggéseit, a kutatásalapú tanulás megítélését és a kontextuális tényezők hatását is vizsgálták. Mivel a jelen pilot kutatás célja elsősorban információgyűjtés volt, ezért az eredmények ismertetése során az általános szocio-demográfiai jellemzők mellett a későbbi kutatások témájára fókuszáltam, így a történelem és a történelemtanítás megítélésére vonatkozó kérdésekre adott válaszokat elemeztem.

Az egyéni interjúk átlagosan 43 percet vettek igénybe, a legrövidebb 21, a leghosszabb interjú pedig 70 percig tartott. A beszélgetéseket a válaszadók beleegyezésével rögzítettem, a hangfelvételekből gépelt átiratot készítettem, ezeket pedig tartalmilag elemeztem.

### *Minta*

Az interjúkat 2016. december és 2017. január folyamán készítettem el gimnáziumi történelemtanárokkal. A pilot vizsgálat alanyainak kiválasztása hólabda mintavételi módszerrel történt, a kutatáshoz 9 személy csatlakozott. A tanárok átlagéletkora 50 év ( $SD$  Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata = 6,06,  $min_{életkor}$  = 39 év,  $max_{életkor}$  = 8 év) volt. A nemek arányát tekintve viszonylag kiegyenlített volt a minta, 4 nő és 5 férfi tanár válaszolt a kérdésekre. A kutatás szempontjából meghatározó tényezőnek számított

az iskolai végzettség és a tanítási tapasztalat. A résztvevő tanárok mindegyike egyetemi végzettséggel, egy fő pedig doktori fokozattal is rendelkezett. A tanulmányaik elvégzése után szinte azonnal munkába álltak, így az átlagos tanítási tapasztalatuk 25 év ( $SD = 5,36$ ,  $min_{tapasztalat} = 17$  év,  $max_{tapasztalat} = 35$  év) volt. Fontos kihangsúlyozni, hogy a kutatás mindegyik résztvevője gyakorlatvezető mentortanári feladatokat is ellátott, így az eredmények nemcsak a középfokú oktatás, hanem a történelemtanár-képzés kontextusában is értelmezhetők. Összességében elmondható, hogy szakmailag magasan képzett és komoly gyakorlati tapasztalattal rendelkező történelemtanárok vettek részt a kutatásban.

## Eredmények

A pilot vizsgálat céljával és kérdéseivel összhangban két részletben ismertetem az eredményeket. A tanárok történelemmel és történelemtanítással kapcsolatos nézetei után következnek azok a tanulságok, amelyek segítették és segítik a jövőbeli kutatások megtervezését és előkészítését.

### A történelem természetéről vallott nézetek

A bevezető, háttérkérdéseket követően a történelem mint akadémiai diszciplína jellegéről nyilatkoztak a történelemtanárok. Voet és De Wever (2016) útmutatása alapján egy ötfokú skálán kellett elhelyezni a történelmet, amelynek végpontjai a művészetek és a tudományok voltak. Válaszaikban egybehangzónan elutasították a történelem kizárólagosan művészetekhez való tartozását ( $N = 9$ ). Négyen pontosan a művészetek és a tudományok között, azok találkozásánál definiálták, öten pedig kifejezetten tudományként értelmezték a történelmet. A döntést leginkább befolyásoló kritérium egyértelműen a természettudományos egzaktitás és szabályrendszer „hiányának mértéke” volt. Tanár 6.: „Inkább tudomány, még akkor is, ha az ilyen nagyon egzakt tudományokkal szemben sokkal nagyobb jelentősége van a szubjektív vélekedésnek, meg annak, hogy mennyi tényt tárnak fel, mennyi forrásuk van, és hogy azokat milyen narratívába illesztik be.” Tanár 3. a kérdés kapcsán kiemelte, hogy törekedni kell az árnyalt és következetes fogalomhasználatra. Válaszában különbséget tett a történettudomány, a történelem, a történelem mint tantárgy és a történelem plutarkhoszi értelmezése között, és ennek tükrében eltérően értékelte elhelyezkedésüket a művészet-tudomány relációban.

A történész tevékenységének jellemzése kapcsán nézeteik szerint egy szakmailag hiteles történész legfontosabb ismérvei közé az összefüggések meglátásának képessége ( $N = 5$ ), a szakmai alaposság ( $N = 3$ ) és a jó stílussal párosuló írásbeli és szóbeli megnyilvánulási képesség ( $N = 3$ ) tartoznak. A kutatótársakkal és más tudományterületekkel való kooperációs képesség ( $N = 2$ ), az analízis ( $N = 2$ ) és szintetizálás ( $N = 2$ ) képessége, valamint a kreativitás ( $N = 2$ ) is fontos jellemzőknek bizonyultak. A megkérdezett történelemtanárok teljes mértékben ( $N = 9$ ) egyetértettek abban, hogy kutatómunkájuk során a történészek bizonyos módszertani eljárásokat követnek. Többségük a tudományos megalapozottságot egyfajta protokoll alkalmazásában látta. Ezenkívül voltak ( $N = 2$ ), akik a különböző történész iskolákhoz, egyetemi tanszékekhez és történész „mesterekhez” kötötték ezt a fajta módszertani meghatározottságot. A kreativitás alkalmazását a történész munkájában teljes mértékben elfogadhatónak tartják a tanárok ( $N = 9$ ). A képzelőerő igénybe vételével kapcsolatban azonban már nem ilyen egyértelmű a kép. A tanárok többsége ( $N = 5$ ) szerint szükséges a képzelőerő alkalmazása, például a források egymással való összekapcsolásakor. Fontos kiemelni, hogy Tanár 5. válaszában a források diákokhoz való közelebb hozására hivatkozva indokolta meg a képzelőerő

szükségességét, viszont a kérdés a történész, nem pedig a történelemtanár munkájára vonatkozott. Ugyanakkor két tanár egyértelműen nem tartja megengedhetőnek a szubjektivitás ilyesfajta megnyilvánulását a múlttal való foglalkozáskor, további két megkérdezett pedig feltételekhez és egy bizonyos szintű alkalmazáshoz köti a képzelőerő megjelenését.

Annak okát, hogy a történészek miért fogalmaznak meg eltérő következtetéseket ugyanazon történelmi eseményekkel kapcsolatban, a történelemtanárok egyértelműen a szubjektivitásban (N = 9) látták. Ugyanakkor ezt egyrészt a kutató személye felől, másrészt pedig a történelmi források irányából közelítették meg. Legtöbben (N = 7) a történész szocializációs élményeit és világnézetét határozták meg az egyéni eltérések legfőbb okaként. Tanár 3.: „Különböző világképekkel rendelkezünk a hétköznapi életet illetően is. Különböző képességeink vannak, másképp reflektálunk dolgokra, mert másképp szocializálódtunk.” Többen (N = 5) kiemelték, hogy a politikai és gazdasági érdekek is sokszor kihatnak egy-egy múltbéli esemény megítélésére. Tanár 4. így vélekedett: „Források szubjektivitása[...] A modernebb korokban már politikai beállítottság is megjelenhet, más szempontok is bejönnek.” A források esetlegességét három történelemtanár említette.

A történelmi elméletek és a vélemények kapcsolatára vonatkozó kérdés esetében a többség szerint (N = 8) a történelmi elméleteket következetes és objektív kutatómunka, illetve bizonyítékokkal való alátámasztottság jellemzi, így élesen elhatárolhatóak a véleményektől. Ugyanakkor egy tanár az elméletet a történész(ek)től származó kidolgozott véleményként értelmezte. Ez rávilágít annak hangsúlyozására, hogy történész vagy nem szakmabeli véleményéről van-e szó. Az elméletek közötti hierarchia, illetve prioritás léte kapcsán a tanárok eltérő válaszokat adtak. Három tanár szerint nincs különbség az elméletek között, mindent egyenlően kell kezelni, mert alapvetően többféle igazság létezik. Hat történelemtanár szerint azonban eltérő jelentőséggel bírnak a történelmi elméletek is. Az elméletek értékelésére használt kritériumok között szerepeltek az adott kor viszonyai (N = 3), az elméletet megalkotó szakember(ek), illetve iskola tekintélye (N = 2), és a tartalmi-szabályozó dokumentumok és a történelemtankönyvek tartalma (N = 2).

### Nézetek a tanított tantárggyal kapcsolatban

A bemelegítő kérdések során a történelemtanári pálya melletti elköteleződés okairól is meséltek a tanárok. A válaszok nagyon eltérő motivációs háttérről árulkodtak. Legtöbben (N = 3) egy személyes fejlődésükre igen nagy hatással lévő tanáruk miatt döntöttek a szakma mellett. Érdekes módon két tanár csak az egyetemi tanítási gyakorlat alatt határozta el, hogy annak befejezése után mindenképp tanári pályára lép. Egy-egy tanár említette a családi minta követését és a környezet sugalmazását is. A megkérdezettek közül csak egy válaszadó emelte ki, hogy már egészen kisgyermek kora óta erre a pályára készült. További egy résztvevő elmesélte, hogy a történelmet szükségszerűségből választotta másik szakja mellé, és hangsúlyozta, hogy ma már biztosan nem így döntene.

A megkérdezett történelemtanárok többsége szerint a történelemtanítás legfontosabb célja a jelen jobb megértésének lehetővé tétele (N = 8). Öten nevezték meg a gondolkodási képességek fejlesztését. Az állampolgári nevelés (N = 4) és az értékközvetítés (N = 4) szintén fontos céloknak bizonyultak a saját kultúra jobb megértése (2) és a történelem iránti érdeklődés felkeltése (N = 1) mellett.

A történelemórán közvetített tudás jellegével kapcsolatban a megkérdezett tanárok többsége (N = 8) az ismeret- és képességjellegű tudás közötti egyensúly megtalálására törekszik, ami összhangban van az ezredfordulót követő hazai történelemtanítási törekvésekkel. Tanár 4. az arányok megtalálásának fontosságát a következőképpen indokolja:

„Ahogy az érettségiket érettségi elnökként szoktam hallgatni, magyar-tört. szakosként a magyarba látok bele, de a többi tantárgyat is hallgatom, azt látom, hogy talán a történelem kívánja a legkomplexebb gondolkodásmódot.” Az egyensúly fenntartásának fontosságát egyesek a megváltozott külső, társadalmi és gazdasági igényekkel indokolták, mások belső, saját szakmai fejlődésükből és „érésükből” vezették le. Tanár 1.: „Amikor kezdő voltam, akkor sok ténytet tanítottam, most úgy gondolom, hogy az évszámoknak és a fogalmaknak az ismerete a fontos. Ma már nem pozitivistá szemlélettel tanítok.” Tanár 3. számára a tényanyag átadása és a képességek fejlesztése közötti egyensúly helyett sokkal fontosabbnak tartotta az önismeretet és az önszabályozott tanulás elősegítését: „Az első és legfontosabb szerintem az, hogy önmagukkal legyenek tisztában. A saját kereteiket, képességeiket ismerjék. Akkor fogják tudni igazán, hogy milyen képességeket kell fejleszteniük, illetve kialakítaniuk önmagukban, ahhoz, hogy a történelmet egyáltalán használni tudják.”

A fejlesztendő képességeket tekintve elsősorban a tartalmi-szabályozó dokumentumokban (Nat, 2012) megfogalmazott feladatokra hivatkoztak a résztvevők. Az ismeretszerzés területéhez tartozó képességek (N = 6), ezen belül is a szövegértés, források feldolgozása és elemzése bizonyultak a legfontosabbnak. Ezzel párhuzamosan az írásbeli és szóbeli szövegalkotást, a saját gondolatok közlését magába foglaló kommunikáció területe (N = 4) is hangsúlyos eleme volt a tanári válaszoknak. Az ok-okozati összefüggések meglátását (N = 4) külön kiemelték a tanárok, emellett az időbeli és térbeli tájékozódás (N = 2) is megjelent.

A történelemtanítás céljainak megvalósításához és a felsorolt képességek fejlesztéséhez legalkalmasabb pedagógiai gyakorlatot különféle szemszögből határozták meg a résztvevők. Legtöbben (N = 4) egyértelműen a diákok nyelvén való kommunikációt, képességeik és igényeik figyelembevételét tartják irányadónak. Tanár 3. igen határozott véleményt fogalmazott meg a kérdés kapcsán, és részletesen körülírta az ideális történelemórát: „Összefoglaló néven a történetfilozófiai attitűdöt erősíteném. [...] Az önálló véleményalkotás jelen pillanatban teljesen ki van zárva. Létezik egy gyermekfilozófiai irányzat, aminek a lényege az, hogy kérdező-közösségeket hozzanak létre már alsóban. Megtanítja a gyerekeket kérdezni, gondolkodni, egy-egy problémát átvitatni. A legtöbb tantárgyban 30-40%-os előnyük van a többiekkel szemben.” Ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy számára az optimális pedagógiai gyakorlat a jelenlegi körülmények között nem megvalósítható. Két tanár szerint az éppen tanított téma határozza meg, hogyan épít fel a tanórát, milyen módszereket alkalmaznak. További két résztvevő a tanár személyiségét állította középpontba, hangsúlyozva, hogy jó előadói képességgel szinte bármit megtanítható. Tanár 1. szerint már a tanárképzés időszakában eldönthető, hogy a hallgató alkalmas-e a pályára: „Már elsős egyetemistaként részt kellene venni a középiskolai gyakorlatban, hogy beleszokoljanak abba, hogy szeretik-e ezt csinálni. [...] Ha nincs jó előadói képesség, nincs színészi képesség, akkor váltani kell.”

Annak kapcsán, hogy milyen tényezők akadályozhatják az említett megközelítésmódok gyakorlati megvalósítását, a résztvevők számos okra hívták fel a figyelmet. A nagy osztálylétszám (N = 3) és az osztályterem felszereltsége (N = 2), ami elsősorban az IKT-eszközöket és a digitális tananyagot foglalta magában, akadályozó tényezők lehetnek. Továbbá a tananyag szempontjából a kötelező érettségi, a koherens történetfilozófiai koncepció hiánya, a jelenkorral való kevés párhuzam és a nagyarányú ismeretjellegű tudás is megjelent egy tanár válaszában. Egy-egy tanár hivatkozott még a diákok nem megfelelő szintű absztrakciós fejlettségére, a tanári bizalommal való visszaélés lehetőségére és a felkészülési idő megnövekedésére is.

A tantárgyi attitűd kapcsán a történelemtanárok elmondták, hogy diákjaikat egyfajta természetes érdeklődés (N = 4) jellemzi tanóráikon. Hárman megkülönböztették a diákok azon csoportját, akik szeretik a történelmet, és azokat, akik kötelezettségeik miatt



tanulják. A természetes érdeklődés mellett a tantárgy komplexitásából fakadó tanulási nehézségekre is sokszor (N = 4) hivatkoztak a tanárok. Tanár 3. negatív meglátásainak is hangot adott. Szerinte a 21. század szülötteit egyre inkább az elidegenedés fogja jellemezni, ugyanis a valóságról kialakított képükbe nem tudják elhelyezni a tradicionális történelemtanítást, ezért teljes mértékben támogatja a módszertani megújulást szorgalmazó törekvéseket.

Ugyan az interjúprotokoll további, a jelen tanulmányban nem érintett témájához tartozik, az iskolai történelemtanítás és a történettudományi kutatás közötti kapcsolat mégis fontos szempontokra hívta fel a figyelmet. A kettő közötti hasonlóságokat illetően a megkérdezettek többsége (N = 8) szerint a kettő teljes mértékben különbözik egymástól, elsősorban az alapvető szemléletbeli eltérés (N=7) miatt. Míg a történettudományi kutatásban, vizsgálódásban egyértelműen egyfajta keresőszemléletet azonosítottak, addig az iskolai történelemtanítás szerintük átadó, közvetítő jellegű, a kettő között pedig egymást kiegészítő kapcsolatot feltételeztek. Mindössze egy történelemtanár nem utasította el a kettők közötti hasonlóságot, és kiemelte, hogy a történelemórákon sok esetben olyan kreatív alkotómunka folyik, mint a tudományos kutatások esetében. Azonban lényeges kiemelni, hogy míg a különbséget látó tanárok a diákok szemszögéből közelítették meg a kérdést, addig a kapcsolatot feltételező elsősorban a tanár szerepére összpontosított.

### **Következtetések a jövőbeli kutatásokra vonatkozóan**

A tanulmányban bemutatott pilot vizsgálat célja elsősorban az információgyűjtés és az általános tájékozódás volt, amely hosszútávon iránymutatással szolgált és szolgál az episztemológiai nézetekkel kapcsolatos kutatásaimban. A jövőbeli kutatásokra vonatkozó következtetések meghatározásánál Sandoval, Greene és Bråten (2016) és Maggioni (2010) iránymutatásai és értelmezési keretei adták az alapot. Előbbiek az episztemikus-kogníció kutatásával és módszertanával kapcsolatban törésvonalakat és megoldási javaslatokat, utóbbi pedig az episztemikus nézetek mindennapi osztálytermi gyakorlatban játszott szerepét tematizálja. Ez alapján két nagy témakör mentén, a téma jellegével és a mindennapi tevékenység szereplőivel, azaz a tanárral és a diákkal kapcsolatban kerültek összegzésre az eddigi tapasztalatok.

- A téma újszerűség hazai viszonylatban: A feltáró jellegű félig strukturált interjúk során a több évtizedes tapasztalattal rendelkező történelemtanárok egyöntetűen újszerűnek, érdekesnek és elgondolkodtatónak ítélték meg a témát. Ugyanakkor számos kérdés esetében meglepődöttség volt megfigyelhető, illetve visszakérdeztek a pontosítás, bővebb körülírás érdekében. A interjúprotokoll (Voetés De Wever, 2016) bemelegítő háttérkérdései után azonnal a „Hogyan írná le a történelmet mint akadémiai diszciplínát?” kérdés következett. Jellemző, hogy a válaszokat hosszú csend követte. Ebből egyrészt arra következtethetünk, hogy a résztvevő tanárok esetében a hasonló jellegű, történettudománnyal kapcsolatos kérdések nem központi jellegűek, nem részei szorosan a mindennapi munkájuknak.
- A téma elvontsága: Az újszerűséggel kapcsolatban meg kell említeni a téma magasfokú absztraktságát és paradoxitását (Wansink, Akkerman és Wubbels, 2016). A bizonyosság érzése egy-egy kérdés kapcsán épp egyfajta naivitást jelent (ld. pl. Greene, Sandoval és Braten, 2016). A szakirodalomban (ld. pl. Yilmaz, 2010; Wansink, Akkerman és Wubbels, 2017) megfigyelhető az a következtetés, hogy a téma összetettsége és fontossága miatt például a tanárképzés esetében direkt módon kell foglalkozni a történelemre vonatkozó episztemológiával kapcsolatos tudással.
- Terminológiai megfontolások: A terminológiával kapcsolatos nehézségek egyrészt a megfelelő magyar nyelvű kifejezés megtalálása kapcsán, másrészt a következetes

fogalomhasználat terén azonosíthatók. Az interjú-módszer előnyéből fakadóan a beszélgetések során lehetőség nyílt az esetlegesen homályos, túl általános vagy kétértelmű megfogalmazások tisztázására. Egyebek mellett megállapításra került, hogy pontosan el kell határolni egymástól olyan hasonló jelentésű szavakat, mint a történelem, történelemtudomány, történelem mint iskolai tantárgy, történelem mint akadémiai diszciplína.

- Nézőpont-meghatározás: A megfelelő fogalmak megtalálása mellett fontos a vizsgált nézőpont direkt módon történő megjelölése. Nem mindegy, hogy a történelemtanár személyéről vagy az iskolai történelemtanításról, illetve ehhez hasonlóan a történész vagy a történészi munka szemszögéből közelítünk meg egy-egy kérdést. Mindennek szem előtt tartása a kutatás validitásának biztosítása érdekében fontos. Természetesen ez a kritérium abban az esetben elsődleges, amikor már kiforrott célokkal és keretrendszerrel rendelkező kutatásra kerül sor, nem pedig általános tájékozódást szolgáló pilot vizsgálatra.
- A mérőeszközök hatékonysága és tanórai alkalmazhatósága: A tanári interjúkból kiderült, hogy a megfeszített munkatempó miatt igen nagy szervezést igényel egy-egy nem hagyományos (például kutatásalapú) tanóra előkészítése és gyakorlati megvalósítása. Ennek okán is fontos figyelembe venni, hogy a jövőbeli kutatások során alkalmazott mérőeszközök és módszerek hogyan illeszthetők be a gyakorló tanárok napi rutinjába anélkül, hogy megnehezítené azt. A hatékonyság két fokmérőjeként a befektetett munka és a mérés által megszerzett információ jelölhető meg. A félig strukturált interjúk időigényesek és komoly szervezést igényelnek. Ugyanakkor az eredmények alapján megrajzolhatók olyan személyes profilok, amelyek lehetővé teszik az egyéni fejlesztést és támogatást (ld. pl. Voet és De Wever, 2016), emellett pedig rengeteg hasznos információhoz juttatnak.

## Összegzés

A pilot kutatás céljával összhangban sikerült olyan, elsősorban módszertani következtetéseket megfogalmazni, amelyek a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek jövőbeli kutatásához fontos iránymutatást jelentenek. A félig strukturált interjúk során egyértelművé vált, hogy a téma hazai viszonylatban való újszerűségéből és elvont jellegéből adódóan törekedni kell a direkt megfogalmazásra és a megfelelő terminusok következetes használatára. A nyitott kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy a tanárok különböző szempontból közelítenek meg egy-egy kérdést. Ezért különösen a diákokat bevont kutatások kapcsán fontos egyértelművé tenni, hogy kinek a nézőpontjáról van szó.

A szakirodalommal összhangban (ld. pl. Miguel-Revilla, Carril-Merino és Sánchez-Agustí, 2020; Yilmaz, 2010) a tanulmányi háttérnek, a sokéves tanítási tapasztalatnak köszönhetően a tanárok alapvetően árnyalt nézetekkel rendelkeztek. A történelmet mint akadémiai diszciplínát meghatározott módszertannal rendelkező tudományágként értelmezték. Annak okát, hogy a történészek sokszor eltérő következtetésekre jutnak ugyanannak a témának a kapcsán, a szubjektivitásban látták, ami egyrészt a történész, másrészt a forrás szempontjából is azonosítható. A történelmi elméletek közötti eligazodásban különböző értékelési kritériumokat jelöltek meg (pl. korszak, történész, tartalmi-szabályozó dokumentumok, tankönyv). Fontos tanulság, hogy a tanárok többsége a történet-tudományi kutatást és az iskolai történelemtanítást eltérő, ám egymást kiegészítő tevékenységként értelmezték. A további kutatásban fontos szempont lehet ennek a viszony-nak a tisztázása.

A történelemtanítást érintő kérdések esetében a tanárok elsősorban a diákok érdekeit szem előtt tartva fogalmazták meg válaszaikat, amelyekben a legújabb neveléstudományi kutatási eredmények és trendek (ld. pl. Sakki és Pirtillä-Backman, 2019) és a tartalmi-szabályozó dokumentumok (ld. pl. Nat, 2012) iránymutatásai köszöntek vissza. A történelemtanítás legfontosabb céljainak kiválasztásában is a diákok mindennapi életben való boldogulását tartották szem előtt. A jelen jobb megértése, különböző gondolkodási képességek fejlesztése, a tudatos állampolgárrá nevelés és az érték közvetítés jelent meg leggyakrabban a válaszokban. A megkérdezettek döntő többsége az ismeretek átadása és a képességek fejlesztése közötti egyensúly megteremtésére törekedett. A történelem tanítására alkalmazott legmegfelelőbb pedagógiai gyakorlatot a téma, a tanár személye és a külső körülmények függvényeként értelmezték.

A felsorolt következtetéseket és tanulságokat az azóta kivitelezett kutatások során sikerült alkalmazni kérdőíves vizsgálatok (ld. pl. Kósa, 2020; Kósa, 2019a) és tartalomba ágyazott feladatok fejlesztése során (Kósa, 2019b). A félig strukturált interjúk megerősítették, hogy az episztemológiai nézetek fontos területet képeznek a hazai történelemtanításban, ugyanakkor kutatásuk magas fokú következetességet és tudatosságot igényel.

### Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmányt megírását az MTA-SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport támogatta. Köszönet Korom Erzsébetnek és Jancsák Csabának a hasznos tanácsokért és szakmai iránymutatásért. Továbbá köszönöm a kutatásban résztvevő történelemtanároknak az együttműködést és a nyitottságot.

### Megjegyzés

A tanulmányban bemutatott kutatás egyes aspektusait korábban a 2017-es Pedagógiai Értékelési Konferencián Szegeden és a XV. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencián 2017-ben Újvidéken ismertettem.

### Irodalom

- Dinç, E. & Üztemur, S. (2017). Investigating student-teachers' conceptions of social studies through the multi-dimensional structure of the epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 2093–2142. DOI: [10.12738/estp.2017.6.0429](https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0429)
- Érsek Attila (2015). *Változó történelemtanítás: új technikák és módszerek a történelemtanári munkában*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- Fischerne Dárdai Ágnes (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás*, 1(1). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> Utolsó letöltés: 2021.03.03.)
- Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Braten, I. (2016). Future Directions for Epistemic Cognition Research. In Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Braten, I. (szerk.), *Handbook of Epistemic Cognition*. Routledge. 495–510.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88–140. DOI: [10.3102/00346543067001088](https://doi.org/10.3102/00346543067001088)
- Jancsák Csaba (2020). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 181(8), 1014–1021. DOI: [10.1556/2065.181.2020.8.2](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.2)
- Jancsák Csaba (2019). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilágai. In Kovács Gusztáv & Lukács Ottilia (szerk.), *Az elbeszélés ereje*. Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola. 7–22.
- Jancsák Csaba (2018). Kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportban. In Bánréti Zoltán, Jancsák Csaba, Kósa Maja és mtsai (szerk.), *Féldőben – Eredmények és perspektívák: MTA Tanítárgy-pedagógiai Kutatási Program Bölcsészeti és*

- Társadalomtudományi Munkacsoportjának konferenciája és szakmai vitája. MTA–SZTE ETTK. 37–38. [https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy pedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolok/Jancsak\\_Csaba\\_felidos\\_beszamolok.pdf](https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy pedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolok/Jancsak_Csaba_felidos_beszamolok.pdf) Utolsó letöltés: 2021.03.03.
- Kammerer, Y. & Stromso, H.I. (2016). Die Rolle epistemologischer Überzeugungen bei der Informationssuche und Informationsbewertung im Internet. In Mayer, A.-K. & Rosman, T. (szerk.), *Denken über Wissen und Wissenschaft—Epistemologische Überzeugungen*. Pabst Science Publishers. 121–136.
- Kaposi József (2016a). A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján. *Történelemtanítás*, 7(1–2.). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivasai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alaptanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/> Utolsó letöltés: 2020.04.16.
- Kaposi, J. (2016b). Skills Development Tasks and the Development of Historical Thinking. In Fehérvári Anikó (szerk.), *Curriculum, effectiveness, equity*. Hungarian Institute for Educational Research and Development. 9–22.
- Kojanitz László (2020). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra*, 29(11), 54–77. DOI: 10.14232/iskult.2019.11.54
- Kojanitz László (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23(2), 28–48.
- Kojanitz László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás*, 2(4). [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2012/01/02\\_04\\_05\\_Kojanitz.pdf](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2012/01/02_04_05_Kojanitz.pdf) Utolsó letöltés: 2021.03.03.
- Kósa Maja (2020). Egy történelemről alkotott epistemológiai nézetek vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. *Iskolakultúra*, 30(4), 97–109.
- Kósa Maja (2019a). A Comparison of Ethnic Majority and Minority Students' Epistemological Beliefs about History. *Belvedere Meridionale*, 31(4), 25–34. DOI: 10.14232/belv.2019.4.3
- Kósa Maja (2019b). Történelemről alkotott nézetek tartalomba ágyazott vizsgálata általános és középszintű diákok körében. In: Varga Aranka; Andl Helga & Molnár-Kovács Zsófia (szerk.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet: XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet (2019), 253–254.
- Maggioni, L. (2010). Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically. *PhD-értekezés*. University of Maryland, College Park, Maryland. <http://hdl.handle.net/1903/10797>. Utolsó letöltés: 2021.03.03.
- Maggioni, L., Van Sledright, B. & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–214. DOI: 10.3200/jexe.77.3.187-214
- Mayer, A.-K. & Rosman, T. (2016). Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten. In Mayer, A.-K. & Rosman, T. (szerk.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen*. Pabst. 7–23.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35(1), 73–80. DOI: 10.1016/j.tate.2013.05.004
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T. & Sánchez-Agustí, M. (2020). An examination of epistemic beliefs about history in initial teacher training: a comparative analysis between primary and secondary education prospective teachers. *The Journal of Experimental Education*. DOI: 10.1080/00220973.2020.1718059
- NAT2012. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 10635. 111/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet. (2012) *Magyar Közlöny*, 66. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14004.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 03. 03.
- NAT 2020. A Kormány 5/2020 (I.31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. (2020) *Magyar Közlöny*, 17. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f06f631fa3d60f9bef336bbc648efe704d0df73c/megtekintes> Utolsó letöltés: 2021. 03. 03.
- Sandoval W.A., Greene, J.A. & Bråten, I. (2016). Understanding and Promoting Thinking About Knowledge: Origins, Issues, and Future Directions of Research on Epistemic Cognition. *Review of Research in Education*, 40(1), 457–496. DOI: 10.3102/0091732x16669319
- Sakki, I. & Pirttilä-Backman, A.-M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: a study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 65–85. DOI: 10.1080/14681366.2019.1566166
- Stoddard, J.D. (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1), 153–171. DOI: 10.1080/13540600903475694
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C. & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.03.003
- Tókos Katalin, Rapos Nóra, Szivák Judit, Lénárd Sándor & T. Kárász Judit (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 41–61. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.8.41

- Tomka Béla (2018). Miért tanulmányozzuk a történelmet? Bevallott és rejtett célok. *Történelemtanítás*, 9(1–2). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/tomka-bela-miert-tanulmanyozzuk-a-tortenelmet-09-01-02/> Utolsó letöltés: 2021.03.03.
- Van Sledright, B. & Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teacher. *Revista Tempo E Argumento*, 6(11), 28–68. DOI: 10.5965/2175180306112014028
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687–698. DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00028-8
- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In Metzger, S. A. & McArthur Harris, L. (szerk.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell. 149–176. DOI: 10.1002/9781119100812.ch6
- Voet, M. & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55(1), 57–67. DOI: 10.1016/j.tate.2015.12.008
- Yilmaz, K. (2010). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3), 158–175. DOI: 10.3200/JOER.101.3.158-176
- Wansink, B., Akkerman, S. & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 640–662. DOI: 10.1080/00220272.2016.1238107
- Wansink, B. J., Akkerman, S. & Wubbels, T. (2016). The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teacher and Teacher Education*, 56, 94–105. DOI: 10.1016/j.tate.2016.02.005

#### Absztrakt

A pilot kutatás célja általános tájékozódás és információszerezés a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetekre vonatkozó kutatások megalapozása érdekében. Az utóbbi évtizedekben hazai és nemzetközi viszonylatban előtérbe került a történelem tanítás módszertani megújítása, a kutatási eredmények pedig már a tartalmi-szabályozó dokumentumokban is éreztetik hatásukat. Annak érdekében, hogy ezek az újítások a tanórai gyakorlatban is megjelenjenek, kulcsfontosságú szerepet játszik a történelemtanár. Maggioni (2010) megállapította, hogy a történelemtanár episztemikus álláspontja hatással van céljaira, így pedig az általa követett pedagógiai gyakorlatra. Voet és De Wever (2016) kutatását iránymutatásként használva, a pilot vizsgálat során 9 gyakorló történelemtanárral félig strukturált interjúk készültek. Az eredmények alapján nemcsak a történelemtanárok episztemológiai nézeteivel kapcsolatban sikerült ismereteket szerezni, hanem olyan következtetések megfogalmazása is lehetővé vált, amelyek a téma nagymintás kutatásában kulcsfontosságúak. Ilyen tényezők a téma elvontsága és újszerűsége a hazai történelemtanítás viszonylatában, ami a terminológiai tudatosságra és következtetességre irányította a figyelmet.

Kiss Mária Rita

Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék

## Videointerjúkkal támogatott 1956-os tanórák hatásainak kvalitatív vizsgálata az általános iskola 8. osztályaiban

*Az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport a 2019-es év folyamán partnerpedagógusai közreműködésével több témában videointerjú tanórákat szervezett, amelyeket az érintett diákokkal folytatott fókuszcsopord-beszélgetések követtek. A tanulmány az általános iskola 8. osztályában A forradalom indítószikrája. A MEFESZ témájában megtartott tanóra után szervezett 5 fókuszcsopord tapasztalatait összegzi.*

*A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy tankönyvek absztrakt fogalmakkal teletűzdelt szövegeinek kiegészítése a szemtanúk visszaemlékezéseivel pozitívan hathat a diákok tananyaghoz való viszonyára.*

*A diákok nem az elvont teoretikus megállapításokra, hanem a történelmi szereplők által megélt, de a saját életükben is hasznosítható praktikus emberi tapasztalatokra voltak elsősorban nyitottak. A videointerjú oktatási segédanyagok kiválóan alkalmasak a múlt és a jelen közötti kapcsolatteremtésre, a múlt relevánsá tételére. Ezáltal a történelemtanítás képes hozzájárulni az állampolgári mentalitáskultúra formálásához is.*

### Az állampolgári mentalitáskultúra formálásának lehetőségei a történelemtanításban

Az alább ismertetett fókuszcsopordos kutatás az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programban, az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport munkája keretében készült. Kutatásunk során többek között arra a kérdésre keressük a választ, milyen pedagógiai előnyökkel jár a videointerjú alkalmazása a történelemtanításban, miképp illeszthetők be az elbeszélt történelem narratív forrásai a hatékony tanítási-tanulási folyamatba. A fókuszcsopordok alanyai olyan történelemtanításban vettek részt, ahol a tananyag feldolgozása videointerjú támogatással valósult meg. Az adatfelvétel 5 általános iskolai végzős osztályban történt, nem sokkal azután, hogy a diákok részt vettek a *Magyarország 1945-től az 1956-os forradalom és szabadságharc leveréséig* témakörön belül *A forradalom indítószikrája. A MEFESZ* témájában megtartott tanórákon. Az órák hasonló módszertani szemlélet jegyében születtek. A kutatócsoport partnerpedagógusai közreműködésével mind az öt tanóra a tantervi anyag kiegészítéseként, az oral history alkalmazásával, videointerjú támogatással, nem

konvencionális módszertani eszközök felhasználásával valósult meg. Az órák a problémaorientált tananyag-feldolgozás (F. Dárdai, 2007), a kutatásalapú tanítási szemlélet példái, ahol a források nem pusztán a tanultakat megerősítő illusztrációként, hanem az ismeretszerzési folyamat alapanyagaiként, a történelmi gondolkodás fejlesztésének eszközeiként voltak jelen (Kojanitz, 2011). A tanórán kitűzött nevelési célok az állampolgári mentalitáskultúra fejlesztésére is irányultak (Majzik, 2019).

A hagyományos történelemoktatás ismeretátadó és kognitív fejlesztési feladatain túlmutatóan a pedagógus deklarált és implicit céljai között szerepelt a történelmi ismeretek jelenlétének, jelenbeli relevanciájának tudatosítása, a történelmi tudat formálása, a kollektív emlékezet fenntartásával a történelmi események tanulságaiból származó, történelmi korszakokon átívelő és civil értékek továbbadása, az állampolgári politikai kulturális értékorientációk fejlesztése, s mindezzel – végső soron – a tanórákon részt vevők politikai kultúrájának formálása is.

Az órák után megtartott fókuszcsoportos beszélgetésekben a moderátorok kérdései annak feltárására irányultak, hogy a diákok számára milyen hozzáadott értéket hoznak ezek a tanórák a hagyományos módszerrel megtartott történelemórához képest. A kérdések jellemzően két irányba mutattak. 1. Érzékelnek-e különbséget a tanulók a hagyományos frontális munkával megtartott történelemóra és az oral historyn alapuló tananyag-feldolgozás között, s ha igen, melyek ezek? 2. Alkalmasak-e a videóinterjú mikronarratívák feldolgozására irányuló tanítási stratégiák a tanulók érdeklődésének felkeltésén túl – ami persze önmagában is értékelendő eredmény – a történelemoktatás előtt álló olyan kihívásoknak való megfelelésre, mint a múlt jelen kontextusába való helyezése, a személyes kapcsolatteremtés a történelemmel, a multiperspektivitás érzékeltetése, a morális dilemmák és történelmi traumák feldolgozása?

A történetírás elbeszélő műfaj, melyben az ok-okozati kapcsolatokat feltáró történeti narratívák magyarázó funkcióval bírnak. Az elbeszélésekben megjelenő történelem az elbeszélő szándékának, választott nézőpontjának, retorikai pozíciójának függvényében más-más módon áll össze, a történelem más-más szeletének megvilágítását teszi lehetővé. Ebben a dolgozatban az általános tendenciákat, a felszínen zajló, a nagy politika-történeti, társadalom- és gazdaságtörténeti összefüggéseket bemutató, s így szükségszerűen az elvontság magasabb szintjén álló szövegeket makronarratíváknak nevezzük, s a tankönyvi szövegeket is ebbe a kategóriába soroljuk. Hozzájuk képest mikronarratívának tekintjük a videóinterjúk elbeszéléseit, amelyek a történelmet a megélt személyes tapasztalatok tükrében, emberi oldalról, „alulnézetből” világítják meg. A mikronarratívák értelmezési kerete a mindennapi élet, segítségükkel az átlagember társadalmi valóságának rekonstruálása válik lehetővé. Az egyént mint társadalmi szereplőt vagy akár mint az események elszenvedőjét mutatják be, a történelem emberi életre gyakorolt hatását egyedi példákon keresztül szemléltetik. A szemtanúk elbeszéléseinek feldolgozása során az órákon új dimenziók tárulnak fel: felismerhetővé, értelmezhetővé válnak azok az emberi, családi, közösségi dilemmák, amelyek eldöntése morális szempontok, értékviszályok mentén történik, a tanulók számára érzékelhetővé válik a hétköznapi ember személyes felelőssége is (Szijártó M., 2006, 2011. 7–97.).

A morális dilemmák, történelmi traumák feldolgozásának szocializációs jelentősége feltételezhetően nem szorul külön igazolásra. A múlt releváns tétele alatt – Kojanitz László nyomán (Kojanitz, 2018, 2019) – olyan, attitűdformálásra irányuló nevelési stratégiát értünk, melynek eredményeként a tanulók képessé válnak a múlt és jelen közötti összefüggések felismerésére, s nem úgy tekintenek a történelemre, mint amelyhez nekik semmi közük nincs, hanem olyan folyamatként, aminek következményei jelenkori relevanciával bírhatnak.

A vizsgált tanórákon a múlt releváns tétele a videóinterjúk változatos kontextusba helyezése által valósult meg. A videóból megismert történet összekapcsolódott más

források és tankönyvi szövegek feldolgozásával. Az állampolgári kompetenciák fejlesztése szempontjából lényeges momentum, hogy a tanulók saját korábbi ismereteik kontextusába helyezték a látottakat, egybevetették azt személyes tapasztalataikkal, majd végül, elvontabb szintre lépve, az általános társadalmi és politikai kérdésekkel. Multiperspektivitás alatt azt értjük, hogy a tananyag elsajátítása különböző történelmi, politikai nézőpontok felhasználásával, változatos múltértelmezési paradigmákon keresztül, vagy éppen eltérő társadalmi pozícióban lévő emberek sajátos látásmódjának bemutatásával történik. A technika alkalmas a többdimenziós történelmi valóságfeltárására. Ez komoly jelenkori relevanciával bír, amennyiben támogatja a tanulókat saját életviláguk társadalmi-közéleti kérdéseiben, a plurálisan szerveződő közéleti diskurzusokban való eligazodásban. Mindez a történelmen túlmutató, a jelenben is hasznosítható tudást eredményezhet – ami, ismerve a fiatalok politikai kultúrájára vonatkozó empirikus kutatások eredményeit – felbecsülhetetlen jelentőségű az állampolgári mentalitáskultúra formálásának lehetőségei terén.

### A tananyaghoz való viszony módosulása

A fókuszcsoportos beszélgetések egyértelműen jelzik: a diákok – még ha ennek okát explicit formában nem is voltak képesek minden esetben megfogalmazni – jelentős különbséget éreznek a hagyományos történelemórák és az elbeszélte történelem forrásainak beemelésével megvalósult oktatás között. A válaszok nemcsak motiváltságukat jelzik, de azt is, hogy ritkán volt részük eddig a tananyag feldolgozásának hasonló módjában. Igazolásként álljon itt néhány tanulói vélemény!

„[...] a töriórákon csak hallgatjuk, amit mond a tanár, meg jegyzetelünk, de ezen az órán néztünk filmet és riportot az emberről [...] aki ebben részt vett.” (8. c)

„Nekem ez sokkal jobban tetszett, mint hogy ülünk a könyv felett.” (8. b)

„Szerintem sokkal jobb volt, mint egy tankönyves óra, ahol jegyzetelünk a füzetbe és semmi érdekességet nem tudunk meg.” (8. a)

„Csodálkoznak, hogy nem szeretjük a töriórát. Hogy szeressük, ha nem tudjuk átélni? Ha nem mutatnak semmit, csak írásban.” (8. c)

„Én nagyon nehezen tudok tankönyvből tanulni. Nekem ez így jobb, meg segít.” (8. b)

„Szerintem is nagyon jó volt, meg így jobban is belelátunk a tananyagba, hogy videót nézünk, meg beszélgettünk róla, így jobban meg is lehetett érteni az egészet.” (8. d)

A tanulók egy másik csoportja úgy vélekedett, hogy a legelőnyösebb a tankönyves és videós tananyag-feldolgozás kombinálása. Példa erre a következő hozzászólás:

„Én mind a kettő tanulási módot szeretem, mert mind a kettőnek megvannak az előnyei, hátrányai. Míg az olvasásból több dolgot fel lehet fogni, nem lehet felfogni a hangulatot, nem lehet együtt érezni az adott illetővel, aki épp mondja, mint amikor legutóbb a videóban tapasztaltunk.” (8. b)



Mint a beszélgetésekből kiderült, a nyolcadikos diákok változatos tanulástechnikákat alkalmaznak az otthoni felkészülés során. Legtöbbjük több forrásból tájékozódik. Néhan, függetlenül a tanórákon alkalmazott módszerektől, maguktól is eljutottak a videók (pl. *Zanza TV*) segítségével történő otthoni ismeretbővítés gondolatáig.

„Amikor én szoktam tanulni, akkor először elolvasom a tankönyvet, és ha abból nem értek valamit, videókat szoktam nézni.” (8. c)

A tananyaghoz való viszony pozitív irányban történő elmozdulásának hátterében több tényező egymást erősítő, együttes hatását feltételezzük, amit lehetetlen különválasztani egymástól. Az órákon alkalmazott nem konvencionális eszköztár, a cselekedtető tanítás módszertani megoldásai, a csoportmunka mellett a diákok véleményei a videóinterjú alkalmazásának számos előnyére is rámutatnak. Mint azt a fenti visszajelzésekből is láthattuk, a tankönyvi szövegek absztrakt fogalmakkal teletűzdelt makronarratíváinak felcserélése a szemtanúk mikronarratíváira a pontosabb és teljesebb megértés, valamint a tudás rögzülésének képzetét eredményezték. A diákok válaszai erre a megismerési folyamat során tapasztalt előnyre utalnak:

„A képeket jobban megjegyezzük. Arra jobban emlékszik az ember, mint a pusztaszövegre.” (8. a)

„A tankönyv nem ilyen részletesen írja le, csak kiveszi a lényegét.” (8. c)

„Igen, mert az olyan, hogy kiadják az utasítást, hogy olvasd el, elolvasod és akkor nem is nagyon figyelsz arra, hogy mi történt, mit olvasol.” (8. c)

„A videóban látjuk azt a személyt és azokat az embereket, akik ott voltak és ezt csinálták, a könyvben meg csak le van írva, és elképzelhető, hogy hogy történt, de a videón látod, átéled a helyzetet.” (8. c)

„Látjuk a hangulatot, látjuk, hogy hogyan mondja el, boldog vagy szomorú. Az érzelmeket átadja.” (8. c)

„Jobban átadja a hangulatát összességében. Ha az ember elolvas egy könyvet, annak is van egy hangulata, beleéli magát az ember. Én is szeretek olvasni egyébként, de alapvetően, ha egy videót nézek, amin egy ilyen közösségi esemény van, és az emberek ilyen lelkesek, összetartanak, az nekem sokkal könnyebben átjön [...] nyilván, az ovációt, tapsot, amit az egyetemisták akkor csináltak jó pár százan, azt egy könyv nekem nem fogja átadni.” (8. b)

Hasonlóképpen komoly vonzerővel bírt a tanulókra az elbeszélők élményei és történetei által közvetített személyes hitelesség is. A visszaemlékező az órákon a folytonosságot képviselő szemtanúként volt jelen, kapocsként a történelmi múlt és a jelen között. Szemben a tankönyvi szövegekkel, a videók segítségével alulnézetből megismert történelem a diákok számára több értelmezési kapaszkodót, a megértésben több sikerélményt kínált, mivel bennük a történettudományi munkákban nehezen érzékelhető aspektusok is megjelennek. Jól érzékeltetik ezt a kommunizmus törvénytelenégeinek feldolgozása kapcsán elbeszélte élettörténetekre adott tanulói reflexiók. A diákokat magával ragadta a narráció életszerűsége, az eseményeket átélők metakommunikációja. Az érintettség, a beavatottság érzését eredményezte, s ezáltal nyitottabbá váltak az egész témára. Azzal, hogy a korábban személytelennek tekintett történelmi folyamatok

mögé tekintettek, emberi sorsokat ismertek meg, élővé vált számukra a történelem. Történelmi tényismeretük a személyes történetek bázisára épült, maga a tananyag is természetessé, emberléptékűvé vált, étellel teli lett, a történelmi szereplők pedig „emberi lényekké” alakultak, akikkel „együtt lehet érezni”.

„Azok tényleg ilyen élő emberek voltak.” (8. d)

„Nem csak egy név, akit megtanultunk az órákon.” (8. a)

„Míg az olvasásból több dolgot fel lehet fogni, nem lehet felfogni a hangulatot, nem lehet együttérezni az adott illetővel, aki épp mondja, mint amikor legutóbb a videóban tapasztaltunk.” (8. b)

A mediatisztált társadalmakban a kommunikációs közeg radikális átalakulása zajlik napjainkban is. A világ dolgairól való spontán tanulás lehetőségeit az információs társadalom adta technikai fejlődés nemcsak megsokszorozta, de át is rendezte az információszerzés és az információbefogadás csatornáinak prioritási sorrendjét. Ma már kutatások igazolják a vizuális észlelési csatorna újra megnövekedett szerepét (Molnár és Papp, 2017). Az életmesék, az emberek hétköznapi bölcsességei, amelyek mindig is komoly szerepet játszottak a világ dolgairól való tudás spontán átörökítésében, ma sem tűntek el, csak új formában jelentkeznek. A digitális nemzedék szociokulturális sajátosságait egy olyan szocializációs közeg alakítja, ahol a hagyományos médiumokban nyilatkozó, sokszor bizalmatlansággal kezelt hivatalos hírforrások és szakértők tudományos igazságai helyett hétköznapi emberek véleményei hangzanak el. A Z és alfa generáció által olyannyira preferált YouTube-bulvárhősök, a vloggerok és influencersok személyes, hangképes üzenetei, a „beszélő fejek” komoly szerepet játszanak a világról való gondolkodásuk formálásában. Ebben az értelmezési keretben elmondhatjuk, hogy a videóinterjú tanítási stratégia a fiatalok által egyébként is naponta használt, és ezért számukra a legtermészetesebbnek ható információszerzési utat használja a pedagógiai célok megvalósítására, miközben nem mond le a tudományos tények közvetítéséről sem. Nem meglepő tehát, hogy többen kiemelték a látottak rájuk gyakorolt nagy hatását.

*A visszaemlékező az órákon a folytonosságot képviselő szemtanúként volt jelen, kapcsolként a történelmi múlt és a jelen között. Szemben a tankönyvi szövegekkel, a videók segítségével alulnézetből megismert történelem a diákok számára több értelmezési kapaszkodót, a megértésben több sikerélményt kínált, mivel bennük a történet-tudományi munkákban nehezen érzékelhető aspektusok is megjelennek. Jól érzékeltetik ezt a kommunizmus törvénytelen-ségeinek feldolgozása kapcsán elbeszélte élettörténetekre adott tanulói reflexiók. A diákokat magával ragadta a narráció életszerűsége, az eseményeket átélők metakommunikációja. Az érintettség, a beavatottság érzését eredményezte, s ezáltal nyitottabbá váltak az egész témára. Azzal, hogy a korábban személytelennek tekintett történelmi folyamatok mögé tekintettek, emberi sorsokat ismertek meg, élővé vált számukra a történelem.*

„Abban több, hogy amit elolvastunk, azt bárki leírhatta, de amit így megnézünk, attól az embertől hallottuk, aki átélte. Még az is sokkal jobb, mintha elolvastunk, ha a nagyszüleink mesélnek róla, mert ők ugye átélhették ezt.” (8. c)

„[...] amikor az a bácsi beszélt, aki ott volt a forradalom kitörésekor, része volt benne. Az csodálatos volt. Szinte mintha ő mesélte volna személyesen nekem, ez nagyon izgalmas. Így sokkal jobban áttekinthető volt, mintha magamnak olvastam volna, mert ezt elmesélték.” (8. a)

Mint kiderült – de talán a megváltozott információszerezési szokásokról írtak tükrében nem is annyira meglepő –, számos diák esetében nagyobb hitele van az eseményeket átélő visszaemlékezőnek, mint a tankönyvek szerzőinek. Hiszen – mint mondták – a tankönyv szövegét „bárki leírhatta”, de „ő ott volt”, a „saját szemével látta” az eseményeket. A személyes hitelesség varázsa a szemtanú látásmódjával való túl könnyű azonosuláshoz vezethet a tanulóknál a történelemórákon is.

„Moderátor: „[...] azért nagyon idősek ezek a bácsik, nénik. A holokauszt túlélők még idősebbek, mint az '56-osok. Hogy akkor az emberben van egy ilyen, hogy biztos, hogy jól emlékszik?”

Szerintem ugye nagyon pozitív és nagyon negatív élmények beégnek az ember tudatába, nem fogja könnyen elfelejteni. [...]” (8. b)

„Ha több forrás is megerősíti, több idősebb ember, aki esetleg átélte, vagy ha neki a szülők is ezt mesélték, akkor nagy eséllyel szóródik, ami nem igaz, és marad, ami az igaz, a valóság.” (8. b)

A kritikai gondolkodás fejlesztése a történelemoktatásban talán ezen a ponton a leginkább kézenfekvő feladat. A forráskritikai kompetenciáknak a videointerjú órákon az elbeszélő társadalmi státuszának beazonosításával, a közölt információk történelmi kontextusba helyezésével vagy épp az eltérő nézőpontokat képviselő személyek szerepeltetésével történő fejlesztése természetesen túlmutat az adott tanóra keretein. A jelenben is hasznosítható készségek felismerése/felismertetése a történelem tantárgyi presztízisének növekedését eredményezheti.

Összességében a fókuszcsoportok résztvevői szerint a felhasznált videointerjúk egyértelműen hozzájárultak a témában már meglévő ismeretek továbbfejlesztéséhez. A hagyományos oktatási módszerekhez képest bevallásuk szerint több, és a tankönyvtől eltérő információt voltak képesek befogadni, ami végső soron mélyebb és komplexebb megértéshez, az új ismeretek biztosabb rögzüléséhez vezetett. Amit azonban még ennél is fontosabbnak tekintünk: a válaszok a diákok tananyaghoz való viszonyulásának változását tükrözik. A reprodukálandó ismeretekkel kapcsolatban rögzült tipikus távolságtartó attitűdöt, amit talán nevezhetünk a tananyagtól való elidegenedettséggel vagy az érdektelenség érzésének is, egy érdeklődő(bb) viszonyulás, az involváltság érzete, a motiváltság attitűdjé váltotta fel. A tanulói hozzáállás módosulása mögött a történelemmel való személyes kapcsolatok megteremtődését látjuk, amit a tanultak morális dimenziójának a tanórákon megvalósuló kibontása tett még teljesebbé.

### Az osztály mint múltértelmező és társadalmi orientációs közösség

A tanulók saját társadalmi környezetükben való eligazodása az életben való boldogulásuk előfeltétele, amihez az oktatásnak is hozzá kell járulnia. Az iskolában a formális és nem formális keretek között szerzett tapasztalat és tudás támpontul szolgál a felnőtt életben való eligazodáshoz, ebben az értelemben az iskola társadalmi orientációs funkciót tölt be. Előfeltevésünk, hogy az iskolai történelemoktatás a múlt értelmezésén keresztül hozzá tud járulni a nagyobb politikai közösség ügyeiben való jártasság, az állampolgári kompetenciák fejlesztéséhez. Az iskolai osztályok felfoghatók olyan egymástól tanuló közösségekként is, ahol a diákoknak a pedagógusok támogatásával lehetőségük nyílik a történelmi szereplők társadalmi tapasztalatainak megvitatásával egyféle közös tudásépítésre. Erre pedig egyre nagyobb igény mutatkozik, mert a család szerepe e téren is visszaszorulóban van.

A fókuszcsoporthoz beszélgetések egy olyan iskolában zajlottak, ahol a tanulók többsége értelmiségi, relatíve magas társadalmi státuszú családból származik. Jellemzően erre a közegre igaz inkább, hogy a szülők és nagyszülők (nem egy esetben maguk is pedagógusok, vagy épp kutatók) családi beszélgetéseken, személyes történeteken keresztül járulnak hozzá a fiatalok történelemszemléletének formálásához, a történelmi események feldolgozásához. Ezt a fókuszcsoporthoz résztvevői egyértelműen komoly segítségnek tartották a tananyag elsajátításában. Azonban – mint azt az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportnak a diákok körében végzett kérdőíves kutatásai is jelezték – a múltra vonatkozó családi narratívák ritkulóban vannak, ezért a kollektív emlékezet fenntartásában a korábbiakhoz képest megnőtt az iskola szerepe (Jancsák, 2020).

A történelemoktatás során a szimbolikus jelentőséggel bíró eseményekből (mint amilyen az 1956-os téma is) levonható tanulságok tárgyalása elvezethet a múltban gyökerező, de korszakokon átívelő társadalmi értékek közvetítéséhez (Jancsák, 2019a). A múlt relevánssá tételének ez a módszere különösen akkor hatékony, ha a levonható tanulságok hozzájárulnak a fiatalok jelenbeli társadalmi

*A történelemoktatás során a szimbolikus jelentőséggel bíró eseményekből (mint amilyen az 1956-os téma is) levonható tanulságok tárgyalása elvezethet a múltban gyökerező, de korszakokon átívelő társadalmi értékek közvetítéséhez (Jancsák, 2019a). A múlt relevánssá tételének ez a módszere különösen akkor hatékony, ha a levonható tanulságok hozzájárulnak a fiatalok jelenbeli társadalmi tapasztalatainak értelmezéséhez, orientálják őket a saját világukban való eligazodásban és a véleményalkotásban (Jakab, 2013). A következményekben jelen lévő múlt tudatosulásakor a diákok egy olyan politikai közösség tagjaiként identifikálják magukat, amelynek mai helyzetét az a történelmi múlt határozta meg, amivel az iskolában éppen foglalkoznak. A múltorientált szemlélet mellett a jelenlétviselkedésnek is teret biztosító történelemoktatás jó eséllyel számíthat az érintettség felismeréséből fakadó érzelmi energiáknak az oktatási folyamat során történő kamatoztatására (Dárdai, 2007).*

tapasztalatainak értelmezéséhez, orientálják őket a saját világukban való eligazodásban és a véleményalkotásban (Jakab, 2013). A következményeiben jelen lévő múlt tudatosulásakor a diákok egy olyan politikai közösség tagjaiként identifikálják magukat, amelynek mai helyzetét az a történelmi múlt határozta meg, amivel az iskolában éppen foglalkoznak. A múltorientált szemlélet mellett a jelenlétvőségnek is teret biztosító történelemoktatás jó eséllyel számíthat az érintettség felismeréséből fakadó érzelmi energiáknak az oktatási folyamat során történő kamatoztatására (Dárdai, 2007). A tanulók az elsajátítandó tananyagra nem úgy tekintenek majd, mint ami élettől idegen és távoli, hanem úgy, mint amihez közük van, ami a saját életükben hasznosítható tudást hordoz. Ebben a szakmai szerepfelfogásban a történelemtanár, túl az oktatáson, bizonyos értelemben a családot is helyettesítő társadalmi szereplővé is válik, egy közös társadalmi tanulási folyamat facilitátora lesz, aki támogatja a közösségi értékek, normák áthagyományozását, s ezzel különböző élethelyzetek kezelésére készít fel.

A fókuszcsoporthoz beszélgetések rávilágítottak: a diákok nem elsősorban az elvont teoretikus megállapításokra, hanem – szocializációs szükségleteiknek megfelelően – a történelmi szereplők által megélt, de a saját életükben is hasznosítható praktikus emberi tapasztalatokra voltak kíváncsiak. Ezt egyértelműen jelzik a lényeg kiemelését célzó moderátori kérdésekre adott reflexióik. A válaszokban kivétel nélkül csupa olyan megközelítést találunk, amely a diákoknak a saját életükre vonatkozatható tudás megszerzésének igényét fejezi ki. A nyolcadikosok arról faggatnák az 1956-os események ifjúságát, milyen érzés volt forradalmat csinálni, mit szölkáltak a szüleik, nem féltek-e a következményektől, mit gondolhatott az, aki nem szállt be a harcba, és meghúzódott a háttérben, „hogyan amikor Tamás bácsit börtönbe zárták, akkor gondolkodott-e olyanon, hogy megszökne, tovább folytatná ezt, amit tett, hogy Magyarország jobb ország legyen?”.

Egy másik csoportban, ahol arról folyt a beszélgetés, hogy mit adnának majd át a jövőben legfőbb tanulságként saját gyerekeiknek, a résztvevők arra a következtetésre jutottak, hogy a hétköznapi embereknek is lehet történelemformáló erejük.

„Az ember egy kicsit megváltoztatja a világot.” (8. d)

„Hogy nem ott lennénk, ahol most vagyunk, ha az ’56 nem történt volna meg. És nem biztos, hogy így nézne ki a jelenünk, ahogy most kinéz.” (8. b)

Többen vélekedtek úgy, hogy csak a korábban történtek ismeretében értékelhető igazán a szabadság. „Hogy mekkora értéket adhat az embernek, hogy dönthet arról, hogy mit akar csinálni. Eldöntheti, hogy mit kezd az életével, nem mások döntenek el helyette. Csak így tudhatja meg a következő nemzedék, mennyire mázlista, hogy neki jobb élete lehet.”

Az órán megtekintett Kiss Tamás-interjúrészlet legfőbb üzenetét a fiatalok abban fogalmazták meg, hogy az embernek küzdeni kell a számára fontos dolgokért: „Hogy próbáljanak kiállni az érdekeikért, ne hagyják, hogy csak sodródjanak a történelem tengerében.” Megállapították továbbá, hogy nagy szerepe van a bátorságnak, a kitartásnak, s hogy bizonyos esetekben az ország érdeke fontosabb lehet a magánérdeknél: „felelősséggel tartozunk magunkért és az országért, nélkülünk nincs ország”. De a legtöbben azok voltak, akik az 1956-os óra legfőbb üzenetét az összefogás erejének demonstrálásában látták:

„Moderátor: Mi az, amiről ez az óra szölkolt ’56-on kívül?”

Az emberek összefogása esetleg. Az egyetemisták nagyon egyszerre mozdultak. Minden ember, én úgy éreztem, hogy a magyar szellem összetartotta az embereket. Az nagyon durva. Mindenki ugyanazért a célért, ugyanazzal a nézettel ment szembe az »ellenséggel«, úgymond, a szölkvetekkel.” (8. b)

„Moderátor: A többieknek még észrevétel, vagy ami meghatározó élmény?

Az egész 56-os forradalom szelleme.

Moderátor: Az egész 56-os forradalom szelleme megérintett?

Meg. Szerintem tök jó volt, hogy a fiatalok mind ugyanazt akarták és a cél érdekében közösen tettek.

Hogy nem volt veszekedés, hogy ki mit akar, hanem egy közös cél érdekében.” (8. c)

„Moderátor: Mit üzen ez a történet a mai fiataloknak? Konkrétan a fiataloknak mit üzenhet?

Tartsanak össze!

Moderátor: Miért tartsanak össze, miért fontos?

Mert együtt könnyebben elérik a céljukat, minthogy egyedül, egyesével.

Sok lúd disznót győz.

Meg hogy becsüljék meg, hogy milyen jó körülményekben élünk. És nem úgy, ahogy akkor.” (8. c)

Mint ahogyan a fenti idézetek is jelzik, a múlt és jelen közötti kapcsolatteremtésre, valamint a korszakokon átvivő társadalmi értékek felszínre hozására a történelmi eseményekkel való teljesebb azonosulást és átélést eredményező mikronarratív oktatási segédanyagok kiválóan alkalmasak (Jancsák, 2018, 2019b). Az órák utáni fókuszcsoportokat vezető pedagógusok a beszélgetések során azokból az élethelyzetekből indultak ki, amelyek 1956-ban morális dilemmák elé állították a történelmi események résztvevőit, a videókon szereplő szemtanúkat. A történetek morális dimenzióinak boncolgatása során előkerült a múlt és jelen értékítéleteinek összehasonlítása, az egykori helytállások elismerése csakúgy, mint a jelenben hasznosítható tanulságok megfogalmazása.

Ken Robinson *Kreatív iskolák* címet viselő könyvében a hagyományos ismeretcentrikus oktatással szemben a cselekvőképes tudás iskolai fejlesztésének fontossága mellett érvel, amikor hangsúlyozza, hogy a munkaerőpiacot végső soron nem az érdekli, hogy az ember mit tud, hanem az, hogy ismeretei birtokában hogyan cselekszik. A cselekvési autonómia megalapozásának elengedhetetlen feltétele a társadalmi közegben való tájékozódás készsége (Aronica és Robinson, 2018). A történelem és az állampolgári ismeretek tantárgy hozzájárulása e nevelési cél eléréséhez nem csupán a konkrét állampolgári ismeretek oktatásával történhet. A múlt releváns tétele azt is jelenti, hogy a történelemóráról a diákok olyan tudást, tapasztalatot visznek haza, amit a saját életük szempontjából is fontosnak tartanak. A fókuszcsoportokban elhangzó moderátori kérdések ezért nem utolsósorban annak felszínre hozására is irányultak, hogy a vizsgált tanórákra jellemző, a jelenorientált szemléletnek is teret biztosító történelemoktatás hozzá tudott-e járulni az állampolgári mentalitáskultúra formálásához, végső soron pedig a cselekvőképes tudás kialakításához.

A visszajelzések a társadalmi kérdések irányában való nyitottság növekedésére utalnak. A tanulók megnyilvánulásai a kollektív emlékezet jelentőségének felismerésén túl a politikai közösséggel való azonosuláson keresztül a közösségi szerepvállalás irányába is mutatnak. Az általános iskolásokkal lezajlott beszélgetés alábbi részlete utal a nemzeti lojalitás és a jelen idejű cselekvőképesesség fejlesztése terén elért eredményekre:

„Moderátor: Te mit gondolsz, mit tehetsz az emlékezéseken túl?

Továbbmesélni a történetet majd a gyerekeinknek, ismerőseimnek, próbálunk fenn tartani egy szép emléket, ami fontos.” (8. a)

„És mindenképp meg kell próbálni megőrizni az utókornak is azokat az eredményeket, amit az elődeink kiharcoltak.” (8. a)

„Vagy valami olyan dolgot csinálni, amit ők nem tudtak megcsinálni. Mi meg tudnánk már csinálni. És ők nem tudták.” (8. a)

A történelem keretébe integrált társadalomismeret oktatás komoly kihívások elé állítja az alapvetően leíró jellegű tantárgyat tanító, folyamatosan időzavarban lévő történelemtanárokat. Közismert az is, hogy különböző okok miatt sok iskola nem tud teljességgel megfelelni a hatályos nemzeti alaptanterv állampolgári kulcskompetenciákra és szociális kompetenciákra vonatkozó kimeneti követelményeinek (Jakab, 2013). Az állampolgári ismeretek fejlesztési terület nemzeti alaptantervbeli státuszának módosítása nem változtat azon a tényen, hogy a történelem tantárgynak továbbra is hozzá kell járulnia az állampolgári szerepfelfogások formálásához.

Az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport programja keretében megtartott órák hatásvizsgálatának eredményei példákat adnak egy fejlesztési hiányterület pótlásának lehetőségeire.

## Támogatás

A tanulmány megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutató Program támogatta.

## Irodalom

Aronica, L. & Robinson, K (2018). *Kreatív iskolák*. HVG Könyvek.

Dahn, T. C. (2017). A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai. *Történelemtanítás, Új Folyam* 8(52), 1–2. (hivatkozási azonosító: 08-01-04) <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/thomas-c-dahn-a-korszeru-tortenelemtanitas-feladatai-nehetzegei-es-kihivasai-08-01-04/> Utolsó letöltés: 2019. 12. 16.

F. Dárdai Ágnes (2007). A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, (11), 49–60.

Jakab György (2013). Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben. *Történelemtanítás*, (1). (hivatkozási azonosító: 03-02-13) <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/jakab-gyorgy-tarsadalmi-allampolgari-es-gazdasagi-ismeretek-az-uj-nemzeti-alaptantervben-es-a-kerettantervekben03-02-13/> Utolsó letöltés: 2019. december 16.

Jancsák Csaba (2018). Szemtanúkkal készült videointerjúk alkalmazása, valamint hozzáadott értéke a történelem és állampolgári ismeretek tanításában. In Bánréti Zoltán, Jancsák Csaba, Kósa Maja & Képiró Ágnes (szerk.), *„Féligődben” – Eredmények és perspektívák*. Belvedere Meridionale – MTA–SZTE ETTK. 13–18.

Jancsák Csaba (2019a). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In Kovács Gusztáv & Lukács Ottilia (szerk.) *Az elbeszélés ereje*. Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola. 7–22.

Jancsák Csaba (2019b). Történelmi gondolkodás fejlesztése a személyes narratívákat, videóéletűtinterjúkat felhasználó történelemtanításban. In Polonyi Tünde & Nótin Ágnes (szerk.), *Innováció az oktatásban*. Belvedere Meridionale. 21–26.

Jancsák Csaba (2020). Történelmi emlékezet és a család. In A. Gergely András, Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor, Kovács Éva & Paksi Veronika (szerk.), *Kultúra, közösség és társadalom*. Társadalomtudományi Kutatóközpont. 141–159.

Jancsákné Majzik Andrea (2019). Történelmi és kritikus gondolkodás a történelemórán: Videóinterjú alapú történelemtanítás az 1956-os forradalom témájában. *Módszertani Közlemények*, 59(4), 30–45.

Jancsákné Majzik Andrea (2020). Történelemoktatás életútinterjúk használatával: Az 1956-os forradalom általános iskolai tanításának tantárgy-pedagógiai tanulságai. *Belvedere Meridionale*, (4), 50–65. DOI: [10.14232/belv.2020.4.4](https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.4)

Kojanitz László (2011). A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanításig. *Történelemtanítás*, 46 / Új folyam 2(4) (hivatkozási azonosító: 02-04-05)

<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/> Utolsó letöltés: 2019. 12. 17.

Kojanitz László (2018). Az elbeszélte történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle*, (8–9), 77–96.

Kojanitz László (2019). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái: Harcbaszállunk-e az „intellektuális alvilággal”? *Iskolakultúra*, 29(11). DOI: [10.14232/iskult.2019.11.54](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.11.54)

Molnár György & Pap Dalma (2018). Generációk tanulása a digitális korban – újgenerációs módszertani megközelítések és okoseszközök alkalmazása a tanítás-tanulás folyamatában. In *Innováció, kutatás, pedagógusok*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 536–550. DOI: [10.13140/RG.2.2.33307.36641](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33307.36641)

Szijaártó M. István (2006). Mikrotörténelem. In Bódy Zsombor & Ö. Kovács József (szerk.), *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris Kiadó. 500–520.

Szijaártó M. István (2011). *Tapasztalatok, cselekvő egyének, felelősség. Oroszország mikrotörténelmének tanulságai*. Más Kor Könyvek 21. Balaton Akadémiai Kiadó.

### Absztrakt

Az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport a 2019-es év folyamán partnerpedagógusai közreműködésével több témában videóinterjú tanórákat szervezett, amelyeket az érintett diákokkal folytatott fókuszcsoport-beszélgetések követtek. A tanulmány az általános iskola 8. osztályában *A forradalom indítószikrája*. A MEFESZ témájában megtartott tanóra után szervezett 5 fókuszcsoport tapasztalatait összegzi. A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy tankönyvek absztrakt fogalmakkal teletűzdelt szövegeinek kiegészítése a szemtanúk visszaemlékezéseivel pozitívan hathat a diákok tananyaghoz való viszonyára. A diákok nem az elvont teoretikus megállapításokra, hanem a történelmi szereplők által megélt, de a saját életükben is hasznosítható, praktikus emberi tapasztalatokra voltak elsősorban nyitottak. A videóinterjú oktatási segédanyagok kiválóan alkalmasak a múlt és a jelen közötti kapcsolatteremtésre, a múlt relevánssá tételére. Ezáltal a történelemoktatás képes hozzájárulni az állampolgári mentalitáskultúra formálásához is.



Mezei Mónika

Berzsenyi Dániel Gimnázium, MTA–SZTE Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

## Holokausz-oktatás multimédiás eszközök segítségével

*A Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítványának videóarchívuma közel 53 000 holokausz túlélő, embermentő és táborfelszabadító interjúját tartalmazza, amelyek felhasználása új távlatokat nyitott meg a holokausz oktatásában. Az alábbi tanulmányban szó esik a videóinterjúk használatának pedagógiai céljairól és előnyeiről a hagyományos oktatáshoz képest. Az MTA-SZTE Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport által végzett kutatás azt vizsgálja, hogy a történelmi emlékezet és a multimédiás eszközök beemelése a 20. századi traumák oktatásában milyen képességeket és attitűdöket tud kialakítani a diákok oktatása során. A kvantitatív és kvalitatív mérések eddigi részeredményei is arra utalnak, hogy az empátia, a társadalmi tolerancia és szolidaritás, a felelősségérzet és a kritikus gondolkodás készségeinek fejlesztésére a multimédiás eszközök kiválóan alkalmazhatók.*

### Bevezető

Az oral history források történelemtanításba való bevonása, a múltból szóló személyes narratívák tantárgy-pedagógiai szempontok szerinti alkalmazása tudományos kutatási tényekkel igazolt módon fontos hozzáadott értékkel bír a történelemoktatásban (Husbands, 1996; Nora, 1996; Bage, 1999; Farmer és Cooper, 1998; Keating és Sheldon, 2011; Körber, 2011; Levits és Barton, 2011; Jancsák, 2018; Kojanitz, 2020. 18.).

A tanulmányban ismertetett kutatás vizsgálati alapját egy-egy kettéosztott tanulócsoporthoz tartott „hagyományos”, illetve „videóinterjú” tanóra képezi. Az MTA-SZTE Elbeszél Történelem és Történelemtanítás kutatócsoport (az MTA Tantárgy-pedagógiai Programjának támogatásával) kutató-fejlesztő feladatvállalásaiban egyrészt a történelmi emlékezet fontosságát hangsúlyozza a traumák kollektív feldolgozásában, másrészt a multimédiás és digitális anyagok jelentőségét emeli ki a mai diákok számára. A csoport tagjai olyan tananyagokat fejlesztenek, amelyek a digitális eszközök segítségével nem kizárólag a kerettantervi adatok megtanítását célozzák, de a múlt történéseinek megismertetésével a diákok empátiáját, toleranciáját, kritikus gondolkodását, demokráciára való fogékonyságát szeretnék fejleszteni. Írásomban a holokausz tantárgyi témát kutató csoport tagjaként számolok be az eddigi tapasztalatokról és kutatási eredményekről. A tanulmány empirikus alapját jelentő kutatási adatok felvétele három iskolában történt, videóinterjú tanórán (78 fő) és hagyományos, tankönyvvezérelt tanórán (59 fő) részt vevő diákok, illetve tanáraik körében. Alapvetően a videóinterjú órák tapasztalatait

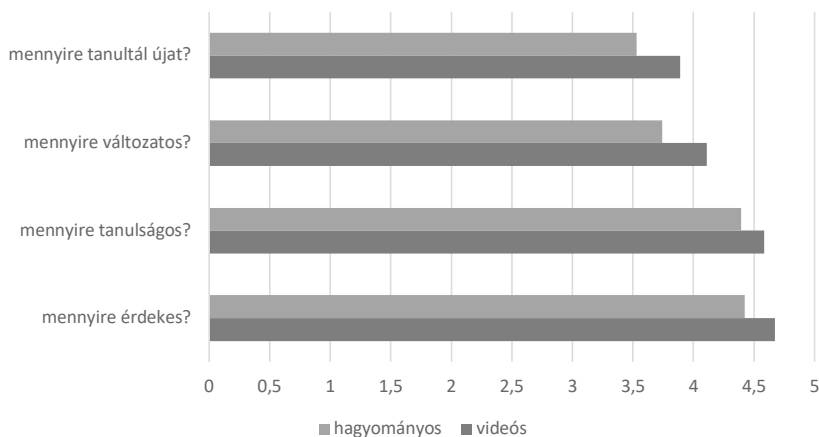
összezem, és csak bizonyos esetekben térek ki a nem videóinterjú órákkal való összehasonlításra.

A kutatásban általam fejlesztett és használt tanórák témája közelebbről a jogfosztás fokozatosságának, vagyis a holokauszthoz vezető lépéseknek a bemutatása volt. A videóinterjú órában öt interjú köré épült az óra. A klipek a törvényi diszkriminációról, a sárga csillagról, a gettósításról, a deportálásról és a koncentrációs táborról szóltak. A „hagyományos” (vagyis nem multimédiás) óra ugyanezt a témát járta körbe, de ott a videóinterjú helyett írott forrásokat (pl. a nürnbergi törvények szövegét) használtam fel. A tanórákat 11., illetve 12. évfolyamos diákokkal végeztem; mind a multimédiás, mind az írott források értelmezésekor egyéni, páros és osztálykeretben történő interaktív módszerrel dolgoztunk. Az osztályokat kettébontottam, az egyik felének a „hagyományos”, a másiknak a videóinterjú órárt tartottam (ez körülbelül 17-17 főt jelent). Egyik tanulói csoporttal sem tanultunk még együtt a holokausztról, erről iskolai keretek között legutoljára az általános iskola 7-8. osztályában, illetve a holokauszt emléknapokon hallottak. A tanulók az órák előtt és után is kitöltöttek egy-egy kérdőívet, amelyek kvantitatív felmérés céljából készültek. Ezen kívül csoportonként 3-3 diákkal az órák után fókuszcsoportos beszélgetés is zajlott kvalitatív mérés céljából. Más tananyaggal, de ugyanilyen struktúrában folytak az órák két másik iskolában is a 2019-2020-as évben.

A multimédiás eszközt használó videóinterjú tanórák alapját esetemben a Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítványának (University of Southern California Shoah Foundation, USC SF)<sup>1</sup> videóarchívuma képezi, amely körülbelül 53 000 interjút tartalmaz túlélőktől, szemtanúktól, embermentőktől a holokauszthoz kapcsolódóan. Továbbá felhasználtam azokat a módszertani tapasztalatokat, amelyeket a Zachor Alapítvány<sup>2</sup> tananyagfejlesztő munkatársaként szereztem az elmúlt 8 évben.

### A videóinterjú használatának előnyei

A tanári szemléltetőeszközök tárháza igencsak kibővült az elmúlt évtizedekben, és haladnunk is kell a korról, mert a mostani tanulói generációkat sokkal több (vizuális, audiális, stb.) inger éri, mint korábban bármikor. Első ránézésre a videóinterjú csak részben felel meg ennek az elvárásnak, hiszen ugyan vizuális és audiális forrás, de nem veheti fel a versenyt pl. egy gyors, csillogó online feladattal. Ennek ellenére az volt az előzetes feltevésünk, hogy a videóinterjú használata többek között nagyobb élményt nyújthat a diákok számára. A kutatás posztkérdőívében megadott válaszok szerint a videóinterjú tanóra valóban jobb eredményt ért el e tekintetben, mint a hagyományos (1. ábra).



1. ábra. A videóinterjú és „hagyományos” óra értékelése a diákok szerint. 1 = egyáltalán nem, 5 = nagyon. Az 1–5 közötti számok átmenetet jelölnek. Adatok forrása: MTA–SZTE ETTK

A kvantitatív mérés adatait kiegészíthetjük a kvalitatív mérés szerinti, azaz a fókuszcsoportos beszélgetésben elmondottakkal. A válaszokban megfigyelhetjük, hogy mi az, ami miatt a diákoknak élményt jelentett a tanóra:

„Ezek a sztorik engem mindig így megérintenek...” (12. oszt.)

„A videóinterjúk hordoznak egy ilyen mintát [...] egyéni történetekből összeáll egy ilyen minta [...] az hazavihető, hogy velük mi történt, hogyan cselekedtek.” (12. oszt.)

„Az a jó, hogy ilyenkor amikor videóinterjú van, akkor szinte rögtön kényszerül az ember belehelyezkedni abba, amit elmondanak, és így sokkal könnyebben fenn lehet tartani szerintem a figyelmet.” (12. oszt.)

A diákok válaszaiból az is kiderült, hogy bizonyos kérdések a tanórák után is foglalkoztatták a diákokat, beszéltek róla az osztálytársaikkal, esetleg otthon a családdal, vagy legalább magukban sokat gondolkodtak egy-egy problémán, vagyis mindenképpen részesültek egyfajta affektív (érzelemalapú) tanulásban.

„Hogy ezt hogy tudták így végigcsinálni?” (12. oszt.)

„Mi az, ami miatt mégis folytatni tudták?” (12. oszt.)

„...nem csak egy történelmi esemény [...] annyira nem is távoli [...] hatása van a mára is...” (12. oszt.)

A kvantitatív mérés adataiból is az derült ki, hogy a diákok többsége az osztálytársaival, több mint egy harmada pedig a családtagjaival beszélgetett a holokausztról (1. táblázat):

1. táblázat. Óra utáni beszélgetés a holokausztról.

A videóinterjú tanóra után, az azóta eltelt időszakban beszélgettetek-e a holokausztról	
osztálytársakkal	61,8%
családtagokkal	35,3%

Adatok forrása: MTA-SZTE ETTK

Érdemesnek tartom a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés válaszait összevetni az online IWitness platformhoz<sup>3</sup> kapcsolódó kérdőív válaszaival. Az IWitness a Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítványának digitális oktatási platformja, amelyen többek között videóinterjúkra épülő feladatok találhatók. Az itt található feladatokhoz kapcsolódó kérdőívek nagyobb merítéssel rendelkeznek, jelenleg több száz diák adatai állnak rendelkezésünkre. Ez a típusú kérdőív nyitott mondatokat tartalmaz, vagyis a diákoknak kell befejezniük a megkezdett mondatot. A mi témánk szempontjából releváns kérdés most az, ami úgy kezdődik, hogy „A videóinterjúk hozzásegítettek ahhoz, hogy...”. Ennek a mondatnak a befejezése szinte minden esetben kiemelte a videóinterjú érdekességét, azt a jellemzőjét, hogy közel hozza a diákokhoz az óra témáját, a történelmi eseményt:

„...az emberi oldalát is megismerjük a néha száraz faktológia által átszőtt táblázatoknak...”

„Ne legyen monoton, unalmas az anyag elsajátítása.”

„Élvezetesebb és emberibb legyen a tananyag, nem csak számok és statisztikák voltak, hanem emberek és életek.”

„Mindenképp érdemes meghallgatni ilyen interjúkat, mert sokkal hitelesebbnek hat ez az egész egy olyan ember szájából, aki ezt átélte.”

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés és az IWitness-es felmérés tapasztalatai tehát megerősítették a kvantitatív mérés eredményeit, miszerint a videóinterjúk használata valóban élményt nyújt a diákok tanulásában. Az a kétségünk, hogy a videóinterjúk nem eléggé „vibrálóak” ahhoz, hogy fenntartsák a mostani generációk érdeklődését, nem igazolódik. Persze ehhez fontos a videóklip megfelelő kiválasztása és feldolgozása is. A személyes történetek, az egyéni perspektíva, a könnyű azonosulás az interjúalannal („olyan, mintha a nagypapámat/nagymamámat hallgatnám”, mondják a tanítványaim) azonban mindenképpen lekötik a tanulók figyelmét.

A videóinterjúk tanórák általában nem azt a célt szolgálják, hogy a kerettanterv szerinti tananyagot, lexikális adatokat tanítsuk meg a diákoknak. Ez inkább előny, mint hátrány, hiszen éppen hogy segítheti a tankönyvi adatok jobb megértését, elmélyítését az, hogy több nézőpontot és értelmezési réteget ismertetünk meg a tanulókkal. Ezt alátámasztják a tanulói visszajelzések is, amelyeket olyan végzős diákok mondtak el, akik a holokauszt témáját videóinterjúk tananyagokon keresztül tanulták:

„Személy szerint sok mindent hallottam már a holokausztról, de rengeteg érdekes dolgot tudtam még meg.”

„...amikor a múltról tanulunk és a múltban történt hibákról, akkor teszünk azért, hogy legközelebb ez ne forduljon elő. Az, hogy ezeket videó interjúkból tanultuk, azokkal együtt, még közelebb hozta szerintem és jobban átérezhetővé.”

„Számomra az a tanulsága, hogy a holokauszt okozta fájdalmakat, veszteségeket sokkal jobban meg lehet ismerni, érteni egy-egy áldozat, család sorsán keresztül, mint csupán a számokból, ugyanis így tudjuk az egyes áldozatokat mint értékes emberek, anyák vagy apák, gyermekek, családtagok, látni, és nem egy hatalmas tömeg egy-egy tagjaként.”

„Jó volt, hogy az órákon nem csak egy szempontból vizsgáltuk meg az eseményeket, hanem több szerep szerint. Az interjúk sokat segítettek benne, hogy még közelebb kerüljünk az eseményekhez.”

### Pedagógiai célok

Multimédiás tananyagok készítésénél vagy felhasználásánál a legfontosabb, hogy tanárként előre meghatározzuk, mik azok a pedagógiai célok, amelyek miatt videóklipet szeretnénk beépíteni az órába. Vagyis hogy megállapítsuk, mi az, amiben egy videóinterjú tanóra többet nyújt a hagyományosnál, vagy miben célirányosabb annál – ami nem jelenti azt, hogy egy „hagyományos” (pl. írott forrásszövegekkel dolgozó) tanóra ne lehetne szintén érdekes és hatékony.

A videóinterjú tanórának nem felváltania kell a hagyományost, hanem az lenne a kívánt cél, hogy stabilan gazdagítsa a pedagógiai eszköztárunkat.

A történelem tantárgyon belül különösen a holokauszt témájának tanítása kapcsán szoktuk hangsúlyozni, hogy annak tanulása és megértése – a történelmi emlékezet megőrzése mellett – azért is nagyon fontos, hogy tanuljunk a múlt hibáiból, és ne engedjük, hogy újra megtörténjen. A holokauszt nem Auschwitzcal kezdődött, és a mai, demokratikus társadalmak számára is fontos tanulsága lehet annak, hogy mik voltak azok a lépések, amelyek odáig elvezettek. Ha tehát arra szeretnénk ösztönözni diákjainkat, hogy próbáljanak olyan attitűddel élni a világban, amely hozzájárul ahhoz, hogy a jövőben az efféle történelmi trauma elkerülhető legyen, akkor egyik pedagógiai célunk az, hogy

---

*A történelem tantárgyon belül különösen a holokauszt témájának tanítása kapcsán szoktuk hangsúlyozni, hogy annak tanulása és megértése – a történelmi emlékezet megőrzése mellett – azért is nagyon fontos, hogy tanuljunk a múlt hibáiból, és ne engedjük, hogy újra megtörténjen. A holokauszt nem Auschwitzcal kezdődött, és a mai, demokratikus társadalmak számára is fontos tanulsága lehet annak, hogy mik voltak azok a lépések, amelyek odáig elvezettek. Ha tehát arra szeretnénk ösztönözni diákjainkat, hogy próbáljanak olyan attitűddel élni a világban, amely hozzájárul ahhoz, hogy a jövőben az efféle történelmi trauma elkerülhető legyen, akkor egyik pedagógiai célunk az, hogy*

---

aktív állampolgárokat neveljünk belőlük, vagyis empatikus, kritikusan gondolkodó, a társadalmi szolidaritást és az emberi jogokat tiszteletben tartó egyének legyenek.

E némileg szubjektív lista elemei közül az egyik legfontosabb az empátia, a másokkal való együttérzés készségének fejlesztése. Empátia nélkül a társadalom szövete szétfoszlik, mivel minden egyén csak önmagában létezik, aki csak akkor emeli fel a szavát, ha őt magát éri igazságtalanság. Az egymástól elszigetelt egyének azonban nem tudnak hatékonyan működni (például az államhatalommal szemben), mert bizonyos társadalmi igazságtalanságokat csak szélesebb körű összefogással lehet legyőzni.

Az aktív állampolgár tulajdonsága a kritikus gondolkodás képessége, vagyis a propaganda manipulatív üzeneteinek felismerése, a „sorok között olvasás”, a történelmi és társadalmi helyzetek elemzésének készsége, az emberi vagy intézményi cselekedetek mozgatórugóinak megértése. Fontos emellett fejleszteni az emberi jogok és a demokrácia működésének ismeretét, és ezek segítségével a társadalmi szolidaritásra nevelni a diákokat, hogy ne csak elméletben ismerjék fel a diszkriminációt, de konkrét esetekben is tudják azonosítani és a megfelelő lépéseket megtenni. Ezeket mind kívánatos fejlesztenünk a történelem tanítása során; kérdés, hogy a videóinterjúk alkalmazása miben segít ehhez hozzá minket.

Előzetes feltevésünk szerint a multimédiás források felhasználása azért hatékony e dolgoknak a megtanításában, mert a fentebbi, elméletben elsajátítható tényezőket személyessé teszi, ami nem csak az empátia fejlesztése szempontjából hasznos, hanem az affektív alapú tanulás révén a kognitív elemeket is mélyebb tartalommal tölti meg. Például törvényszövegek alapján is megtanítható, melyek pontosan az emberi jogok, és hogy a diszkriminatív törvények mitől fosztanak meg egyes társadalmi vagy etnikai csoportokat. Azonban csak akkor érthetjük meg ennek teljes mélységét és következményeit, ha konkrét emberek konkrét élethelyzetéről hallgatjuk meg azoknak az elbeszélését, akik maguk is átélték ezt. Sok tanítványom teszi szövé, hogy a videóinterjúk alapján értették meg igazán, mit jelentett a diszkrimináció, a jogfosztás, az intolerancia, az üldözés.

„Nekem azt [üzenik a videóinterjúk történetek], hogy mennyire alapvetőnek veszszük a szabadságot [...] és hogy mennyire lekorlátozták [a zsidókat] egy teljesen irreális ok miatt.” (12. oszt.)

„...hogy felismerjük azt, hogy bármilyen általánosítás vagy kirekesztés mikor válik veszélyessé.” (12. oszt.)

Az egyén szemszögéből vizsgált történetek segítik diákjainkat abban a felismerésben, hogy a múlt eseményei megtörténhetnek a jelenben velünk is. Ha ezt a kapcsolatot megértik, akkor talán a jövőben is arra törekednek majd, hogy felismerjék a jeleit annak, amikor egy társadalomban nem tartják tiszteletben az alapvető emberi jogokat, vagy nem érvényesülnek a demokratikus értékek.

Felmerülhet bennünk, hogy ha azt gondoljuk, ezek a készségek könnyebben fejlődnek a személyes élettörténetek és tapasztalatok megismerésével, akkor mennyiben lehet több a videóinterjú tanóra ahhoz képest, amikor például a tanár korabeli naplórészletet – írott dokumentumot – ismertet meg a diákjaival. Természetesen ez is nagyon hasznos és nem elhanyagolandó forrás – és valamikor nem is volt lehetőség másra technikai eszközök híján. A videóinterjú abban nyújt többet, hogy a diák látja az interjúalany mimikáját, gesztusait, érzelmi reakcióit, hallja a hangszínét és annak megváltozását. Ezek nem egyszerűen többletinformációt jelentenek a történetek megértése szempontjából, hanem fejlesztik a diákok érzelmi intelligenciáját, főleg, ha a tanár egy-egy kérdéssel, feladattal hangsúlyt is fektet ezek megfigyelésére.

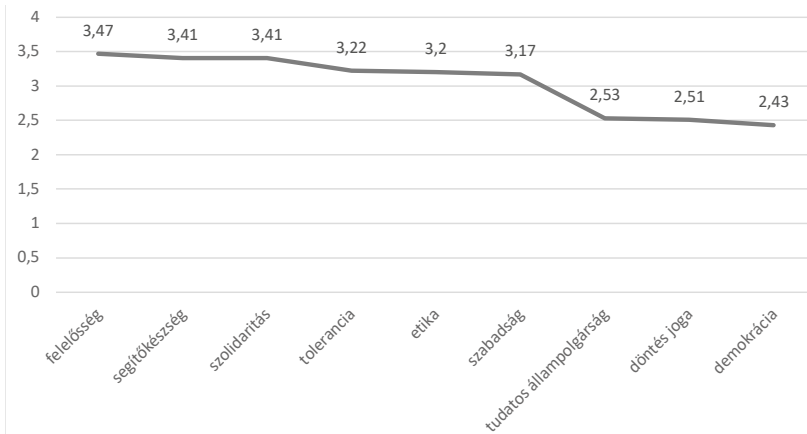
A videóinterjúk meghallgatása közben a diákjaink megismerkednek az interjúalanyok választási lehetőségeivel, dilemmáival. Különböző viselkedésmódokat elemezhetnek, vitatkozhatnak az erkölcs, felelősség, tolerancia kérdéseiről. Az ilyen lehetőségek tárháza végtelen, amit az is bizonyít, hogy akár egyetlen 1 perces videóklip köré is több, egymástól eltérő tematikájú tananyagot építhetünk. Ez a fajta multiperspektivitás rendkívül hasznosnak bizonyul a kritikai gondolkodás fejlesztésében. A tanárok számára ugyanakkor az jelenthet kihívást az efféle tanórak levezénylésében, hogy ne ők maguk jelentsenek ki *ex cathedra* igazságokat, és megmondják, mi a jó és mi a rossz válasz, hanem engedjék a diákok szabad véleményalkotását.

Számos módszert alkalmazhatunk a videóinterjúk feldolgozására a tanórákon. Önmagában a videóinterjú csak egy multimédiás eszköz, amit a köré épített tananyag tesz igazán hasznossá. Ennek a tanulmánynak most nem célja a módszertani ajánlások körbejárása, általánosságban elmondható azonban, hogy a konstruktivista pedagógia metodológiája bizonyult eddig a legkézenfekvőbbnek, vagyis amikor a diák előzetes tudására és tapasztalataira építünk, és a tanulók maguk építik fel tudásukat, és ezáltal fejleszthetik személyiségüket is (Nahalka, 2013). A videóinterjúk beépítése a tananyagokba kiváló alkalom arra, hogy a tanulást sokkal tágabb keretek között értelmezzük, mint amit az oktatási-nevelési dokumentumok és előírások megkövetelnek. A már említett IWitness online oktatási platform tananyagai például mind ezt az elvet követik, négy szakaszra bontva a különböző oktatási tartalmakat. Ez a négy szakasz a Ráhangolódás, Gyűjtőmunka, Jelentésteremtés és Reflexió szakasza (az angol eredetiben *Consider, Collect, Construct, Communicate*). Ennek a módszernek a segítségével a diákok könnyebben megtalálják a kapcsolatot a múlt és a jelen, a történelem és önmaguk élete között (Mezei, 2019).

*Számos módszert alkalmazhatunk a videóinterjúk feldolgozására a tanórákon. Önmagában a videóinterjú csak egy multimédiás eszköz, amit a köré épített tananyag tesz igazán hasznossá. Ennek a tanulmánynak most nem célja a módszertani ajánlások körbejárása, általánosságban elmondható azonban, hogy a konstruktivista pedagógia metodológiája bizonyult eddig a legkézenfekvőbbnek, vagyis amikor a diák előzetes tudására és tapasztalataira építünk, és a tanulók maguk építik fel tudásukat, és ezáltal fejleszthetik személyiségüket is (Nahalka, 2013). A videóinterjúk beépítése a tananyagokba kiváló alkalom arra, hogy a tanulást sokkal tágabb keretek között értelmezzük, mint amit az oktatási-nevelési dokumentumok és előírások megkövetelnek. A már említett IWitness online oktatási platform tananyagai például mind ezt az elvet követik, négy szakaszra bontva a különböző oktatási tartalmakat.*

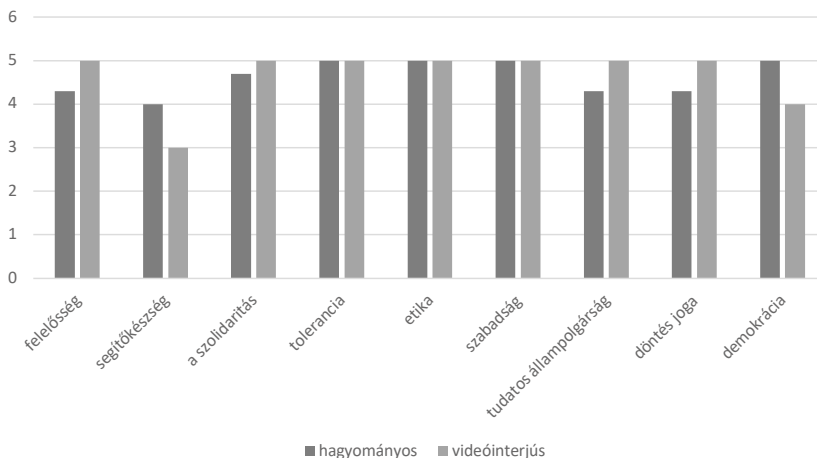
### A kvantitatív mérés eredményei

Az alábbiakban azoknak a társadalmi attitűdöknek az értékelésére fókuszálunk, amelyeket a legfontosabb tanulói tulajdonságok és gondolkozás fejlesztésének véltem előzetesen. A videóinterjúk órákat követő kérdőívekben rákérdeztünk a különböző társadalmi értékeknek, a történelemórákhoz általában köthető affektív és kognitív elemeknek, illetve a politikához vagy demokráciához kapcsolható attitűdöknek a jelenlétére, illetve arra, hogy ezek elsajátítását mennyire segítette a videóinterjú és a hagyományos tanóra. Néhol érdemes összevetni azt is, hogy a különböző értékek jelenlétét és fejlesztését az órán hogyan értékelik diákok (2. ábra) és tanárok (3. ábra).



2. ábra. A videóinterjú holokauszt-tanórán megjelenő értékek a diákok szerint. 1 = egyáltalán nem jelent meg, 5 = leginkább megjelent. Az 1–5 közötti számok átmenetet jelölnek. Adatok forrása: MTA-SZTE ETTK

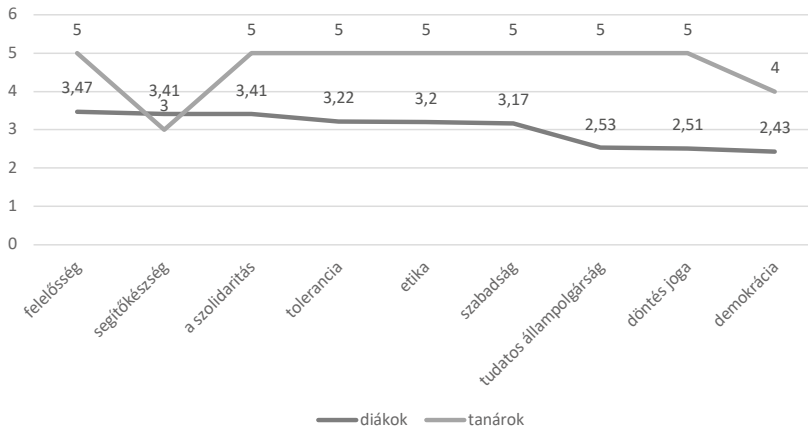
Érdeemes megtekinteni, hogy a tanárok hogyan értékelték ugyanezen értékek megjelenését az általuk tartott „hagyományos” és videóinterjú óra során:



3. ábra. Mennyire jelentek meg ezek az értékek a hagyományos és a videóinterjú órák során a tanárok véleménye szerint. 1 = egyáltalán nem, 5 = leginkább. Az 1–5 közötti számok átmenetet jelölnek. Adatok forrása: MTA-SZTE ETTK

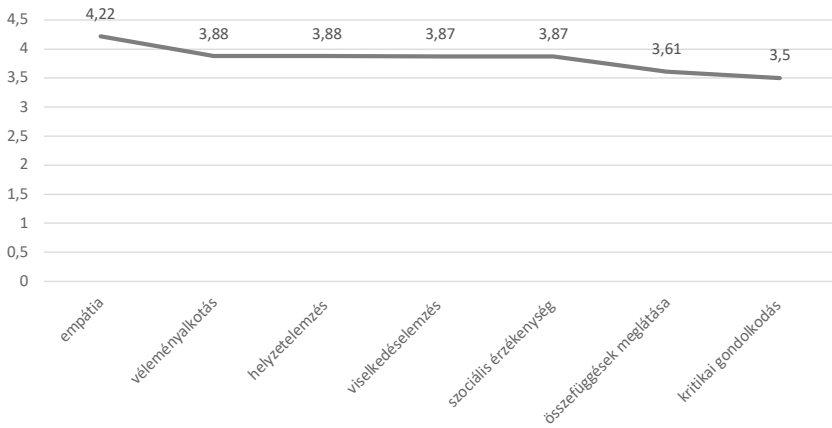


Az egyértelműen kitűnik az eredményekből, hogy a tanárok szerint a multimédiás tanórán inkább megjelennek ezek a társadalmi értékek, többnek a maximális, ötös osztályzatot adták (3. ábra). Az egy-két eltérés abból is adódhat (például hogy a segítőkészség vagy a demokratikus értékek alacsonyabb osztályzatot kaptak), hogy mi volt az óra konkrét témája. Az inkább elgondolkodtató, hogy a diákok a tanároknál általában alacsonyabb osztályzatot adtak ezeknek az értékeknek (2. ábra). Ez azonban fakadhat a tanári tudatosságából – jobban meg tudják fogalmazni, milyen értékeket akarnak közvetíteni az órákkal –, illetve azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a diákok által adott osztályzatok sem alacsonyak. Mindenesetre a későbbi tananyagfejlesztés során érdemes megfontolnunk, milyen módszereket alkalmazunk a multimédiás források felhasználásához, ha azt szeretnénk, hogy ezek az értékek még inkább megjelenjenek az órákon.



4. ábra. Mennyire jelentek meg ezek az értékek a videóinterjúk órán a diákok és a tanárok véleménye szerint. 1 = egyáltalán nem, 5 = leginkább. Az 1–5 közötti számok átmenetet jelölnek.  
Adatok forrása: MTA-SZTE ETTK

A kérdőívek egy másik csoportja arra kérte a diákokat és tanárokat, hogy értékeljék, bizonyos értékek mennyire jelentek meg a hagyományos és a videóinterjú tanórán, illetve mennyiben fejlesztették a különböző képességeket. Az alábbiakban pár kivétellel most csak a videóinterjú órák eredményeit vesszük górcső alá<sup>4</sup> (5. ábra).



5. ábra. Mennyiben fejlesztette a videóinterjú holokauszt-történelemóra a következőket? Diákok válaszai. 1 = egyáltalán nem fejlesztette, 5 = nagyon fejlesztette. Az 1–5 közötti számok átmenetet jelölnek. Adatok forrása: MTA-SZTE ETTK

Az adatokból jól látszik, hogy a diákok átlagban 4-esre értékelték ezen társadalmilag fontos képességek fejlesztését a tanórának köszönhetően, ami igen jó eredmény. A legmagasabb osztályzatot az empátiás képesség fejlesztése kapta, ezzel igazolva azt az előfeltevésünket, hogy a videóinterjúk alkalmasak a diákok empátiájának növelésére (5. ábra). Az alábbi táblázatban (2. táblázat) a nem videóinterjú órával összehasonlítva is látszik, hogy ennek a készségnek a fejlesztése (ez esetben a kérdőív kérdése nem az 'empátia' szóval, hanem 'az áldozatok szenvedésének átélése' kifejezéssel fogalmazta meg a kategóriát) szignifikánsan magasabb a videóinterjú óra javára.

2. táblázat. Mennyire segítette az áldozatok szenvedésének megértését?

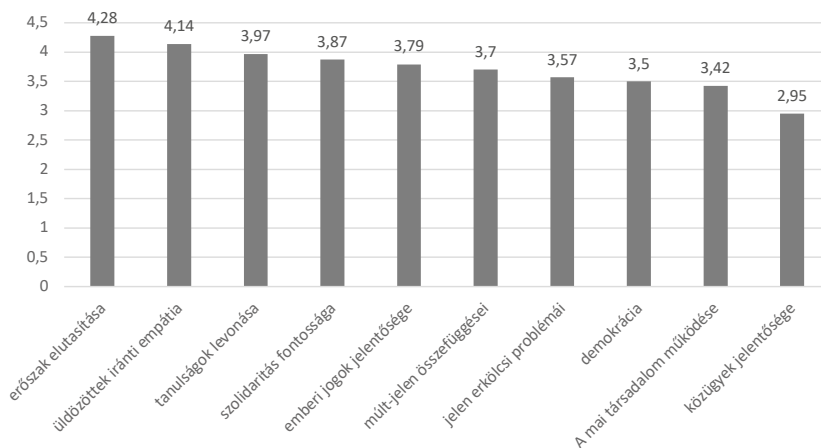
A Holokauszt tanóra mennyire segítette a számodra...	Azok átlagértékei, AKIKET ÉRDEKEL A TÖRTÉNELEM		Sig.
	VIDEÓINTERJÚS	NEM VIDEÓ-INTERJÚS	
az áldozatok szenvedésének átélését...	4,33	3,54	Sig. < 0,05

Adatok forrása: MTA-SZTE ETTK

A kiemelt adat szűkített: a történelem iránt érdeklődő diákok osztályzata alapján. Ha az összes diák válaszát nézzük, ez az adat 4,14, vagyis szintén magasabb a másik típusú órához képest.

A kutatás korábbi szakaszában születő eredmények egyébként szintén alátámasztották azt, hogy a videóinterjú tanórák mindenképpen fejlesztik az empatikus készségeket, és elősegítik az affektív tanulást a történetekhez és túlélőkhöz való személyes kötődés kialakulása miatt (Jancsák, Szőnyi és Képiró, 2019).

Valószínű azonban, hogy a kvantitatív mérés adatait azért fenntartásokkal kell kezelni, mivel nem mindig tűnik konzekvensnek, ha máshogy kérdezzük (6. ábra).



6. ábra. A videóinterjú tanóra mennyire segítette számodra az egyes értékek megerősítését, felismerését vagy megértését. Diákok válaszai. 1 = egyáltalán nem, 5 = nagyon. A közbülső értékek átmenetet jelölnek. Adatok forrása: MTA-SZTE ETTK

Látható, hogy a legmagasabb osztályzatot az erőszak elutasítása és az empátián alapuló megértés segítése kapta, majd körülbelül egy tartományba esik a tanulságok levonása, a szolidaritás, az emberi jogok és a múlt-jelen összefüggéseinek felismerése. Viszonylag alacsony értékeket kapott a demokrácia értékeinek és a közügyekben való részvétel jelentőségének osztályozása (6. ábra). Az eltérések visszavezethetők több okra is: a tanulók nehezen tudják pontos számokra lefordítani ezen attitűdök értékelését, ebben meghatározó lehet az óra témája, vagy hogy a tanulók nem mindig tudják pontosan értelmezni az egyes fogalmakat, amire rákérdezzünk. Összességében azonban láthatjuk, hogy az adott társadalmi értékek és attitűdök fejlesztését és megértését kifejezetten elősegítették a kutatásban szereplő videóinterjú tanórák – legalábbis a tanulók önbevallása szerint.

### A kvalitatív mérések eredménye

A kutatás kvantitatív méréseit kiegészítették fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tanóráként 3-3 tanulóval. A beszélgetések vezetője nyitott kérdéseket tett fel a diákoknak a tapasztalataikról: mit tanultak, milyen következtetéseket vontak le maguknak, mivel gazdagodtak, mennyire élveztek az órákat és így tovább. A válaszokban a diákok kötetlenül kifejezhetik a véleményüket, és így szabatosabban, árnyaltabban meg tudták fogalmazni a videóinterjú, illetve a hagyományos órák tanulságait.

Válaszaikban a diákok kivétel nélkül megemlítették, hogy milyen érzelmi hatást gyakoroltak rájuk az interjúk, hogyan érezték a hallott történetekkel és a túlélőkkel kapcsolatban, és hogy mennyivel közelebb került hozzájuk ezáltal a múltbeli esemény:

„Ha látjuk, hogy ez kezd kialakulni, akkor tegyük ellene.” (12. oszt.)

„...hogyan milyen érzés volt egyes történelmi eseményeket megélni.” (12. oszt.)

„[...arra tanítottak a videóinterjúk,] hogy hogyan kell felismerni a veszélyt” (12. oszt.)

A korábban már említett IWitness-feladatok elvégzése után kitöltött kérdőívből „A videóinterjúk hozzásegítettek ahhoz, hogy...” nyitott mondat befejezésére érkező jellemző válaszok közül néhány:

„Tisztább képet kapjak arról, hogy milyen volt akkoriban élni. Én személy szerint nagyon szeretem, ha egy idősebb ember mesél az életéről, vagy a felmenői életéről, éppen ezért a nagyszüleimet is gyakran faggatom, hogy meséljenek nekem. Emiatt ezek a videók is nagyon tetszettek.” (11. oszt.)

„...az adott helyzetet átélők, vagy rokonaik személyesebb szempontjából is rálásnak egy témára, ami lehet, hogy másképp csak tananyagnak tűnne.” (11. oszt.)

„...átérezzem az interjúalany érzéseit” (11. oszt.)

„Szerintem a videóinterjúk abban is segítséget jelentenek, hogy az emberek sokkal empatikusabbak lesznek, és képesek lesznek meglátni egy-egy (esetleg általuk lenézett, vagy gyűlölt) népcsoportnak az emberi oldalát is.” (12. oszt.)

„Jobban megértsem, elképzeljem és átérezzem az emberek akkori helyzetét.” (12. oszt.)

Szó nincs persze arról, hogy a nem videóinterjú órák részt vevők ne találkoztak volna az események emberi oldalával is, de érezhetően jobban fókuszba került mindez a videóinterjú tanórán,<sup>5</sup> legalábbis a fókuszcsoportos beszélgetések során inkább reflektáltak történelmi tényekkel kapcsolatban felmerült kérdésekre, mint a másik csoport.

A személyes történetek megismerése és a túlélők iránti empátia megerősítette azokat az attitűdöket a diákokban, amelyek a cselekvő magatartás fontosságának felismerését hangsúlyozzák. A társadalom negatív irányú változása jeleinek felismerését, a diszkrimináció tudatosítását, a tolerancia gyakorlását, az egyén és a közösség felelősségét, a kiállást az üldözöttek mellett, a demokratikus jogok fenntartását.

„...meg kell tanulni már egész fiatalon az immunitást kiépíteni [a radikális eszmék ellen]” (12. oszt.)

„...a kitaszítást azt úgy próbálni kéne valahogy [...] szóval a kitaszítást kéne eltaszítani magunktól” (12. oszt.)

Ezt megerősítik az IWitness-feladat esetében megfogalmazott válaszok is:<sup>6</sup>

„Meg kell értenünk, hogy nem a saját jogainkat kell védenünk, hanem a jogok létezését, ugyanis, ha szó nélkül hagyjuk, hogy másoktól elvegyék, akkor már csak idő kérdése, hogy mi következünk.” (12. oszt.)

„Azt hiszem, az a legfontosabb, amit megtanultam ebből a foglalkozásból, az az, hogy ha van választási lehetőségünk, akkor van felelősségünk is abban a döntésben, amit meghozunk.” (12. oszt.)

„Immár egy fél évszázaddal később ez már a világ felelőssége, a mi felelősségünk, hogy soha többet ne történhessen ilyen és ehhez hasonló diszkrimináció és genocídium úgy általánosságban.” (12. oszt.)

„A politikai inaktivitás nagyon drágán fizetendő luxus egy demokráciában vagy egy köztársaságban. Felelős állampolgárként muszáj olyan politikai közeget létrehozunk, ami az emberség és a józan ész korlátaival állítja meg az ilyen tragédiákat, már a kezdeteknél. Ehhez viszont művelt, politikailag aktív generációkra lesz szükség, akik nem dobják oda másoknak büszkén, hogy én nem politizálok.” (12. oszt.)

A videóinterjú tanórákra adott reflexiókban megfigyelhető a felelős állampolgári attitűd kialakulása és annak tudatosítása, hogy mihez vezethet, ha egy állam nem tartja tiszteletben az emberi jogokat, mindezt a többségi társadalom hallgatólagos beleegyezésével (szemléltető hatás) vagy akár aktív közreműködésével. Végül is a történelem tanításának éppen az az egyik, ha nem a legfontosabb célja, hogy a múlt hibáiból tanulva megtanuljunk egy jobb társadalmat felépíteni, és ennek megvalósításához az első lépés éppen saját társadalmi felelősségünk felismerése.

### Összegzés

Előzetes elképzeléseink szerint a videóinterjú tanórák többek között olyan attitűdöket fejlesztenek, mint a felelősség, a szolidaritás, az empátia, az emberi jogok tisztelete. Egyrészt azért, mert feltevésünk szerint a multimédiás eszközök használata mindenképpen élményt nyújt a diákoknak a tanulásban, és ezért hatékonyabb többek között a demokratikus jogok és működésük megtanítására. Másrészt azért, mert a személyes történeteket és perspektívákat tartalmazó interjúk jobban fejlesztik az empátia, a kritikus gondolkodás, a multiperspektivitás, a véleménynyilvánítás, a demokratikus működés és más, a felelős állampolgársághoz szükséges affektív és kognitív készségeket.

Feltételezéseinket az eddigi kvantitatív és kvalitatív kutatások bizonyos mértékig igazolták. A hagyományos tanórához képest a videóinterjú tanóra jobban felkeltette a diákok érdeklődését, nem csak az óra alatt, de utána is jobban foglalkoztatták őket az ennek kapcsán felvetődő kérdések. A kvantitatív mérések eredményeit óvatosan kell kezelnünk, mert számos nem pontosan meghatározó tényező (a tanulók tudatossága, a tanóra témája, stb.) egyszerre befolyásolhatta a diákok által adott értékelések osztályzatait.

Mindezeket a hiányosságokat azonban a kvalitatív elemzések javíthatják. A mérésekben jelentkező ellentmondások arra is visszavezethetőek, hogy a diákok önbevallásai meglehetősen szubjektív eredményt hozhatnak. Továbbá nem mindegy, hogy a kutatásban részt vevő diákok milyen mennyiségben találkoztak a multimédiás eszközökkel a kutatás tárgyát képező órákat megelőzően. Azok a diákok, akik, ha esetleg nem is ebben a témában, de már sokszor találkoztak videóinterjúkkal, jóval tudatosabbak lehetnek azokkal szemben, akik életükben először, mindössze egy ilyen órán vettek részt – ezek a különbségek torzíthatják az eredményeket. Azt is tekintetbe kell vennünk, hogy ebben a kutatásban még csak részeredményekről beszélhetünk a mintákban részt vevők alacsony száma miatt.

A tanórák eredményességét a fentiekén kívül még számos tényező befolyásolhatja. Egyetlen tanóra nem alkalmas a kompetenciák és készségek fejlesztésére, ezért is lenne üdvös, ha a multimédiás eszközök használata elterjedne, és a diákok nem csak kivételes alkalmakkor találkoznának az interjúkkal, hanem ez szerves részét képezné az oktatásuknak.

A pedagógus személyisége és módszertani jártassága szintén fontos tényező. Valószínűleg nem önmagában a videóinterjú használata teremti meg a felelős és tudatos állampolgárságra nevelés alapjait. Ha egy tanár, illetve általában egy adott iskola intézménye és tantestülete a mindennapi működésében nem enged teret a diákok szabad

véleménynyilvánításának, ha a tanár túlságosan autoriter személyiség, aki nem tartja tiszteletben a diákok jogait, és nem tanítja meg őket felelősen gondolkodni, akkor nem sok esély van rá, hogy hitelesen tudja közvetíteni ezeket az értékeket. Hasonlóképpen fontos a megfelelő módszertan alkalmazása a videóinterjúk feldolgozásakor. Nem szerencsés például csak illusztrációnak használni az interjúkat anélkül, hogy megfelelő feladatokat készítenénk a multimédiás eszközökhöz. Ehhez elengedhetetlen a tanárok megfelelő felkészítése, képzése.

Záró gondolatként azt fogalmaznám meg az eddigi kutatással kapcsolatban, hogy érdekes lenne egy 10-15 évvel későbbi utánkövetés olyan volt diákokkal, akik gyakran részesültek multimédiás oktatásban, hogy hosszú távon igazolódik-e, hogy ezek a diákok valóban cselekvőbben vesznek részt a közéletben vagy a maguk közösségének alakításában. Valószínűleg ehhez nem elegendő egy-két multimédiás eszközt felvonultató tanóra, még az sem, ha a történelem vagy bármely más szaktárgy tanítása során viszonylag gyakran kerülnek elő videóinterjúk. Az lenne az ideális, ha a kívánatos társadalmi értékeket (tolerancia, empátia, kritikai gondolkodás) az egész iskolarendszer tudná közvetíteni. A videóinterjúk használata előrelépést jelenthet a tudatosság felé, segítségükkel megtaníthatjuk diákjainknak legalább felismerni a fontos társadalmi értékeket, és fejleszteni bennük az önreflexiót, a kritikai gondolkodást.

### Támogatás

A tanulmány megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program támogatta.

### Irodalom

Bage, G. (1999) *Narrative Matters – Teaching and Learning History through Story*. Falmer Press.

Ecker-Angerer, M. (2018). What exactly makes a good interview? Educational work with videotaped testimonies at [rinner.at](http://rinner.at). In Dreier, W., Laumer, A. & Wein, M., *Interactions: Explorations of Good Practice in Educational Work with Video Testimonies of*

*A pedagógus személyisége és módszertani jártassága szintén fontos tényező. Valószínűleg nem önmagában a videóinterjúk használata teremti meg a felelős és tudatos állampolgárságra nevelés alapjait. Ha egy tanár, illetve általában egy adott iskola intézménye és tantestülete a mindennapi működésében nem enged teret a diákok szabad véleménynyilvánításának, ha a tanár túlságosan autoriter személyiség, aki nem tartja tiszteletben a diákok jogait, és nem tanítja meg őket felelősen gondolkodni, akkor nem sok esély van rá, hogy hitelesen tudja közvetíteni ezeket az értékeket.*

*Hasonlóképpen fontos a megfelelő módszertan alkalmazása a videóinterjúk feldolgozásakor.*

*Nem szerencsés például csak illusztrációnak használni az interjúkat anélkül, hogy megfelelő feladatokat készítenénk a multimédiás eszközökhöz.*

*Ehhez elengedhetetlen a tanárok megfelelő felkészítése, képzése.*

*Victims of National Socialism*. Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft. 181–190.

Farmer, A. & Cooper, C. (1998). Storytelling in History. In Hoodless, P. (szerk.), *History and English in the Primary School*. Routledge. 35–51. DOI: [10.4324/9780203014028-13](https://doi.org/10.4324/9780203014028-13)

Husbands, C. (1996). *What is History Teaching?* Open University Press.

Jancsák Csaba (2018). Szemtanúkkal készült videointerjúk alkalmazása valamint hozzáadott értéke a történelem és állampolgári ismeretek tanításában. In Bánréti Zoltán, Jancsák Csaba, Kósa Maja & Képiró Ágnes (szerk.), „Féldőben” – *Eredmények és perspektívák*. Belvedere Meridionale – MTA–SZTE ETTK. 13–18.

Jancsák, C., Szőnyi, E. & Képiró, Á. (2019). The impact of video testimonies in Holocaust education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture*. (JHEC), 161–179.

Keating, J. & Sheldon, N. (2011). History in Education: Trends and Themes in History Teaching. In Davies, I. (szerk.), *Debates in History Teaching*. Routledge.

Kojanitz László (2020). A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale*, 32(4), 16–33. DOI: [10.14232/belv.2020.4.2](https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.2)

Körber, A. (2011). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond? In Bjerg, H., Lenz, C. & Thorstensen, E. (szerk.), *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History, Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Transaction Publishers. 145–164. DOI: [10.1515/transcript.9783839413258.145](https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413258.145)

Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2011). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle School*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315818108](https://doi.org/10.4324/9781315818108)

Mezei Mónika (2019). *Az iWitness online digitális oktatási platform*. <http://ujkor.hu/content/az-iwitness-online-digitalis-oktatasi-platform> Utolsó letöltés: 2021. 03. 29.

Nahalka István (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 4, 21–33.

Nora, P. (1996). *Realms of Memory: Rethinking the French Past*. Columbia University Press.

## Jegyzetek

1 <https://sf.usc.edu/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 29.

2 <https://www.zachor.hu/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 29.

3 <https://iwitness.usc.edu/SFI/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 29.

4 A két típusú órát tkp. nem tudjuk összehasonlítani a diákok adatai alapján, mivel egy diák csak az egyik órán vett részt.

5 A kettőnek, azaz a történelmi hűségű elemzésnek és az empátiás megközelítésnek egyáltalán nem kell kizárnia egymást, sőt. A tényszerű adatok bizonyos fokú ismerete nélkül a diákokat túlterhelhetjük érzelmekkel, az érzelmek nélküli tényadatok közlése pedig egyszerűen száraz és érdektelen lehet, illetve elidegenítheti a diákoktól a témát. (Ecker-Angerer, 2018. 188–189.).

6 <https://iwitness.usc.edu/sfi/Activity/> *A holokauszt szerepei* c. multimédiás tananyag válaszai. Utolsó letöltés: 2021. 03. 29.

## Absztrakt

A Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítványának videóarchívuma közel 53 000 holokauszt-túlélő, embermentő és táborfelszabadító interjúját tartalmazza, amelyek felhasználása új távlatokat nyitott meg a holokauszt-oktatásban. Az alábbi tanulmányban szó esik a videointerjúk használatának pedagógiai céljairól és előnyeiről a hagyományos oktatáshoz képest. Az MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport által végzett kutatás azt vizsgálja, hogy a történelmi emlékezet és a multimédiás eszközök beemelése a 20. századi traumák oktatásában milyen képességeket és attitűdöket tud kialakítani a diákok oktatása során. A kvantitatív és kvalitatív mérések eddigi részeredményei is arra utalnak, hogy az empátia, a társadalmi tolerancia és szolidaritás, a felelősségérzet és a kritikus gondolkodás készségeinek fejlesztésére a multimédiás eszközök kiválóan alkalmazhatók.

Kojanitz László

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

## A videóinterjú óratervek elemzésének eredményei és tanulságai

*Az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program keretében az MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport óraterveket dolgozott ki, hogy ösztönzést és módszertani segítséget adjon az elbeszélt történelem forrásainak használatához. Az óratervek három 20. századi témakör tanításához készültek: Magyarország a 2. világháborúban; magyar holokauszt; az 1956-os forradalom és szabadságharc. A belső továbbképzések és a közös szakmai konzultációk alkalmával arra készítettük fel az óraterveket készítő történelemtanárokat, hogy a videóinterjú alkalmazását állítsák a következő négy stratégiai cél szolgálatába: a történelmi gondolkodás fejlesztése; a tanulók aktivitását erősítő tanítási módszerek alkalmazása; a tanulók történelemszemléletének formálása; a történelmi gondolkodáshoz szükséges attitűdök kialakítása. Az itt bemutatott vizsgálat célja annak elemzése és értékelése volt, hogy a mintának szánt óratervek hogyan használták ki az elbeszélt történelem forrásaiban rejlő történelemdidaktikai lehetőségeket, és milyen mértékben valósították meg a kitűzött célokat.*

### A fejlesztés célkitűzései

*A tanulók történelmi gondolkodásának fejlesztése*

A történelmi gondolkodás hatékony fejlesztése az egyik olyan cél, amit az *oral history* iskolai alkalmazásakor érdemes kiemelten kezelni. A tanulásban meghatározó szerepet kell kapnia a diákok aktív és tudatos közreműködésének. A tevékenységekbe ágyazott tanulást a videóinterjú órák meghatározó részévé kell tenni, és a videók feldolgozását egyéb elsődleges és másodlagos források használatával is össze kell kötni. A történelemtanulás célja nem az, hogy a tanulók egyszerűen elismételjék a múlttól szóló narratívákat és magyarázatokat. Meg kell tanulniuk kritikusán reflektálni is a különböző történelmi interpretációkra ahelyett, hogy minden további nélkül elfogadják az azokban olvasottakat vagy hallottakat (Coffin, 2000).

A történelmi gondolkodás kutatói a történelmi fogalmakat jellemzően két nagy csoportra szokták osztani. Angol nyelvterületen ezek megnevezésére a *substantive concepts*, illetve a *second-order concepts* kifejezések szolgálnak. Az előbbin azokat értve,



amelyek egy-egy korszak megértését segítik elő (pl. föderalizmus, vasfüggöny, kínálat és kereslet elve), az utóbbin pedig azokat, amelyek a történelmi megértéséhez és a történelmi események értelmes bemutatásához szükségesek (pl. okok és következmények, változás és folyamatoság, történelmi nézőpont). Itt a közvetlen történelmi ismereteken túli, diszciplináris gondolkodáshoz köthető fogalmakról van szó, ezért e tanulmányban ezeket metafogalmaknak fogom nevezni.

A metafogalmak helyes értelmezésére és a történelmi kutatómunka módszereinek ismeretére együttesen van szükség a történelmi kérdések megválaszolásához (Shemilt, 1980). Ennek eredményeként a kezdetben köznapi értelemben használt, naiv fogalomértelmezéseket a történettudományi szemlélethez közelebb álló értelmezések és fogalomhasználat váltja fel (Lee és Shemilt, 2003). A metafogalmak segítségével tudjuk a múlt eseményeire vonatkozó információkat értelmes interpretációkká alakítani. Ahhoz, hogy valaki jó kérdéseket tegyen fel, szüksége van a történelmi jelentőség fogalmának helyes értelmezésére is. Ugyanígy a források kiválogatása és felhasználása sem képzelhető el a történelmi forrásokról és a történelmi bizonyíték fogalmáról szerzett tudás mozgósítása nélkül (Voss és Wiley, 2006). A történelmi ok és változás fogalmaihoz tartozó tudás pedig az ilyen jellegű következtetésekben és magyarázatokban játszik meghatározó szerepet. Vagyis ahhoz, hogy a diákok történelmi gondolkodása fejlődjön, olyan feladatokat kell kapniuk, amelyek összekapcsolják az ismeretforrások feldolgozásához és interpretálásához szükséges tevékenységeket a múlt értelmes bemutatásához szükséges metafogalmak alkalmazásával (Lévesque, 2008). Ahhoz például, hogy valaki önálló magyarázatokat tudjon adni a történelmi események okaira, szüksége van az ok fogalmának komplex és árnyalt értelmezésére is (1. ábra).

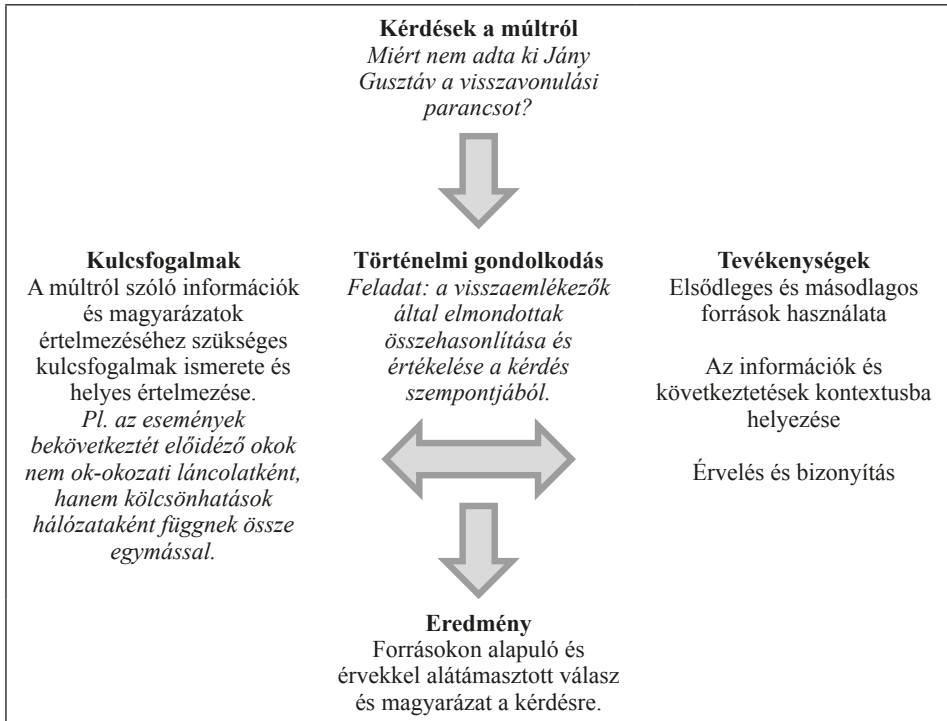
---

*A metafogalmak helyes értelmezésére és a történelmi kutatómunka módszereinek ismeretére együttesen van szükség a történelmi kérdések megválaszolásához (Shemilt, 1980).*

*Ennek eredményeként a kezdetben köznapi értelemben használt, naiv fogalomértelmezéseket a történettudományi szemlélethez közelebb álló értelmezések és fogalomhasználat váltja fel (Lee és Shemilt, 2003).*

*A metafogalmak segítségével tudjuk a múlt eseményeire vonatkozó információkat értelmes interpretációkká alakítani. Ahhoz, hogy valaki jó kérdéseket tegyen fel, szüksége van a történelmi jelentőség fogalmának helyes értelmezésére is. Ugyanígy a források kiválogatása és felhasználása sem képzelhető el a történelmi forrásokról és a történelmi bizonyíték fogalmáról szerzett tudás mozgósítása nélkül (Voss és Wiley, 2006).*

---



Forrás: saját szerkesztés

1. ábra. A konceptuális és a procedurális tudásterületek közötti kapcsolatok a történelemtanulásban

Peter Seixas és Carla Peck (2013) hat olyan problématerületet azonosított, mely a történelmi gondolkodásban központi szerepet játszik (1. táblázat).

1. táblázat. A Peter Seixas által meghatározott legfontosabb fogalmak és kérdések a történelemtanulásban

Történelmi jelentőség	Hogyan tudom eldönteni, hogy mit érdemes kutatni és miről érdemes tudni?
Történelmi bizonyíték, történelmi interpretáció	Honnan tudjuk azt, amit tudunk?
Folyamatosság és változás	Hogyan tudom megérteni és megragadni a múlt komplexitását?
Okok és következmények	Hogyan tudom megmagyarázni a döntések és a cselekedetek okait és következményeit?
Történelmi nézőpont	Hogyan tudom megérteni a múltban élt emberek döntéseit és cselekedeteit?
Etikai dimenzió	Mit és hogyan tudok hasznosítani abból, amit a múlttól megismertem?

A fentiekben bemutatott kutatási és fejlesztési eredményekre támaszkodva az oral history alkalmazása esetében is a történelmi gondolkodás fejlesztését stratégiai célként érdemes kezelni.

### *A tanulók aktivitását erősítő tanítási módszerek alkalmazása*

A diákok motiváltsága és a tanulás hatékonysága tovább növelhető a történelemtanítás bizonyos módszereinek alkalmazásával. Ezek használata volt a másik fontos stratégiai célja a fejlesztéseinknek. A történelemtanítás szakmai megújítása céljából működő nemzetközi szervezet, az Euroclio a következő módszereket ajánlja.

- Összehasonlítás és szembeállítás: Különböző korok összehasonlítása. Az eseményekben részt vevők helyzetének és nézőpontjának összehasonlítása. A fennmaradt források tartalmának és forrásértékének összehasonlítása. A különböző tartalmú és célú interpretációk összehasonlítása.
- Vita és megbeszélés: Közös megbeszélések és viták a történelmi témákról, a forrásokról és a saját kutatómunka módszereiről, eredményeiről és következtetéseiről. A bizonyítékok bemutatásán alapuló önálló érvelés gyakorlása. Kérdések, megerősítések vagy ellenérvek mások interpretációjával és következtetéseivel kapcsolatban. A tartalmas és kulturált vitához szükséges szabályok elsajátítása. Az interpretációk és következtetések összehasonlítása és értékelése.
- Dramatizálás és szerepjáték: Adatok, információk gyűjtése a történelmi szereplőkről, szituációkról és kontextusokról. A korszakról szerzett információk és az emberi viselkedésről meglévő tapasztalatok felhasználása a történelmi empátia alkalmazásához. Az események és helyzetek értelmezése a különböző történelmi szereplők nézőpontjából. Történelmi helyzetek és konfliktusok rekonstruálása és dramatikus formában történő eljátszása.
- Interdiszciplináris munka: Az interdiszciplináris kapcsolatok keresése a múltra vonatkozó források, információk és megközelítések között. A jelenkor megértéséhez szükséges ismeretek és a történelmi előzményekre vonatkozó információk integrálása.
- Meggyőzés és bemutatás: Annak megértése, hogy a történelem a forrásokon alapuló értelmezések vitájának tudománya. Annak megértése, hogy történelmi interpretációk nem csak tudományos céllal készülnek, és ilyeneket nem csak történészek, hanem például politikusok, filmkészítők és regényírók is készítenek. A témának és az interpretáció céljának, célközönségének megfelelő tartalom, forma és stílus kiválasztása. A saját interpretációk meggyőző erejű elkészítése és megvitatása.

### *A tanulók történelemszemléletének alakítása*

A történelmi gondolkodás fejlesztése és a korszerű tanítási módszerek alkalmazása után a harmadik stratégiai cél a tanulók történelemszemléletének formálása. Megoldási módokat kell keresnünk azokra a negatív tendenciákra, amelyek a közgondolkodásban egyre erősebben tapasztalhatók, és amelyek a diákok gondolkodásmódjára is hatnak. Ilyennek tekinthetők a történelmi előítéletek és sztereotípiák, vagy a múltban élt emberek problémáinak egyoldalú és leegyszerűsítő megközelítése. A kihívásokkal való szembenézéshez tartozik az is, ha a történelemórákon nem kerüljük ki, hanem érdemben foglalkozunk az ún. érzékeny témákkal és a történelmi események morális oldalával is. Végül az is fontos feladat, hogy a diákok felfedezzék és megértsék, hogy a történelemórákon tanultak a jelen megértése és a jövő problémáinak megoldása szempontjából is hasznos ismereteket és tapasztalatokat jelentenek.

### *A történelmi gondolkodásban szerepet játszó attitűdök kialakítása*

Az általunk meghatározott negyedik stratégiai cél a történelmi gondolkodásban szerepet játszó attitűdök formálása lett (Martineau, 1999). Úgy gondoltuk, hogy az oral history nagyon hatékonyan felhasználható ezek fejlesztéséhez is. Ilyen a kritikus gondolkodás: az igazságnak beállított dolgok megkérdőjelezésének reflexe. A történelem problémamegoldásként való értelmezése: a történelmet úgy kell értelmezni, mint egy tudományág, illetve mint ami emberi következtetések és kutatási eljárások eredménye. A történelmi tudat: a „múlt jelenlétének”, a „múlt jelenidejűségének” és a „múlt mulasztásainak” tudatosulása. A társadalmi érzékenység: annak felismerése, hogy a történelem társadalmi funkciója, hogy hozzájáruljon a polgárok szellemi és erkölcsi neveléséhez, egyéni és kollektív kezdeményezésekhez.

### *A történelemtanítási stratégiák integrálása*

A stratégiai célok meghatározása nyomán kialakult az a fejlesztési mátrix, amely az elkészült óratervek elemzésének alapjául is szolgált. Az interneten elérhető interjúk kiváló lehetőségeket teremtenek a történelemtanulás érdekesebbé és eredményesebbé tételéhez, de ehhez a történelemtanítás megújítására is szükség van. Amikor megtervezzük, hogy egy új téma kapcsán mit és hogyan akarunk megismertetni és feldolgoztatni a diákokkal, arra kell törekednünk, hogy szerepet kapjon egy vagy több történelmi metafogalom értelmezése, legyen alkalom minél több korszerű tanítási módszer alkalmazására, és a tanulók történelemszemléletét és attitűdjét is alakítsuk (2. táblázat).

2. táblázat. A történelemtanítási stratégiák integrálása

<b>A történelmi gondolkodás fejlesztése</b>	<b>A tanulók aktivitását erősítő tanítási módszerek alkalmazása</b>	<b>A tanulók történelemszemléletének alakítása</b>	<b>A történelmi gondolkodásban szerepet játszó attitűdök kialakítása</b>
Források és bizonyítékok	Összehasonlítás és szembeállítás	A sztereotípiák megingatása	Kritikus gondolkodás
Okok és következmények	Vita és megbeszélés	Ösztönzés a multiperspektivitásra	A történelem problémamegoldásként való értelmezése
Változás és folyamatosság	Dramatizálás és szerepjáték	Érzékeny témák érintése	Történelmi tudat
Történelmi interpretáció	Interdiszciplináris munka	Morális dilemmák feldolgozása	Társadalmi érzékenység
Történelmi jelentőség	Meggyőzés és bemutatás	Kapcsolatteremtés a történelemmel	
Az oral history sajátosságai		A múlt releváns tétele	

### *A tananyagfejlesztőktől kért módszertani megoldások*

A belső továbbképzéseken közösen is megbeszéltük, miként kellene a fentiekben bemutatott négy történelemtanítási stratégiát értelmezni és alkalmazni az interjú történelemórák megtervezésekor. Ehhez kapcsolódóan néhány konkrét módszertani ajánlást is megfogalmaztunk.

Általános stratégiák:

- nyitott kérdések alkalmazása
- hangos gondolkodás
- tartózkodás a tanulói válaszok azonnali értékelésétől
- a tanulói válaszok felhasználása a megbeszélés élénkítéséhez
- magyarázatok kérése a válaszokhoz, véleményekhez
- ellentétes állítások és vélemények szembeállítása
- az egyik tanuló által felvetett szempont alkalmaztatása egy másik tanulóval
- lehetőség adása az eredeti válaszok kiegészítésére és módosítására
- a tanulók véleményének kérése egymás interpretációjáról és magyarázatairól
- az addig elhangzott vélemények összefoglalása és újrafogalmazása
- a tanulói gondolatmenetek fókuszálása vagy elmélyítése és kiszélesítése

Tantárgyspecifikus stratégiák:

- a forrás kontextusba helyezése
- a forrás relevanciájának, hitelességének és megbízhatóságának megítélése
- az elbeszélő szándékának és elfogultságának vizsgálata
- a forrás tartalmának összehasonítása máshonnan származó információkkal, illetve más forrásokkal

Azt kértük még a fejlesztőktől, hogy adjanak minél több olyan elemző feladatot, amelyek az oral history sajátosságaira külön is felhívják a tanulók figyelmét:

- Történelmi forrásként mik a sajátosságai a szemtanúk visszaemlékezéseinek?
- Milyen jellegű kérdések megválaszolására használhatók leginkább az oral history forrásai? Milyenekre kevésbé?
- Mik az oral history forrásainak jellemző értékei és korlátai?

### **Az óratervek elemzése**

A projekt keretében készült óratervek (3. táblázat) elemzésével azt akartuk feltárni és a fejlesztők számára is érzékelhetővé tenni, hogy milyen mértékben sikerült megvalósítani a kijelölt céljainkat.

3. táblázat. A projekt keretében elkészült óratervek

Témakör	Téma	Évfolyam
A második világháború	Magyarország a második világháború poklában	7.
A második világháború	Magyarország hadba lépése és a Kállay-kormány politikája	11.
Az 1956-os forradalom	A forradalom indítószikrája. A szegedi MEFESZ	8.
Az 1956-os forradalom	Az 1956-os forradalom és szabadságharc	12.
Az 1956-os forradalom	Az 1956-os forradalom kitörése	12.

Témakör	Téma	Évfolyam
Az 1956-os forradalom	Videóinterjú: '56-os gyermeknapló, fiktív napló	12.
Holokauszt	Videóinterjú tanóra a holokausztról	7.
Holokauszt	Videóinterjú tanóra a holokausztról	11.

Az óratervek azon részleteit vizsgáltuk meg tüzetesen, ahol a szemtanúkkal készített interjúk meghallgatására és feldolgozására kerül sor. Az interjúk pedagógiai felhasználását egyszerre többféle szempontból és módszerrel is elemeztük és összehasonlítottuk.

A tanórán felhasználni javasolt interjúrészletek mennyisége

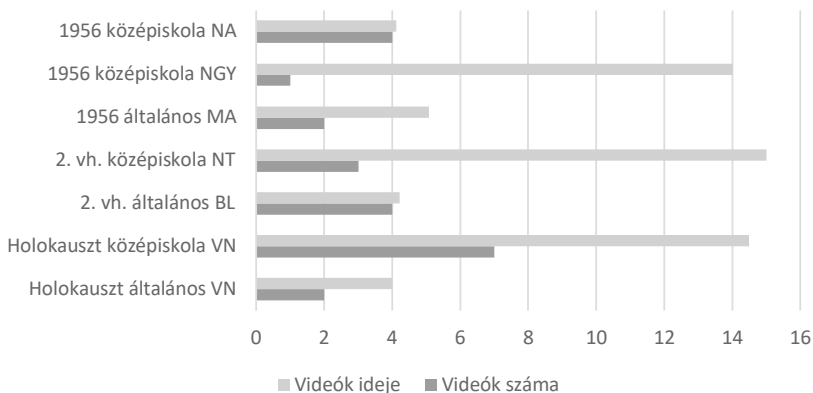
- Hány interjúrészlet megtekintése szerepel az óratervekben?
- Milyen hosszúak az egyes interjúrészletek?
- Összesen hány percet szán az interjúk megnézésére az óraterv?

Az interjúkhoz tartozó kérdések és feladatok száma és jellege

- Mennyi kérdés és feladat kapcsolódik az interjúkhoz az óratervekben?
- Mely történelmi metafogalmak megértését és alkalmazását segítik elő?
- Melyik korszerű tanítási és tanulási módszer alkalmazásához adnak ösztönzést?
- Milyen módon segítik elő a tanulók történelmi szemléletének alakítását?
- Melyik történelmi gondolkodáshoz kapcsolódó attitűd alakításához járulnak hozzá?

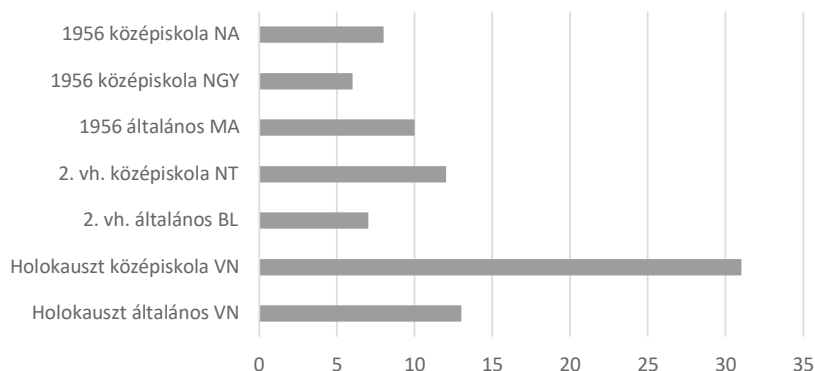
*A tanórán felhasznált interjúk száma, hossza és a hozzájuk kapcsolódó kérdések száma*

A fejlesztők közül szinte mindenki egy darab hosszabb videó megnézése helyett több rövidebb videórészlet alkalmazása mellett döntött. Ez érthető, hiszen így a diákok jobban oda tudnak figyelni az elhangzottakra, és a feldolgozás is mélyrehatóbb lehet. Összehasonlítva a felhasznált interjúk hosszát, az is látható, hogy a középiskolában a tanárok bátrabban adják át a főszerepet az interjúknak, ők jóval több időt szánnak ezek megtekintésére az óráikon (2. ábra).



2. ábra. A tanórán felhasznált videók száma és együttes hossza

Tanóránként általában 5-10 kérdés és feladat kapcsolódott az interjúkhoz. Az egyetlen ettől eltérő óraterv esetében ez a szám azért jóval magasabb, mert az a tervek egy 2×45 perces foglalkozáshoz készült.



3. ábra. Az interjúkhoz kapcsolódó kérdések és feladatok száma

#### *A kérdéseket és feladatokat elemzésének szempontjai és módszere*

A részletes elemzés a korábban bemutatott fejlesztési mátrixon alapult (2. táblázat), és négy nagy fejlesztési célkitűzéssel foglalkozott:

- a történelmi gondolkodás fejlesztése a történelmi metafogalmak megértésének elmélyítésével
- a diákok gondolkodási és kommunikációs képességeit elsegítő tanítási módszerek alkalmazása
- a tanulók történelemszemléletének kialakítása
- a történelmi gondolkodáshoz szükséges attitűdök kialakítása és megerősítése

Az interjúkhoz kapcsolódó kérdéseket és feladatokat külön-külön értékeltem mind a négyféle szempontból. Először azt néztem meg, hogy az adott kérdés vagy feladat mely történelmi metafogalmak megértésének elmélyítésére ad lehetőséget. Nézzünk erre az értékelésre egy példát (4. táblázat)!

4. táblázat. Történelmi metafogalmak megértésének elmélyítése

		A történelmi gondolkodás fejlesztése (Lee, Shemilt, Seixas)						
Holokauszt								
Tanulói kérdések, feladatok								
	<b>Források és bizonyítékok</b> Honnan tudjuk, azt amit tudunk a múlttól?	<b>Okok és következmények</b> Miért történnek az események, és mik a hatásai?	<b>Változás és folyamatoság</b> Hogyan tudjuk megragadni a történelmi folyamatok komplexitását?	<b>Történelmi nézőpont</b> Hogyan tudjuk jobban megérteni a múltban élt embereket?	<b>Történelmi jelentőség</b> Hogyan döntjük el, hogy mit fontos megismerni a múltból?	<b>Történelmi interpretáció</b> Hogyan dönthetjük el, hogy a múlttól készített interpretációk közül melyik visz minket közelebb a történetek megismeréséhez és megértéséhez?	<b>Étikai dimenzió</b> Hogyan tud a történelem segíteni minket abban, ahogy a jelenben élünk?	<b>Oral history</b> Történelmi forrásként, mik a sajátosságai a szemtanúk visszaemlékezéseinek?
1.klip Erdélyi Lajos és Breuer Alice								
Milyen rendelkezésekre, törvényekre utalnak az interjúban?			x					
Hogyan reflektálnak ezekre az intézkedésekre az interjúalanyok?				x				
Mit gondoltok, tehettek-e a diszkrimináció, a jogfosztások és az üldöztetések ellen azok, akik nem voltak megkülönböztetve (vagyis a többség)?				x			x	
Mit gondoltok, milyen magatartásformák lehettek jellemzőek?				x			x	

A *Milyen rendelkezésekre, törvényekre utalnak az interjúban?* kérdés alkalmat adhat a történelmi változások emberek életére gyakorolt hatásának megbeszélésére. Ebben az esetben ugyanis olyan rendelkezésekről van szó, amelyek egyik pillanatról a másikra teljesen felforgatták az emberek addigi életét, és nemcsak azokét, akikre közvetlenül vonatkozott. Ez tehát jellemző példa lehet a tanulók számára a gyors és drámai történelmi változásokra. A példánknak választott feladatsor következő kérdése pedig arról gondolkodtathatja el őket, hogy ugyanarra a változásra hányféleképpen reagálhattak a korabeli embere, s ehhez az eseményeket átélők visszaemlékezései adnak valóságos példákat. Vagyis a *Hogyan reflektálnak ezekre az intézkedésekre az interjúalanyok?* kérdés már a történelmi nézőpont fogalmához kapcsolódik. Csakúgy, mint a harmadik

A *Milyen rendelkezésekre, törvényekre utalnak az interjúban?* kérdés alkalmat adhat a történelmi változások emberek életére gyakorolt hatásának megbeszélésére. Ebben az esetben ugyanis olyan rendelkezésekről van szó, amelyek egyik pillanatról a másikra teljesen felforgatták az emberek addigi életét, és nemcsak azokét, akikre közvetlenül vonatkozott. Ez tehát jellemző példa lehet a tanulók számára a gyors és drámai történelmi változásokra.



és negyedik kérdés: *Mit gondoltok, tehettek-e a diszkrimináció, a jogfosztások és az üldöztetések ellen azok, akik nem voltak megkülönböztetve (vagyis a többség)? Mit gondoltok, milyen magatartásformák lehettek jellemzőek?* Ez a két kérdés már nemcsak a különböző lehetséges nézőpontok átgondolására, hanem a korabeli magatartásmódok morális értékelésének megvitatására is ösztönzést adhat a diákoknak. Ebben az esetben tehát a videós interjú megnézéséhez fűzött kérdések közül egy a változás és folyamatoság, három a történelmi nézőpont és kettő a történelmi események etikai dimenzióinak az átgondolására adhat lehetőséget a tanárnak.

Amikor ugyanezeket a kérdéseket a korszerű tanítási és tanulási módszerek alkalmazásának lehetősége szerint értékeltük, azt látjuk, hogy a két, információkeresést igénylő kérdést több, önálló vélemény megfogalmazására és vitára ösztönző kérdés is követi (5. táblázat). A „Kapcsolódások” kategória e táblázatban azokat a kérdéseket és feladatokat jelenti, amelyek a diákok korábbi ismereteivel és tapasztalataival teremthetnek kapcsolatokat. Ilyen például ez a kérdés is: *Mit gondoltok, tehettek-e a diszkrimináció, a jogfosztások és az üldöztetések ellen azok, akik nem voltak megkülönböztetve (vagyis a többség)?* Az elemzés során a kérdésekben rejlő pedagógiai potenciált vettem figyelembe, ezért ugyanahhoz a kérdéshez több lehetőséget is megjelöltem. Például a *Mit gondoltok, milyen magatartásformák lehettek jellemzőek?* kérdés egyszerre adhat lehetőséget az összehasonlításra és a szembeállításra, az emberi viselkedésről szerzett tapasztalatoknak a múltban történtek megértéséhez történő felhasználására, vagy akár vita megszervezésére, ahol a diákoknak be kell mutatni és érvekkel kell alátámasztani a véleményüket.

5. táblázat. Tanulói kérdések, feladatok és tanítási módszerek a holokauszt témakörében

	Tanítási módszerek						
	Információkeresés	Összehasonlítás és szembeállítás	Kapcsolódások	Vita és megbeszélés	Dramatizálás és szerepjáték	Interdiszciplináris munka	Meggyőzés és bemutatás
Holokauszt							
Tanulói kérdések, feladatok							
1.klip Erdélyi Lajos és Breuer Alice							
Milyen rendelkezésekre, törvényekre utalnak az interjúban?	x						
Hogyan reflektálnak ezekre az intézkedésekre az interjúalanyok?	x	x					
Mit gondoltok, tehettek-e a diszkrimináció, a jogfosztások és az üldöztetések ellen azok, akik nem voltak megkülönböztetve (vagyis a többség)?			x	x			x
Mit gondoltok, milyen magatartásformák lehettek jellemzőek?		x	x	x			x

E kérdések a történelemtanítással szembeni kihívások szempontjából is nagyon jók (6. táblázat). Különösen az a két kérdés ad erre sokféle lehetőséget, amely arról gondolkodtatja el a diákokat, hogy mit tehetett a többség a kisebbség üldözésének időszakában. Ennek átgondolásához és megvitatásához a személyesen átélteket bemutató interjúk kellő ösztönzést és informatív háttérrel biztosítanak. Természetesen a holokauszt kapcsán a többség és az áldozatok oldalán is megjelenő morális dilemmák felvetése azt is jelenti, hogy a tanár nem fél az érzékeny történelmi témák feldolgozásától sem.

6. táblázat. A tanítással szembeni kihívások a holokauszt témakörében

Holokauszt Tanulói kérdések, feladatok	Kihívások					
	A sztereotípiák meggingatása	Ösztönzés a multiperspektivitásra	A múlt relevánsá tétele	Kapcsolatteremtés a történelemmel	Morális dilemmák	Érzékeny témák
1.klip Erdélyi Lajos és Breuer Alice						
Milyen rendelkezésekre, törvényekre utalnak az interjúban?				x		
Hogyan reflektálnak ezekre az intézkedésekre az interjúalanyok?				x		
Mit gondoltok, tehettek-e a diszkrimináció, a jogfosztások és az üldöztetések ellen azok, akik nem voltak megkülönböztetve (vagyis a többség)?		x	x	x	x	x
Mit gondoltok, milyen magatartásformák lehettek jellemzőek?	x	x		x	x	x

A történelmi attitűdök alakítása szempontjából ezek a kérdések leginkább a történelmi tudat és a társadalmi érzékenység tekintetében lehetnek szemléletformálók (7. táblázat). Alkalmassak arra, hogy a diákok érzékelni tudják a múltban történtek hatásának köztünk való jelenlétét és azt is, hogy a múlt a korabeli emberek számára ugyanolyan döntéseket igénylő, bonyolult világ volt, mint amilyenek a saját jelenünket megélik. Annak felismeréséhez is közelebb vihetik e kérdések a diákokat, hogy a történelmi múlt őszinte feltárása pozitív hatást tud gyakorolni a későbbi korok gondolkodására és magatartás-módjára.

7. táblázat. Történelmi attitűdök alakítása a holokauszt témakörében

	Attitűd (Martineau, 1999)			
Holokauszt				
Tanulói kérdések, feladatok	Kritikus gondolkodás: az igazságnak beállított dolgok megkérdőjelezésének reflexe (Audigier 2005)	A történelem problémamegoldásként való értelmezése: a történelmet úgy kell értelmezni, mint egy tudományág, illetve egy szellemi folyamatok és kutatási eljárások eredménye (Prost, 1996)	Történelmi tudat: a „múlt jelenlétének”, „múlt jelenidejűségének” és a „múlt mulasztásainak” tudatosulása. Az egyéni és kollektív kezdeményezések lehetősége (Koselleck 1990; Ricoeur 1991)	Társadalmi érzékenységi: annak elfogadása, hogy a történelem társadalmi funkciója, hogy hozzájáruljon a polgárok szellemi neveléséhez (Martineau, 1999)
1.klip				
Erdélyi Lajos és Breuer Alice				
Milyen rendelkezésekre, törvényekre utalnak az interjúban?			x	x
Hogyan reflektálnak ezekre az intézkedésekre az interjúalanyok?			x	x
Mit gondoltok, tehettek-e a diszkrimináció, a jogfosztások és az üldöztetések ellen azok, akik nem voltak megkülönböztetve (vagyis a többség)?			x	x
Mit gondoltok, milyen magatartásformák lehettek jellemzőek?			x	x

A példaként itt bemutatott kérdéssorról nyugodtan elmondható, hogy jól megtervezett és jól kihasználja a videós interjúkban rejlő lehetőségeket a fontosnak tartott történelemdidaktikai célok mindegyike szempontjából.

Az óratervekben szereplő kérdések értéke azon is múlik, hogy a tanárok miként használják őket a gyakorlatban. Döntő lehet, hogy mennyire engedik a diákokat önállóan gondolkodni, és a tanulók válaszait közösen megbeszélve felhívják-e a figyelmet az itt felvetődő problémák különböző aspektusaira. Például arra, hogy egy-egy döntés okai a legtöbbször nagyon összetettek, vagy arra, hogy a visszaemlékezők által elmondottak a múltban történtek szubjektív interpretációi. Mindezt kedvezőtlenül befolyásolhatja azonban, ha az interjúk alkalmazásához készült óratervek mereven előre meghatározzák a tanulóktól elvárt válaszokat is. Bár ezek csak javaslatok, sok esetben ronthatják az esélyét az interjúkhoz tartozó kérdések nyomán elinduló hasznos beszélgetéseknek. Ha az óratervekben szereplő válaszok túlzottan leegyszerűsítők, az a benyomás alakulhat ki

a tanároknak, hogy az interjúkhoz kapcsolódó kérdések is csak az elhangzottak visszakérdezésére szolgálnak (8. táblázat).

8. táblázat

1. videórészlet Videóinterjú: <i>Krónika</i> , 18. rész, 8:50–9:20
Miért kellett volna Jánynak a visszavonulást elrendelni? (Hogy az emberei életét mentse.)
2. videórészlet Videóinterjú: <i>Krónika</i> , 18. rész, 9:43–10:30
Tehát kiknek a parancsára nem engedte Jány Gusztáv a visszavonulást? (A németek parancsára és a kormányzó utasítására.)
3. videórészlet Videóinterjú: <i>Krónika</i> , 18. rész, 29:37–31:15
Mit nevezett a visszaemlékező „fehér halál”-nak? (A fagyhalált.)
4. videórészlet Videóinterjú: <i>Krónika</i> , 18. rész, 34:57–36:23
Miért kényszerültek lovat enni a honvédek? (Mert nem volt más, különben éhen haltak volna.)
Te mit tettél volna Jány Gusztávnak, a hadsereg parancsnokának a helyében a szovjet áttörés után? (Elrendeltem volna a visszavonulást, hogy elkerüljem a még több áldozatot.)
Szerinted mi lehetett a legborzasztóbb a Donnál harcoló magyar katonák számára? Válaszodat indokold is! (A mínusz 40-50 fokok hideg, az éhezés, az, hogy nem volt megfelelő fegyverzet a szovjetek ellen, nem volt élelem, távol voltak a hazájuktól stb.)
Melyik beszámolóból lehetett érezni, hogy a szerencsétlen magyar katonák embertelen dolgokra is rákényszerülnek az éhhalál elkerülése érdekében? (Abból, amelyik arról szól, hogy lóhúst ettek, sokszor fagyott állapotban.)

Az elemzés során azonban még az ilyen esetekben is figyelembe vettem a kérdésben rejlő lehetőségeket. Egy problémákra nyitottabb tanári óravezetés mellett például a *Miért kellett volna Jánynak a visszavonulást elrendelni?* kérdés alkalmas lehet az események okainak, illetve az emberi döntésekben szerepet játszó tényezők feltárásával összefüggő problémák megbeszélésére is. Ha pedig ez így történik, a 2. magyar hadsereg sorsáról szóló interjú tanórai felhasználása nemcsak e konkrét történelmi esemény megértését, hanem a történelmi okokról való gondolkodás fejlesztését is jól szolgálhatja.

#### *A történelmi metafogalmakra épülő gondolkodásfejlesztés*

Az eredmények azt mutatják, hogy a hét megvizsgált óraterv különböző mértékben valósította meg a történelmi metafogalmakra épülő gondolkodásfejlesztés feladatát (9. táblázat). Az általános iskolásoknak és a középiskolásoknak készült óratervek között is találunk ilyen és olyat is. A két holokausztról szóló óraterv kiemelkedik abból a szempontból, hogy a bennük található tanulói kérdések és feladatok lefedik az összes történelmi metafogalmat, beleértve a történelmi interpretáció problémáját is.

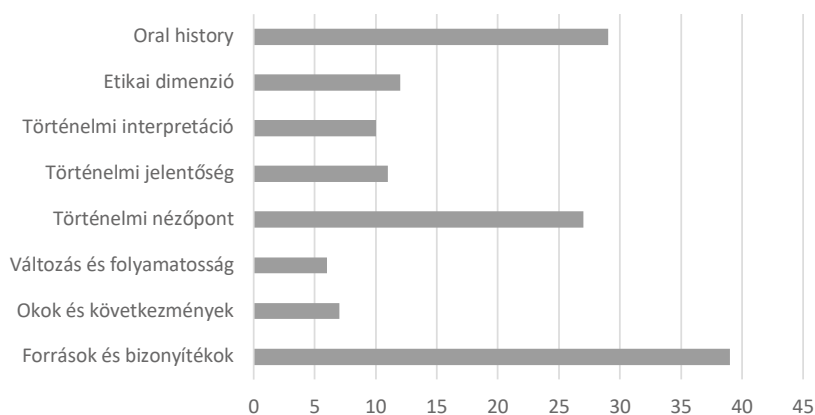
Hogyan reflektálnak ezekre az intézkedésekre az interjúalanyok?

Mit kérdeznél a túlélőtől?

Hogyan segítette az interjú megérteni azt, hogy milyen volt az Auschwitzba való érkezés?

9. táblázat. A történelmi metafogalmakra épülő gondolkodásfejlesztés megvalósulása az egyes óratervek esetében

	Források és bizonyítékok	Okok és következmények	Változás és folyamatosság	Történelmi nézőpont	Történelmi jelentőség	Történelmi interpretáció	Etikai dimenzió	Oral history
Holokauszt általános VN	8	1	1	7	5	3	4	7
Holokauszt középiskolai VN	5	5	5	13	2	3	2	6
2. vh. általános BL	1	1	0	3	0	0	2	0
2. vh. középiskola NT	8	0	0	3	0	1	4	4
1956 általános MA	9	0	0	0	1	0	0	5
1956 középiskola NGY	4	0	0	0	3	1	0	6
1956 középiskola NA	4	0	0	0	0	2	0	1
	39	7	6	26	11	10	12	29



4. ábra. A történelmi gondolkodást különböző területeit fejlesztő kérdések száma az óratervekben összesen

Ha abból a szempontból nézzük az adatsorokat, hogy mely metafogalmakhoz kapcsolódnak az óratervekben szereplő kérdések (4. ábra), megállapítható, hogy a kérdések többsége az interjú történelmi forrásként való vizsgálatára vonatkozik:

Milyen új információhoz jutottál a videóinterjúból? Milyen kérdések merültek fel benned?

Milyen egyéb szereplők, részletek jelennek meg az emlékekben?

Problémagyűjtés kulcsszavak alapján: pl. távbeszélő vonalak, töltény, sebesült.

Mi bizonyítja a sajtószabadság korlátozását a videórészlet alapján?

Jelöld a térképvázlaton az interjúban elhangzó forradalmi helyszíneket és rajzold be a tömeg útvonalát!

Az interjúrészlet alapján fogalmazd meg, hogy mit jelent az „Új szakasz politikája”!

Milyen példákat említ erre az interjúalany?

Milyen történelmi forrásokat keresnétek, ha szeretnétek ellenőrizni az elmondottakat?

Számos jó kérdés az interjúkban megjelenő személyes nézőpontok sajátosságaira hívta fel a figyelmet:

Mike Terézia és a családja hogyan határozta meg magát, az identitását?

Mi volt az interjúalanyok véleménye, reflexiói a rendeletekre?

Voltak jó példák az interjúkból megismert események etikai vonatkozását felvető kérdésekre is:

Mit gondoltok, tehetek-e a diszkrimináció, a jogfosztások és az üldöztetések ellen azok, akik nem voltak megkülönböztetve (vagyis a többség)?

Hogyan viszonyul mindez ahhoz, ahogyan az elkövetők látták őket/bántak velük?

Te mit tettél volna Jány Gusztávnak, a hadsereg parancsnokának a helyében a szovjet áttörés után?

Láthattunk példákat a történelmi interpretáció és a történelmi jelentőség problematikáját érintő kérdésekre is:

Mit ért az interjúalany azon, hogy „mi, kommunisták azzal építettünk, amivel romboltunk és azzal romboltunk, amivel építettünk”?

Indokold meg a forrás és az ismereteid segítségével a videóban elhangzó állítást! „Rákosiék négy békeesztendő alatt akkora kárt okozta a gazdaságpolitikájukkal az országnak, ami csak két esztendő nemzeti össztermékével mérhető egymáshoz.”

A teljes munkafolyamatra visszatekintve reflektáljanak a megismert történetekre, folyamatokra egy rövid, max. 140 karakter hosszúságú Twitter-üzenetben. Az „üzenetekhez” használhatnak post-itet, melyeket aztán a táblán lehet összegyűjteni, vagy csomagolópapírra is írhatják gondolataikat, sőt valódi Twitter-üzenetet is küldhetnek.

Egy interjúrészlet kiválasztása. A választás szempontjainak bemutatása.

Figyeljétek meg, hogy ebben [= az 1956-os forradalom kirobbanásában] milyen szerepet játszottak a szegedi fiatalok!

Érdekes módon az óratervekben viszonylag kevés kérdés foglalkozott a történelmi okok és változások problémájával:

Miért kellett volna Jánynak a visszavonulást elrendelni?

Hogyan viszonyulnak ezek a rendeletek a korábbi zsidótörvényekhez?

Milyen következményekkel járhattak a rendelkezések a zsidó családok életére nézve?

### *Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása*

Ha a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása szempontjából nézzük meg az elemzés eredményeit, azt láthatjuk, hogy az interjúban elhangzó információk célzott keresése dominál (10. táblázat).

Milyen új információhoz jutottál a videóinterjúból?

Milyen egyéb szereplők, részletek jelennek meg az emlékekben?

A túlélőknek a megpróbáltatás és a megaláztatás milyen formáival kellett szembenézni a lágérben vagy a munkatáborba szállítás során?

Szerinted mi lehetett a legborzasztóbb a Donnál harcoló magyar katonák számára? Válaszodat indokold is!

Viszonylag gyakori volt az összehasonlítás és a szembeállítás is.

Hasonlítsátok össze a ti előzetesen készített listátokat a törvénytelenégekről és igazságtalanságról az elhangzottakkal! Beszéljétek meg, milyen hasonlóságokat, különbségeket találtatok!

A történelmi adatok, tények összevetése a visszaemlékezésben megidézett eseményekkel, körülményekkel, értékelésekkel.

A túlélők számára mi jelenthette a túlélést és miért? Mi segíthetett a túlélésben? Fizikai, lelki, szellemi segítség volt-e? Hogy viszonyult mindez a diákok előzetes javaslataihoz?

A lehetséges interjúkérdések értelmezése, rendszerezése.

10. táblázat. Az egyes pedagógiai módszerek aránya témakörönként

	Információkeresés	Összehasonlítás és szembeállítás	Kapcsolódások	Vita és megbeszélés	Dramatizálás és szerepjáték	Interdiszciplináris munka	Meggyőzés és bemutatása
Holokauszt általános VN	6	8	2	8	0	0	7
Holokauszt középiskolai VN	15	9	4	6	0	0	4
2. vh. általános BL	6	0	1	1	0	0	0
2. vh. középiskola NT	6	3	3	2	0	0	1
1956 általános MA	3	1	1	0	1	0	1
1956 középiskola NGY	1	3	0	4	0	0	3
1956 középiskola NA	5	1	1	0	0	0	3
	42	25	12	21	1	0	19

Néhány óratervben megtalálhatók voltak olyan kérdések is, amelyek megbeszélése értelmes viták kialakítására is lehetőséget ad:

Mi minden lehetett a célja ezeknek a rendeleteknek?

Te mit tettél volna Jány Gusztávnak, a hadsereg parancsnokának a helyében a szovjet áttörés után?

Hogyan értelmezhető ez a mondat: „A parancsokat a mindenkori helyzetnek megfelelően kell kezelni”?

A tanulók által rögzített értelmező kérdések megválaszolása, a kritikai észrevételek megbeszélése.

Az interjúk feldolgozásának szerepjátékkal való összekapcsolására egyetlen példát találtunk.

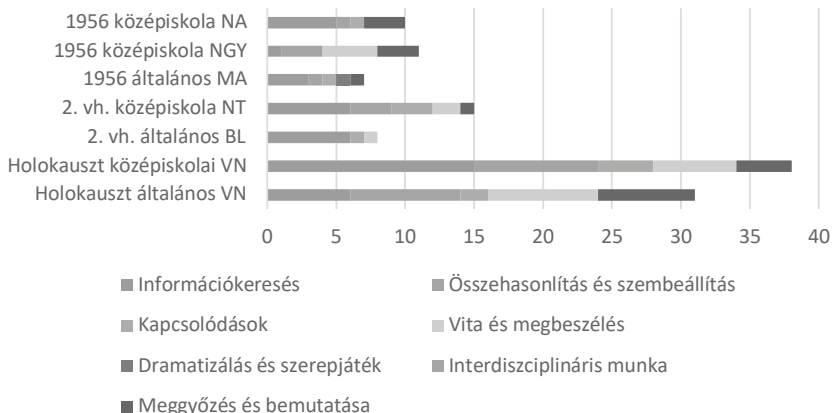
A mai órára egy felhívással a kezetekben érkeztetek. Mikorra, hová és kik hívnak benneteket?

(Diákgyűlés, 1956. okt. 16. Auditorium Maximum, Válasz a budapesti egyetemisták felhívására: teremtsünk szabadabb, igazi, demokrata egyetemi életet!)

A mai alkalommal választ kapunk, hogy ez a röplap miért történelmi jelentőségű és minek az indítószikrétája.

A történelmi gondolkodás fejlesztéséhez hasonlóan a korszerű módszerek alkalmazása szempontjából is nagyon különböző színvonalon és mértékben jelentek meg ezek az elkészült óratervekben (5. ábra).





5. ábra. A korszerű pedagógiai módszerek alkalmazó kérdések és feladatok száma az egyes óratervekben

### A történelemszemlélet alakítása

Az interjúk történelemórákon való megjelenése leginkább azzal segíthet, hogy közelebb hozza a diákokhoz egy hajdan volt világ valóságát. A személyes megnyilatkozások és sorsok élményszerű kapcsolatot teremtenek a történelemmel, élettel töltik meg a történelemtankönyvben szereplő eseményeket. Ezért természetesnek tarthatjuk, hogy a megvizsgált óratervekben is a történelemszemlélet alakításának ezen módja jelenik meg legerőteljesebben (11. táblázat és 6. ábra):

Milyen nehézségekkel kellett szembesülniük a felszabadulás után hazatérőknek?

Milyen következményekkel járhattak a rendelkezések a zsidó családok életére nézve?

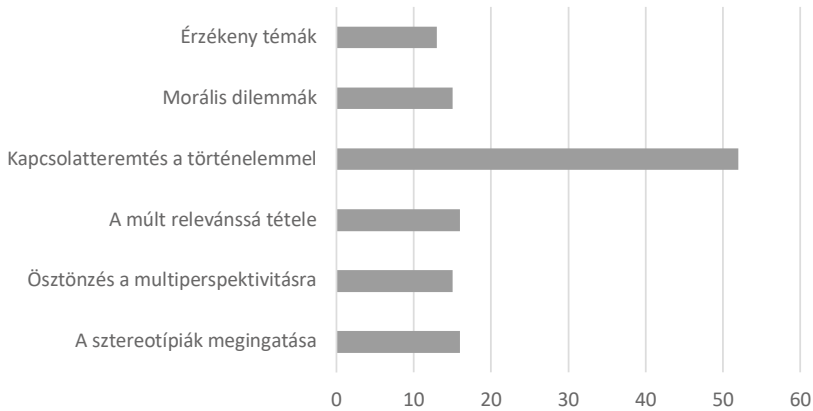
Emelj ki egy-egy gondolatot, esetleg kifejezést, amely segít megérteni, hogyan élték meg, mit jelentett számukra a gettósítás!

A túlélőknek a megpróbáltatás és a megaláztatás milyen formáival kellett szembenézni a lágerben vagy a munkatáborba szállítás során?

Melyik beszámolóból lehetett érezni, hogy a szerencsétlen magyar katonák ember-telen dolgokra is rákényszerülnek az éhhalál elkerülése érdekében?

11. táblázat. A történelemszemlélet alakító módszerek aránya az egyes óratervekben

	A sztereotípiák megingatása	Ösztönzés a multiperspektivitásra	A múlt relevánsá tétele	Kapcsolatteremtés a történelemmel	Morális dilemmák	Érzékeny témák
Holokauszt általános VN	6	4	4	11	5	6
Holokauszt középiskolai VN	4	6	6	19	3	7
2. vh. általános BL	0	0	0	2	2	0
2. vh. középiskola NT	3	5	3	8	5	0
1956 általános MA	3	0	1	4	0	0
1956 középiskola NGY	0	0	2	4	0	0
1956 középiskola NA	0	0	0	4	0	0
	16	15	16	52	15	13



6. ábra. A történelemszemlélet alakítását segítő kérdések és feladatok száma az óratervekben összesen

A valósággal történő kapcsolatteremtéssel egyben a multiperspektivikus megközelítés lehetősége is megteremtődik, és ez néhány óratervben ugyancsak megjelent.

Mit gondoltok, milyen magatartásformák lehetnek jellemzőek?

Megfigyelik és lejegyzik, hogy milyen hasonlóságokat és eltéréseket találnak saját gondolataik és aközött, ahogy a túlélők viszonyulnak a felszabaduláshoz és a hazatéréshez.

Készítsenek kiscsoportban gondolatterképet (csoportokban) a következő fogalmak köré: hős, parancs, kitartani a végsőig, visszavonulás!

A múlt relevánsá tétele azt jelenti, hogy a diákok megértik, hogy mindaz, ami a múltban történt valamilyen módon ott van a jelenben is, és a körülöttük lévő világ megértését is megkönnyítheti és gazdagíthatja ezeknek a történelmi előzményeknek a megismerése. Az interjúk feldolgozásához tartozó kérdések egy része ennek felismeréséhez is ösztönzést adhat.

Válasszatok egy-egy, számotokra legfontosabb gondolatot az egyes klipekből!  
Osszátok meg ezeket egymással!

Mi az, ami leginkább megérintett?

Neked van-e olyan családtagod, akit meginterjúvolnál az 50-es 60-as évekről?

A szemtanúk konkrét tapasztalatai és személyes élményei önmagukban is segíthetnek a túlzó általánosításokból és leegyszerűsítésekből fakadó sztereotípiák megingatásában. Megfelelő kérdésekkel és feladatokkal ez a hatás felerősíthető, tudatosítható és összeköthető a morális dilemmák és az érzékeny témák megbeszélésével is.

Hogyan segítette az interjú megérteni azt, hogy milyen volt az Auschwitzba való érkezés?

Milyen nehézségekkel kellett szembesülniük a felszabadulás után hazatérőknek?

Mivel magyarázod, hogy a visszatérők gyakran ellenséges fogadtatásban részesültek?

Hogyan válaszol ez a rész az óra eleji nyitott mondatokra? Pl. Egy háborúban az emberélet... Egy háborúban a tisztok felelőssége, hogy...

#### *A történelmi gondolkodáshoz szükséges attitűdök fejlesztése*

Az attitűdök alakításának első két szempontja a múltban történtek rekonstruálásának episztemológiai sajátosságaival függ össze. A történelmi ismeretek helyes értelmezése azon alapszik, hogy tudatában vagyunk annak, hogy ezek az ismeretek különböző forrásokra alapozott következtetésekből összerakott interpretációk, s nem a tükörképei a múltban történteknek. Ezért a múltra vonatkozó állítások és beszámolók esetében, beleértve a szemtanúk visszaemlékezéseit is, a kritikus megközelítésmód minden esetben hasznos és szükséges. Ezen attitűdök erősítése érdekében néhány óratervben voltak olyan kérdések és feladatok is, amelyek az interjúk feldolgozását összekötötték a történelmi kutatómunka szemléletének és módszereinek alkalmazásával is.

Az oral history milyen problémájára hívják fel ezek a részletek a figyelmet? „emlék-szem”, „asszem”, „Berlinből jöttek, vagy mit tudom én, Hitlertől jöttek, ugye?”

Javítsd ki az interjúban elhangzó részletet!

Szerinted ilyen hosszú idő távlatából mennyire emlékezhet a történetekre az interjúalanyunk?

A történelmi adatok, tények összevetése a visszaemlékezésben megidézett eseményekkel, körülményekkel, értékelésekkel.

Az interjúval kapcsolatos kérdések, értelmezések és a kritikai észrevételek rögzítése.

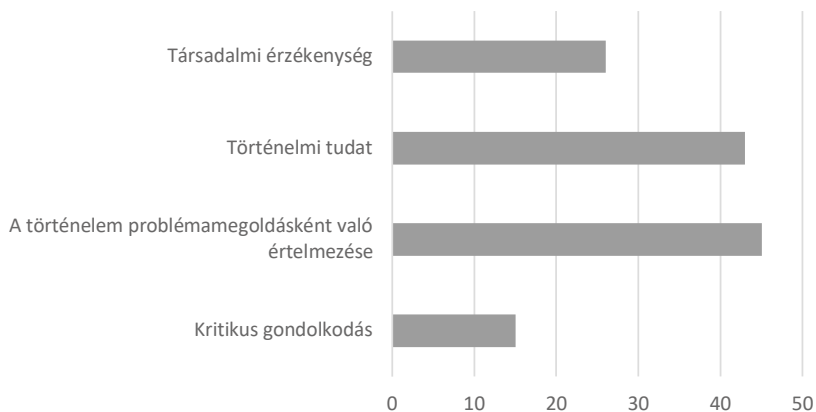
Milyen történelmi forrásokat keresnétek, ha szeretnétek ellenőrizni az elmondottakat?

Milyen nemverbális kommunikációs eszközök fordulnak elő az interjúban?

13. táblázat. A történelmi attitűdök alakítása óratervenként

	Kritikus gondolkodás	A történelem problémamegoldásként való értelmezése	Történelmi tudat	Társadalmi érzékenység
Holokauszt általános VN	1	7	10	10
Holokauszt középiskolai VN	0	12	15	11
2. vh. általános BL	0	1	3	0
2. vh. középiskola NT	4	6	6	4
1956 általános MA	3	6	4	1
1956 középiskola NGY	6	6	4	0
1956 középiskola NA	1	7	1	0
	15	45	43	26

A szemtanúk visszaemlékezései történelmi forrásoknak tekinthetők, azért mindazok a kérdések és feladatok, amelyek ezek tartalmának különböző szempontú vizsgálatával, illetve a belőlük levonható következtetésekkel foglalkoztak, értelmezhető volt történelmi problémamegoldásként is (13. táblázat és 7. ábra).



7. ábra. A történelmi attitűdök alakítását segítő kérdések az óratervekben összesen

A történelmi attitűdökre vonatkozó másik két értékelési szempont elsősorban arra irányult, hogy mennyire képesek a tanulók magukat és a körülöttük lévő világot egy történelmi folyamat részeként is látni, s mennyire tartják fontosnak a múlt feltárását a közjót szolgáló értékek megerősítése szempontjából is. Az óratervekben megtalálhatók voltak az ilyen attitűdöket erősítő feladatok is. A társadalmi igazságtalanságokkal, törvénytelen-ségekkel, az emberi szenvedésekkel és az emberiség elleni bűnökkel foglalkozó kérdések mindenképp idesorolhatók.

Hasonlítsátok össze a ti előzetesen készített listátokat a törvénytelenégekről és igazságtalanságról az elhangzottakkal! Beszéljétek meg, milyen hasonlóságokat, különbségeket találtatok!

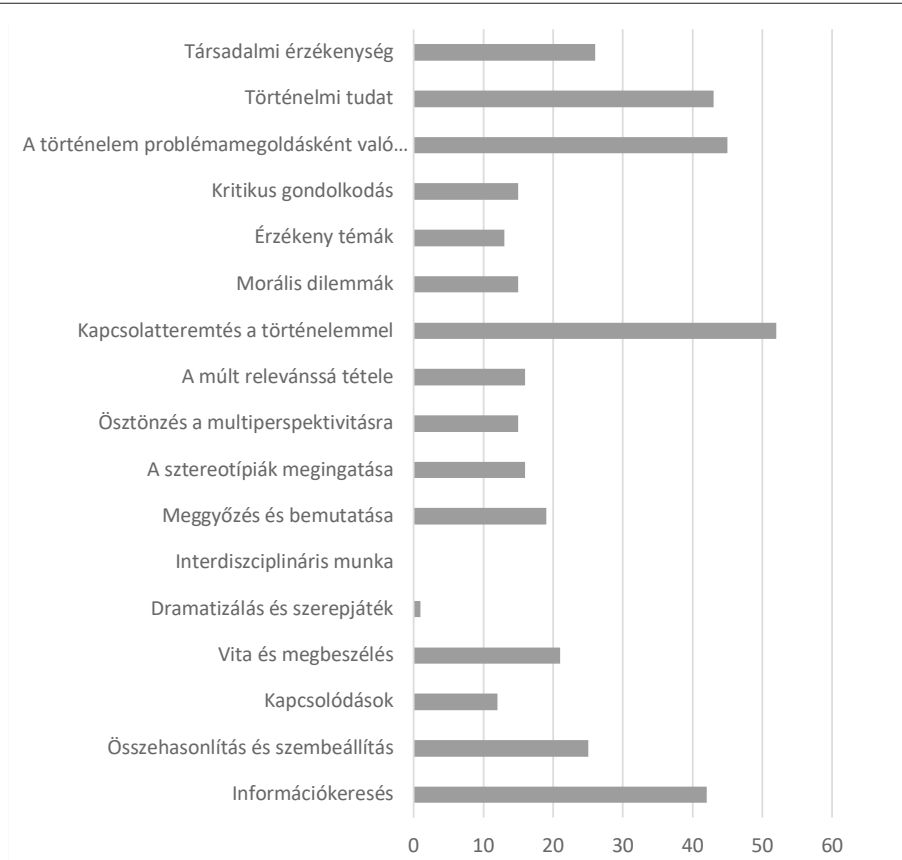
Mit gondoltok, tehetek-e a diszkrimináció, a jogfosztások és az üldöztetések ellen azok, akik nem voltak megkülönböztetve (vagyis a többség)?

Keressék az emberi érzések megnyilvánulásait, a metakommunikáció jeleit abban az eseménysorban, melyben világossá válik a feláldoztatás!

Melyik beszámolóból lehetett érezni, hogy a szerencsétlen magyar katonák ember-telen dolgokra is rákényszerülnek az éhhalál elkerülése érdekében?

Válasszatok egy-egy, számotokra legfontosabb gondolatot az egyes klipekből! Osszátok meg ezeket egymással!

Az itt bemutatott példákból kiderült, hogy az elemzés során ugyanazok a kérdések többféle dimenzió szerint is értelmezhetők voltak. Ez megfelel annak a felfogásunknak, hogy a különböző jellegű minőségi összetevők a legtöbbször integráltan vannak jelen a tanítási gyakorlatban. Azok a legjobb és leghatékonyabb kérdések és feladatok, amelyek a történelemtanulás hatékonyságát egyszerre többféleképpen is növelni tudják.



8. ábra. Az előzetesen meghatározott minőségi összetevők megjelenése a kérdésekben és feladatokban

### Konklúziók

Az előzetesen meghatározott stratégiai célok az eddig elkészült óraterveknek csak egy részében valósultak meg kellő mértékben. A hét elemezett óraterv között három olyan óratervet találtunk, amelyben a videókhoz kapcsolódó kérdések megfelelő feltételeket teremtettek a történelmi gondolkodás fejlesztésére, a korszerű tanítási módszerek alkalmazására, valamint a tanulók történelemszemléletének és attitűdjeinek alakítására egyaránt. Ugyanakkor az is megállapítható volt, hogy mindegyik óratervnek voltak olyan részei és feladatai, amelyek a stratégiai célok egy részét jól szolgálták.

Ha az elemzés eredményeit a négy stratégiai cél és a hozzájuk rendelt 25-féle minőségi összetevő érvényesülése szempontjából értékeljük (8. ábra), a következő következtetésekre juthatunk. Az óraterveket készítő tanárok többsége leginkább egy újabb hasznos és érdekes információforrásként használta a videós interjút. Leginkább a visszaemlékezésekben megjelenő konkrétumok és az emlékezők helyzetének és személyes nézőpontjaiknak vizsgálata került előtérbe, de ennek kapcsán voltak olyan tanárok, akik a forrás kontextusára és forrásértékére vonatkozó feladatokat is adtak. Az interjúk feldolgozása során a tanárok többsége megfelelő feltételeket teremtett arra, hogy a múltban történeteket közel hozzák a diákokhoz, és érzékeltessék ezek

relevanciáját is a jelen megértése szempontjából. Találni lehetett egy-két jó példát az óratervekben a történekekkel kapcsolatban felvetődő morális kérdések és egyes érzékeny témák (pl. a haláltáborokból hazaérkezők kedvezőtlen tapasztalatai) tanulókkal együtt való kibontására és megbeszélésére. A hiányosságok között feltűnő, hogy az óratervek egyikében sem volt példa arra, hogy a történelmi események feldolgozásához valamilyen irodalmi vagy képzőművészeti alkotást is használtak volna a tanárok, és a szerepjáték lehetőségével is csak egy óratervben találkoztunk.

Mindebből az a tanulság szűrhető le, hogy az oral history sikeres iskolai adaptációjára még az erre nyitott tanárok esetében is csak akkor számíthatunk, ha ehhez megfelelő szakmai háttérrel kapnak. A továbbképzéseken kívül szükség lenne az interneten folyamatosan elérhető és frissülő szakmai háttéranyagokra, óratervekre, a tanárok és a szakértők közötti folyamatos konzultációt és tudásmegosztást lehetővé tevő webináriumokra és fórumokra.

*Ha az elemzés eredményeit a négy stratégiai cél és a hozzájuk rendelt 25-féle minőségi összetevő érvényesülése szempontjából értékeljük (8. ábra), a következő következtetésekre juthatunk. Az óraterveket készítő tanárok többsége leginkább egy újabb hasznos és érdekes információforrásként használta a videós interjúkat.*

*Leginkább a visszaemlékezésekben megjelenő konkrétumok és az emlékezők helyzetének és személyes nézőpontjaiknak vizsgálata került előtérbe, de ennek kapcsán voltak olyan tanárok, akik a forrás kontextusára és forrásértékére vonatkozó feladatokat is adtak.*

## Támogatás

A tanulmány megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program támogatta.

## Irodalom

- Coffin, C. (2000). History as discourse: construals of time, cause and appraisal. *Kézirat*. PhD-értekezés, School of English and Linguistics, University of New South Wales, Australia.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* L'Harmattan.
- Lee, P. J. & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, (113), 13–23.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.
- Shemilt, D. (1980). *History 13–16 Evaluation Study*. Holmes McDougall.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Voss, J. F. & Wiley, J. (2006). Expertise in history. In Ericsson, N. C. K. A., Feltovich, P. & Hoffman, R. R. (szerk.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press. 569–584. DOI: [10.1017/CBO9780511816796.033](https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.033)

**Absztrakt**

Az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program keretében az MTA-SZTE Elbeszelt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport óraterveket dolgozott ki, hogy ösztönzést és módszertani segítséget adjon az elbeszelt történelem forrásainak használatához. A készítőktől azt kérték, hogy a videóinterjúk alkalmazását állítsák a következő négy stratégiai cél szolgálatába: a történelmi gondolkodás fejlesztése; a tanulók aktivitását erősítő tanítási módszerek alkalmazása; a tanulók történelemszemléletének formálása; a történelmi gondolkodáshoz szükséges attitűdök kialakítása. Az itt bemutatott vizsgálat célja annak elemzése és értékelése volt, hogy a mintának szánt óratervek hogyan használták ki az elbeszelt történelem forrásaiban rejlő történelemdidaktikai lehetőségeket, és milyen mértékben valósították meg a kitűzött célokat.



**Godó Katalin**

Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

# A mentorálás offline és online minőségei a Tanítsunk Magyarorszáგért mentorprogramban

„A mentorálás egy életstílus.”  
(24 éves nő, végzős jogász szakos)

*A mentorálásnak az oktatásban betöltött hatékony szerepét jól mutatja a különféle mentorprogramok terjedésének jelensége. Jelen tanulmányban a Tanítsunk Magyarorszáგért (TM) mentorprogram egyetemista mentorainak körében végzett kutatásunkat mutatjuk be a COVID-19 pandémia idején, amely az életkoron átívelő kortárs mentorálás (cross-age peer mentoring; Miller, 2002; Karcher, 2005) egyik hazai példájának tekinthető. A nemzetközi szakirodalom szerint is az életkoron átívelő kortárs mentorálás egyik legjellemzőbb formája, amikor egyetemisták mentorálnak általános iskolásokat, de emellett gyakori még az is, amikor idősebb egyetemista mentorál fiatalabb egyetemistát (Miller 2002). Topping (1994) úgy véli, hogy a mentoráláson belül különbözőképpen lehet szakaszolni az életkori különbségeket; a mentorok és mentoráltak lehetnek egyidősek (same-age mentoring), közel azonos életkorúak (near-age mentoring) (1-3 éves korkülönbségek), illetve más korosztályhoz tartozók (cross-age mentoring) (4 éves vagy annál idősebb korkülönbségek) a mentoráltakhoz viszonyítva (Topping, 1994, idézi Miller 2002. 126.). Kutatásunkban 4 vagy annál több éves korkülönbség figyelhető meg az általános iskolások és egyetemisták között, ezért az életkoron átívelő kortárs mentorálás (cross-age peer mentoring; Karcher, 2005; Miller, 2002) jelenik meg, ahol idősebb fiatal mentorál fiatalabb fiatal. Kíváncsiak vagyunk – többek között – arra, hogy milyen hatással volt a mentorálás időtartamára, módjára és folyamatosságára a pandémia időszaka. Kitérünk az online mentorálás előnyeire és hátrányaira egyaránt, továbbá összevetjük, hogy az első hullámhoz képest mennyire voltak felkészülve a mentorok a második hullám miatti távmentorálásra.*

## Bevezetés

**T**anulmányunk két nagy részre tagolódik; az elméleti részre és az empiriára. Az elméletben tárgyaljuk az info-kommunikációs technológiák (továbbiakban IKT) és az oktatás kapcsolatát, amely témakör a vizsgált időszakban fokozott figyelmet kapott a mentorálás során is. Szó lesz a tanári és a diák szerep átalakulásáról s az online oktatással és mentorálással kapcsolatos fogalmak megjelenéséről. Ezt követően bemutatjuk a kutatásunkat; ezen belül annak célcsoportját, módszertanát, s eredményeinket. 50 fővel készítettünk félig strukturált interjút a Debreceni Egyetemen tanuló mentorokkal 2020 és 2021 tavaszán. Eredményeink között rámutatunk a Big Brother Mentoring (nagy testvér mentorálás) mellett a nonstop mentorálás jelenségére, továbbá a kaméleonmentorok szükségességére ebben a különleges, speciális helyzetben, akik képesek rugalmasan és adaptív módon alkalmazkodni a mentorálás megváltozott körülményeihez. Tanulmányunk végén pedig reflektálunk, visszautalunk kutatási kérdéseinkre.

Kutatásunk aktualitását adja, hogy jelen időszakban az online mentorálás forradalmát éljük, amely nemcsak egyetlen mentorprogramot érintett a pandémia időszakában, hanem az eredetileg személyes jelenlétben alapuló mentorálást is tömegesen online környezetbe kényszerítette. Jelenleg egy ilyen programra fókuszálunk, mégpedig a Tanítsunk Magyarországot mentorprogramra. Ugyanakkor a kutatásunk során szerzett tapasztalataink, felismeréseink hasznosak lehetnek más mentorprogramok számára is, ahol szintén hasonló jelenség volt megfigyelhető: azaz az offline mentorálás online mentorálásra történő átállása. Továbbá egyúttal visszajelzőként is szolgál a vizsgált program koordinátorai számára.

## Info-kommunikációs technológiák és oktatás

Még nagyobb szerepet kaptak az elmúlt időszakban az IKT-eszközök és az internetalapú oktatás. Sőt, az oktatók/tanárok és diákok közötti érintkezés felülete is ez lett, ahogyan a mentorálása is. A 21. század egyik legalapvetőbb jellemzője a technológia gyors ütemű változása, fejlődése. A mindennapi életünket meghatározó IKT-eszközök rendkívüli mértékben megújulnak, s jellemző az a tendencia, hogy egyre inkább megjelennek a piacon az újabbnál újabb „okos” modellek, melyeknek egyik ismérve a funkciók halmozása (Gombaszögi, 2018). A szakirodalom újabban „digitális forradalomról” (Z. Karvalics, 2012) beszél, mely alapvetően hozzátartozik korunk sajátosságaihoz. A forradalom során az információ széleskörű hozzáférhetősége vált lehetővé, köztük olyan tartalmak is, melyek korábban csak szűk réteg számára voltak elérhetők. Világunk egyre inkább afelé halad, hogy az oktatási tartalmak, formák is megváltoznak, s a digitális eszközök térhódítása az iskolákat sem kerüli el (Z. Karvalics, 2012). Az erre vonatkozó reformtörekvések a számítógép oktatásban való megjelenésével kezdődtek, majd pedig a széleskörű internet-hozzáféréssel a közintézmények számára, az interaktív táblákkal folytatódtak (Nógrádi és Szalai, 2013), melyek a tanulási-tanítási folyamatot egyidejűleg támogatják. Az Intelligens Iskola Program keretén belül az államnak az volt az egyik célja, hogy korszerűsítse a közoktatás infrastrukturális feltételeit (Tar, 2009). Ennek eredményeképpen ma már nagyon sok kis és nagy település iskolája rendelkezik ezzel az eszközzel, továbbá a korszerű tanulási környezet (Mile, 2012) részét képezi a „világháló” pedagógiában való használata. Az oktatás az innováció útjára lépett olyannyira, hogy bizonyos tankönyvek interaktív, digitalizált változatban is elérhetőek már (Oktatási Hivatal, 2020). Ilyen értelemben az oktatás leköveti az elmúlt évek technológiai fejlődését. Az iskola képes volt, úgymond, megházasítani (Tóth, 2004), vagyis a módszertani repertoárjába

beilleszteni a digitális világ új vívmányait. Sok kutató szerint ez a technikai fejlődés nem fog megállni (Monda, 2017), hanem fokozódik. Ma már tulajdonképpen ezeknek a folyamatoknak is köszönhetően a „dematerializáció” trendje látható (Monda, 2017).

Az IKT oktatásba történő integrálásának egyik okaként említik azt is, hogy nem lehet eltekinteni a minket körülvevő társadalom információs társadalommá (*information society*) alakulásától (Csapó, 2003), mely szerint mivel a hétköznapi életben is teret hódítanak ezek az eszközök, azok hatása alól nem tudjuk kivonni magunkat, ezért az oktatásnak is le kell képeznie ezt a társadalomban zajló folyamatot. Herczeg (2016) szavaival élve: „minden egyes iskola és osztályterem a társadalom lenyomata”. Egy 2016-os kutatás eredményei szintén ezt az átalakulást szemléltetik, ugyanis az derült ki, hogy az IKT-eszközök otthon történő használata már óvodáskorban rendkívül gyakori, 5 éves korra pedig feltehetően már rendkívül járatosak a gyermekek a digitális eszközök használatában (Palaiologou, 2016, idézi Győri és Billédi, 2018. 13.). Az Eurostat 2020-as vizsgálata rámutatott arra, hogy míg 2011-ben hazánkban a 16–19 év közötti fiatalok 81%-a használta az internetet napi rendszerességgel, addig 2019-re 97%-ra nőtt ez az érték (Eurostat, 2020). Napi és rendszeres szintű felhasználása jellemző ma már a digitális eszközöknek. Egy amerikai felmérés (Deloitte, 2006) szerint a fiatalok napi 82-szer néznek rá a telefonjukra, s a teljes lakosság csaknem 80%-a fél órán belül megteszi ezt a felkelést követően (Price, 2018. 54–56.). Ha a pedagógusok által tanított diákok aktív internetfogyasztók, akkor az életük szerves részét képező eszközök új platformjait érdemes az oktatóknak kihasználni.

Az IKT eszközökkel kapcsolatban többféle attitűd jelenhet meg: az egyik csoportot az ún. technofóbia, míg a másik csoportot a technofília alkotják (Pintér, 2007). A technofóbia azok, akik minden eszközt elutasítanak, ezzel szemben a technofíliák számára mindenfajta technológiai innováció vonzó (Pintér, 2007, idézi Győri és Billédi, 2018. 12.). A merev elutasítás semmiképp sem támogatja a digitális kultúra oktatási gyakorlatba történő integrálását, noha köztudottan ma már ezek az eszközök növelhetik az oktatás hatékonyságát, s pozitívan hathatnak a tanulás-tanítás folyamatára. A diákok belső motivációja is megsokszorozódhat, ha általuk komfortos, ismert eszközöket ágyaznak be a pedagógusok az oktatásba. Sőt, az IKT-eszközök kezelését olyan alapvető készségek közé sorolják ma már, mint az írás és az olvasás (OECD, 2001, idézi Hinostroza és mtsai, 2008). Az iskola kulcsfeladata pedig a digitális kompetenciák fejlesztése is, mellyel mint új készséggel bővült a fejleszteni kívánt repertoár. Részben ennek következtében jelent meg az oktatott tantárgyak körében is a digitalizáció. A hagyományos informatikaórát 2020-ban felváltotta a „digitális kultúra óra”, mely tartalmában, továbbá céljaiban is megújult. Az a mögöttes szándéka, hogy újfajta gondolkodásmódra, szemléletre nevelje a diákokat. Az edukációban is nagy szerepe van ma már ezeknek az eszközöknek.

Összességében a szakirodalom szerint az iskola ma már nem lehet ugyanolyan, mint szüleink vagy nagyszüleink esetében, vagyis nem stagnálhat, hanem újításokra van szükség. Fegyverneki (2018. 16.) úgy fogalmaz, hogy „nem mumifikálódhat” az iskola. Az oktatási intézményeknek teret kell adniuk azoknak az eszközöknek, melyek a társadalmi haladást képesek támogatni.

### *Tanári szerep átalakulása*

A technológia gyors ütemű változása s az oktatásba történő „gyors behatolása” (Győri és Billédi, 2018. 12.) egyidejűleg a pedagógus szerepét is átformálta, ugyanakkor le kell szögezni, hogy soha nem szünteti meg annak szükségességét. A pedagógusnak mindeztől a folyamatoktól függetlenül nem lehet elkerülni, megspórolni a lexikális ismeretek átadását. Csapó (2003) szerint „a képességeket ugyanis csak valamilyen tárgyról való gondolkodással lehet eredményesen fejleszteni. Az információk szelektálását, kritikai

értékelését, rögzítését és előkeresését, a célnak megfelelő transzformálását és hatékony alkalmazását mindenekelelt nagy mennyiségű információ feldolgozása révén lehet megtanulni.” (Csapó, 2003. 1481.) Az oktatókra tehát szükség van a digitális tanuláshoz is, csak másfajta minőségben. Ilyen értelemben a korábban megszokott, hagyományos pedagógiai gyakorlatot radikálisan átalakítja a „digitális forradalom”. Leemeli a pedagógust a katedráról a tanulók közé, miközben a háttérben is tartja őt (Fegyverneki, 2018. 55.). Az oktató „pozíciója” elmozdul a „színpadi böleستől” a „partvonal melletti vezető” irányába (McNair, 2001, idézi Buda, 2017. 170.). Szunyogh aképpen fogalmaz, hogy a tudás birtokosából inkább egyfajta „kalauzzá” válik (2016. 122–123.), aki segíthet abban, hogy megértse a tanuló az információk között meglapuló mélyebb, szűkebb-tágabb összefüggéseket, s egyfajta keretet adjon a sok rész-egész információknak. Fegyverneki (2018. 55.) ebből kifolyólag „keretezőmesternek” hívja őt, aki keretezi, megszervezi a tanulási folyamatot, differenciál és inspiratív tanulási környezetet teremt.

Míndez jól hangzik, s az ideális pedagógus képét vetíti elének, a szakirodalom mégis arra figyelmeztet, hogy a digitális eszközökhöz digitális képzettség szükséges – különösen az idősebb generáció tagjai körében alacsony az IKT-kompetencia (Kárpáti, 2013). Fegyverneki (2018. 55.) szerint „digitális mágusként” kell működniük a pedagógusoknak, hogy az IKT-eszközök segítségével megragadják a hallgatóság figyelmét, továbbá „netes idegenvezetőként” azért, hogy az online tér előnyeire s hátrányaira felhívják a diákok figyelmét, mintegy internet-tudatosságra nevelve. Összefoglalva „kaméleonpedagógusok” kelleneek, ami azt jelenti, hogy szituációhoz igazodva képesek legyenek a változásra, mindeközben reflektívek is legyenek (Fegyverneki, 2017; 2018). Gyakran hiába vélik úgy a pedagógusok, hogy a digitális technológia képes lenne pedagógiai problémák orvoslására, ha ők maguk nem tudják azt alkalmazni – egyrészt azért, mert ezekhez az eszközökhöz nincs hozzáférésük, vagy mert nincs meg a megfelelő módszertani felkészültségük (Fülöp, 2018). A digitális oktatás digitális ismeret nélkül olyan, mint a hús nélküli leves; hiányzik a lényeg belőle. Sok esetben jellemző tendencia lehet az eszközök kihasználatlansága, miközben azoknak értékállósága romlik, és sajnos jellemző módon nem a túlhasználat miatt.

A köztudatban jelen van a pedagógus-felfogásban egy ún. „digitális bevándorló”, vagy újabban „digitális remete” (Buda, 2020) felfogás is, s ezt a narratívát hangsúlyozó negatív sztereotípiák is. Egy német kutatásban a fiatalokról kiderült, hogy a tanárok IKT-hiányosságai miatt az idősebbekkel szemben technikai fölényt éreznek (Thiersch és Wolf, 2021), s egyértelműen rámutattak arra a jelenségre is, miszerint a diákok azt tapasztalják, hogy a tanárok előtt nagymértékben ismeretlenek még mindig a digitális eszközök, és képtelenek kezelni az új IKT-technológiákat. A technológiai fejlődésben lemaradt pedagógusok IKT-hiányosságai a generációk közötti különbség elmélyüléséhez vezetnek (Thiersch és Wolf, 2021). Hazai viszonylatban is történtek ilyen irányú kutatások. Fehér 2004-ben a pedagógusok IKT-eszközökhöz viszonyuló attitűdjeit vizsgálta, s arra jutott, hogy nagyon kevés pedagógus van, aki magabiztosan és lelkesen használja a számítógépet napi szinten, mindösszesen a megkérdezettek 10%-a (N = 116) (Fehér, 2004. 31.). Ugyanakkor 2020-ra ez a tendencia valószínűleg változásokat mutat – mégpedig pozitív irányban. Mindenesetre ma már az ún. „nosztalgikus pedagógia” problémája oktatási problémává válik (Thiersch és Wolf, 2021). Dancs (é. n.) szerint törekedni kell mindinkább a módszertani megújulásra is, és nem csak a digitális műveltségben, hanem egyéb formában is.

### *A diákszerep átalakulása*

Prensky (2001) szerint a mai diákok már radikálisan megváltoztak, s nem azok, akiknek a hagyományos oktatási formákat anno tervezték. Különböző elnevezésekkel illették a kutatók a mai kor tanulóit; egyesek N-generációként hivatkoznak rá (N mint Net), míg mások D-generációról beszélnek (D mint digitális) (Prensky, 2001. 1.). Legelterjedtebb azonban a „digitális bennszülöttek” fogalma, melyet Prensky (2001) hozott be a köznevelésbe. A digitalizálódó társadalomban a pedagógusnak már tekintettel kell lenni arra, hogy egy „digitális nemzedékkel” (Forgó és Komló, 2015) dolgozik, akik már különböző IKT-eszközök napi használata mellett nőnek fel. Prensky (2001. 1.) szerint a „digitális bennszülöttek” már „anyanyelvi szinten” beszélnek a digitális világ vívmányainak nyelvét, az internetes világ nyelvét, azon belül az ún. „netgeneráció” szlengett is. Ők nem laikus felhasználók már, a virtuális világ és az offline valóság keresztütlésében nőnek fel. Számukra ez evidencia, természetes. Különösen a Z (vagy net-) generáció esetében (Kulcsár, 2008), akiknek lényeges sajátossága az online kapcsolódás jelensége, s az aktív jelenlét/készenlét (más szóval: „always on” [Szabó, 2021. 9.]) a világhálón. A Z generáció tagjai már nem is ismerték, tapasztalták meg online-mentes világunkat.

Papp-Danka (2013. 33.) azonban kiemeli azt is, hogy a digitális bennszülöttek táboráról nem mondható el, hogy homogén, egységes csoportot alkot. Ahogy a tanulók is sokfélék, így digitális kompetenciájuk is igen változatos lehet. Ez több tényező függvénye; a birtokolt eszköz minőségétől és mennyiségétől is függ; mindazon túl, hogy lényeges ezeknek az eszközöknek a szélessávú internettel való ellátottsága. Az IKT-eszközökbe gyakran az „internet lehel életet”, ugyanis anélkül jócskán korlátozottá válik igénybe vételük, ha az internet adta előnyök kihasználatlanok maradnak. Összességében az mindenképp jelentős hatással van az oktatásra, hogy a diákok egy kattintásra hozzáférhetnek a különböző információ-tartalmakhoz, ezért az információ megtanulásának értéke csökkent a múlt századhoz képest.

### **Új fogalmak megjelenése**

A technikai fejlődés különböző terminológiai hozadékokkal is járt. Megjelent a digitális tanítás-tanulás fogalma, amely a technikai és virtuális eszközök, tartalmak oktatásban betöltött hatékonyságára mutatott rá. A tanulás-tanítás folyamatát megtámogathatja az egyén a digitális eszközök adta lehetőségekkel. Ma már az ún. technológiára alapozott oktatás (*Technology Based Teaching*, TBT) szerepe jelentősen felértékelődött (Forgó, 2007). Megjelentek ennek speciális formái, például az *e-learning* (elektronikus tanulás): „a technológia által elősegített tanulási forma, mely a résztvevőnek az idő, a hely és / vagy az ütem bizonyos irányítási elemeit biztosítja” (State of Georgia..., é. n.). Ennek értelmében az egyén megszabadulhat az időkorlátoktól. A tanulás már nem korlátozódik csupán egy iskolai napra, hanem önszervezővé válik; a diák saját időbeosztásában, saját ütemében, ritmusában és tempójában tanulhat (Forgó, 2007; Lengyel, 2007). Lehetősége van a tartalmak visszajátszására, az önellenőrzésre. A tanulás adaptív válik tehát, mert alkalmazkodik a tanuló haladási igényeihez (Rapos és mtsai, 2011).

Az e-learning mellett fontos kulcskifejezésünk lesz még a távoktatás is. Ez a módszer a földrajzi értelemben egymástól távol eső tanár-diák kapcsolatra épül. Ebben a folyamatban a kapcsolatteremtés megtörténik, azonban egy közvetítő csatornán keresztül, s nem egyazon valós térben, de elképzelhető, hogy egyazon virtuális térben találkozhatnak az oktatási szereplők egymással. Ez nyilván eszközfüggő is, mert távoktatást akár telefonon is megvalósíthatnak – noha ez kevésbé jellemző. A távoktatás keretén belül is

beszélhetünk ún. hagyományos/klasszikus formáról, illetve elektronikus távoktatásról (Kovács, 2002, idézi Forgó, 2004). Ez a képzési forma azonban nem új keletű, hiszen már régebb óta létező jelenség – különösen a felsőoktatási intézmények kínálatában. Napjainkban több egyetemen, főiskolán is folynak távoktatási képzések. Ez különösen a felnőttek, családosok számára közkedvelt forma, mert nemcsak rugalmas kereteket biztosít, de nagyfokú önállóságot is. Ugyanakkor korántsem mindegy, hogy a távoktatás az önkéntes választás eredménye, vagy kényszerhelyzet következménye, ugyanis a COVID-19 pandémia időszakában (ld. később) tömegesen érintette az alap-, közép- és felsőoktatás szereplőit, s nem mindenkiről mondható el, hogy saját akaratából vállalta.

A távoktatás egyik formáját jelenti a vegyes/hibrid oktatás (*blended learning*), amely az e-learninget és a hagyományos, megszokott osztálytermi tanítást vegyíti össze (Baranyai, é. n., idézi Forgó, 2007. 21.). Gyakori elemeit jelentik „a hagyományos tantermi foglalkozások, a virtuális együttműködés és az elektronikusan elérhető tananyagok” (Fazekas, Balla és Kocsis, 2013). Garrison és Vaughn (2007) szerint a hibrid oktatás során a számítástechnika használatának előnye megmutatkozik az információk megosztásában is. A felsőoktatásban különösen hasznos lehet a kevert tanulási modell, ugyanis rugalmas megközelítést kínál a reflektív megbeszélésekhez, s hozzájárulhat ahhoz, hogy csökkentse a nagy és személytelen előadás-stílusú órák számát. Az online, sőt akár közvetett formában az offline párbeszéd gyakoriságát is növelheti.

*A tradicionális mentorálás és az e-mentorálás*

A fent említett fogalmakat az iskolai mentorálásra is értelmezhetjük, mely tevékenység egyre népszerűbb gyakorlattá válik a pedagógusképzésben és azon túl is (Klein és mtsai, 2013). A hagyományos felfogás szerint a mentorálás egy idősebb (senior), illetve egy fiatalabb (junior) aktív együttműködéséről szól, melynek első és legfontosabb célja a mentorált fejlesztése (Bencsik és Juhász, 2017; Rhodes, 2002). Ugyanakkor ez a koncepció ma már több szempontból is árnyaltabbá válik, ugyanis nemcsak a mentoráltak, hanem a mentorok is épülhetnek a kapcsolatból, erről szól a „reciprok mentorálás” fogalma (Harvey és mtsai, 2009, idézi Bencsik és

*A hagyományos felfogás szerint a mentorálás egy idősebb (senior), illetve egy fiatalabb (junior) aktív együttműködéséről szól, melynek első és legfontosabb célja a mentorált fejlesztése (Bencsik és Juhász, 2017; Rhodes, 2002). Ugyanakkor ez a koncepció ma már több szempontból is árnyaltabbá válik, ugyanis nemcsak a mentoráltak, hanem a mentorok is épülhetnek a kapcsolatból, erről szól a „reciprok mentorálás” fogalma (Harvey és mtsai, 2009, idézi Bencsik és Juhász, 2016. 382.). Illetve megjelenik a kortárs mentorálás (peer mentoring) is, melyben lényeges a közeli életkor vagy karrier szakasz (Fejes és mtsai, 2009; Kram és Isabella, 1985). Miller (2002. 125.) szerint „a kortárs mentorálás az, amikor a hasonló korú és/vagy hasonló státuszú emberek vállalják a mentor és a mentorált szerepét”. Úgy véli a szerző, hogy a kortárs mentorálás egyenlő felek általi mentorálást jelent, de általában azonos státuszú emberekre használják.*

Juhász, 2016. 382.). Illetve megjelenik a kortárs mentorálás (*peer mentoring*) is, melyben lényeges a közeli életkor vagy karrierszakasz (Fejes és mtsai, 2009; Kram és Isabella, 1985). Miller (2002. 125.) szerint „a kortárs mentorálás az, amikor a hasonló korú és/vagy hasonló státuszú emberek vállalják a mentor és a mentorált szerepét”. Úgy véli a szerző, hogy a kortárs mentorálás egyenlő felek általi mentorálást jelent, de általában azonos státuszú emberekre használják. Az általunk vizsgált mentorprogram esetén maga a mentor is még tanulói státuszban van annyi különbséggel, hogy a mentorált az általános iskola intézményének egyik képviselője, míg a mentor a felsőoktatás egy hallgatója, ezért úgy véljük, hogy Miller (2002) definíciója értelmében a TM az életkoron átívelő kortárs mentorálás (*cross-age peer mentoring*; Miller, 2002) kategóriájába sorolható. Topping (2004) volt az, aki mentor-mentorált életkorát figyelembe véve elkülönít azonos korú/egydős (*same-age mentoring*), közel azonos korú (*near-age mentoring*, 1-3 éves korkülönbségek) és korosztályokon átívelő/korcsoportok közötti (*cross-age mentoring*, 4 éves vagy annál idősebb korkülönbségek) mentorálást (Topping, 1994, idézi Miller 2002. 126.). A közel azonos korú vagy egyidős mentorálási modellek tulajdonképpen a hagyományos mentori kapcsolatokban tapasztalható hatalmi különbségekkel kapcsolatos aggályokat kezelik, vagyis minőségi különbség mutatkozik a kortárs és a hagyományos mentorálás között (Kupersmidt és mtsai, 2020; S. Stockdale és mtsai, 2017). Tehát míg a hagyományos mentorálás során a lényeges korkülönbség és a nagyobb tapasztalat hatalmi különbséget hozhat létre a mentor és a mentorált között, ami gátolhatja a kapcsolat fejlődését, addig a kortárs mentorálás leküzdí ezt az ún. hierarchikus szakadékot (Kram és Isabella, 1985). Az előző esetben javarészt egy irányba tolódik el az adokkapok folyamata, míg a kortárs mentorálás során ez valamelyest egyenletesebb. A kortárs mentorálás éppen ezért jobban is közelíti a reciprok mentoráláshoz, mely szerint nem csak a mentorálás egyik szereplőjére (a mentoráltra), hanem a másik kulcsszereplőjére (mentorra) nézve is pozitív hatású a mentorálásban való részvétel (Harvey és mtsai, 2009, idézi Bencsik és Juhász, 2016. 382.). A kortárs mentorálás továbbá sokszor könnyebben hozzáférhető a potenciális mentoráltak számára.

Az alapdefinícion túl a fenti bevezetés értelmében beszélhetünk távmentorálásról (*tele-mentoring*; O’Neill, Wagner és Gomez, 1996; Siegle, 2003), amelyben a résztvevők két különböző helyszínről vesznek részt a mentorálás tevékenységében, egymástól földrajzi értelemben elkülönülve. Továbbá beszélhetünk online vagy e-mentorálásról (Bander és mtsai, 2015), mely a tradicionális mentorálás mellett hibrid formában (*blended mentoring*; Edelkraut, 2011) vagy épp helyett (e-mentorálás; Sipe, 2005, idézi Bander és mtsai, 2015) valósul meg. A hibrid mentorálás (Edelkraut, 2011) a személyes és az online mentorálás keveréke, ennek során a résztvevők elérhetősége és hozzáférhetősége kibővül (a személyes kontakton túl). Sőt újabban nem kizárt, hogy eleve úgy jön létre a mentori kapcsolat, hogy kizárólag az online szférához kötődik a működése (ld. Válaszút Digitális Program, Ózd).

Az online mentorálás során a kommunikáció főként az interneten zajlik. Ilyen értelemben, úgy véljük, akár beszélhetünk a mentor által támogatott tanulási folyamatról is (*Mentor Based Learning*; Wang és Odell, 2002 nyomán). Az offline mentorálás fogalma alatt pedig Perjés és Héjja-Nagy (2018. 26.) alapján azt értjük, hogy nem az interneten, hanem egy adott valós térben és időben, a résztvevők kölcsönös személyes jelenléte mellett zajlik a mentorálás; más szóval az online téren kívül zajló személyes jelenléte igénylő mentorálás.

## A járványhelyzet és annak lenyomata a mentorálásban

A digitalizáció oktatásban való elterjedését a COVID-19 járvány még inkább erősítette. A mentorálás során is hasonló tendenciákról beszélhetünk. Magyarországon 2020. március 11-én veszélyhelyzetet hirdetett ki a kormány a vírussal szembeni védekezés érdekében, melynek következménye az volt, hogy az oktatási intézmények bezárták kapuikat, s az egyének és családok izolációjára szólították fel a lakosságot – így mérésével a közösségi aktivitást s a járvány terjedését. 2020. 04. 09-től digitális munkarendre történő átállás volt jellemző. A hagyományos távoktatás helyett a szakirodalom vészhelyzeti/sürgősségi távolléti oktatásra utal (*Emergency Remote Learning*; Hodges és mtsai, 2020), azért is, mert egy speciális, a járványhelyzetre adott hirtelen beavatkozás-ként értelmezhető a jelenség, s így nem volt idő a szakszerű, alapos tervezésre, kidolgozásra. A diákok ennek során mikroközösségükbe „húzódtak vissza”. Ez a helyzet gyökeres változást hozott mind a mentorok, mind a mentoráltak életében, melyet nem előzött meg komoly felkészülés – köszönhetően a járvány hirtelen beálltának. Azonban az egész oktatási rendszerben részt vevő aktorok részéről gyors reakciót s hatékony beavatkozást követelt a pandémia megjelenése, mely korlátozta a személyes jelenléteket a mentorok-mentoráltak között. A diákokkal korábban kialakult közvetlen kapcsolatot, a kialakult dinamikát fölborította az a külső kényszer, mely a mentorálást egy online platformra szervezte át. A későbbiekben áttekintjük, hogy milyen változási mechanizmusokkal járt ez az új állapot, melynek következtében szükségsszerűvé vált a személyes mentorálás szüneteltetése.

A koronavírus az első megjelenésétől fogva ún. hullámokban érte el hazánkat. Az első hullám kezdete (2020 márciusa) után a második hullám 2020 őszén jelent meg, míg a COVID-19 harmadik hulláma 2021 februárjára volt datálható. Ennek következtében, bár 2020 márciusában hirtelen átállásra volt szükség, melynek időtartama ekkor még ismeretlen volt, ez a második és harmadik hullám hatására jelentősen elhúzódott, így mind az oktatásban, mind a mentori tevékenységben feltételezhetjük, hogy egyre rugalmasabb alkalmazkodás vált lehetővé, mert már nem először szembesültünk ilyen helyzettel.

---

*A program fókuszában a személyes jelenlét alapú mentorálás dominált a kezdetektől fogva, amit felváltott az „online kapcsolattartásra” áttérés. A diákokkal heti 6 órában kellett foglalkozni a mentoroknak. Az iskola a távoktatás ellenére sem állt meg, így a mentorprogram további működtetése is lényeges volt, hiszen a pályaválasztás, továbbtanulás és készségfejlesztés fontosságát a pandémia nem csökkentette. Sőt ráerősített a digitális készségfejlesztés fontosságára. Elmondható továbbá, hogy a mentorálás szüneteltetése, tekintve, hogy egy segítő, bizalmat igénylő kapcsolatról van szó, feltehetően negatív következményekkel járt volna. A mentorálásban kulcsfontosságú ugyanis a folyamatosság, a rendszeresség; mivel ezáltal tud kirajzolódni egy fejlődési ív, amely egy hosszabb távú, irányított, célorientált tervezés tudatos eredménye.*

---



## **A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram (TM) és a célcsoport bemutatása**

A programot 2018. 12. 05-én indították el, melyhez az ország különböző egyetemei (ld. 2. sz. melléklet), illetve a környező kistélepülések csatlakoztak. A TM pilot programként indult, akkor még a személyes térben. Sikerét a program népszerűsége és gyors gyarapodása mutatja. A COVID-19 pandémia miatt azonban az eredetileg offline mentorprogramok is online módra tértek át. Ez történt a TM mentorprogram esetében is 2020. 04. 09-én. Jelen tanulmányban arra keressük a választ, hogy milyen szinten és mértékben érintette ez a változás a programban részt vevő mentorokat. Kutatásunkban az online mentorálás folyamatát vizsgáljuk a TM mentorainak körében. Elsődleges célcsoportunk a Debreceni Egyetemen tanuló mentorok, függetlenül kortól, nemtől, munkarendtől és szaktól. A programhoz ők önkéntes alapon csatlakozhattak. Ezért ösztöndíjat is kapnak, melynek összege havi 30 000 Ft. Tevékenységeik közé tartozik a pályaeorientációs és tanulmányi támogatás, illetve a személyiség- és kompetenciafejlesztés. Főként, de nem kizárólag hátrányos helyzetű, 7-8. osztályába járó általános iskolás diákokat mentorálnak.

A program fókuszában a személyes jelenlét alapú mentorálás dominált a kezdetektől fogva, amit felváltott az „online kapcsolattartásra” történő áttérés. A diákokkal heti 6 órában kellett foglalkozni a mentoroknak. Az iskola a távoktatás ellenére sem állt meg, így a mentorprogram további működtetése is lényeges volt, hiszen a pályaválasztás, továbbtanulás és készségfejlesztés fontosságát a pandémia nem csökkentette. Sőt ráerősített a digitális készségfejlesztés fontosságára. Elmondható továbbá, hogy a mentorálás szüneteltetése, tekintve, hogy egy segítő, bizalmat igénylő kapcsolatról van szó, feltehetően negatív következményekkel járt volna. A mentorálásban kulcsfontosságú ugyanis a folyamatosság, a rendszeresség; mivel ezáltal tud kirajzolódni egy fejlődési ív, amely egy hosszabb távú, irányított, célorientált tervezés tudatos eredménye. A mentorálás nem önmagáért van, hanem valahonnan valahová tart. Nagy (2014) is a folyamat hosszú időtartamának lényegére világít rá.

### **Kutatási módszerek**

Kutatásunk során kvalitatív módszerrel dolgoztunk, félig strukturált interjúkat használtunk. Amíg a kvantitatív kutatás esetén explicit hipotézisállításból indulunk ki, addig a kvalitatív kutatási vizsgálatok esetében a kvalitatív kutatás terminológiájához jobban illeszkedő kutatói kérdés- és problémakörből indultunk ki (Sántha, 2006. 38). A megkérdezettek létszáma 50 fő volt. Azok körében végeztük a kutatást, akik legalább két vagy több félévet mentoráltak, s éppen ezért van tapasztalatuk és véleményük a mentorálásról. Arra külön figyeltünk, hogy olyanokat kérdezzünk meg, akik a hagyományos (tradicionális) mentorálásban már szereztek tapasztalatot, hiszen nekik van összehasonlítási alapjuk. Teljes körű lekérdezés volt a cél, s ebből 73% válaszolt, így a Debreceni Egyetemre járó alapsokaság jelentős részét sikerült elérnünk.

Az interjúszövegek tartalomelemzését az elmélet alapján megfogalmazott kódok, illetve az interjúban felkínálkozó énikus kódok alapján végeztük el (Creswell, 2012). A főkéódok létrehozásához a deduktív logikának megfelelő apriori kódolást (listás kódolást) alkalmaztuk; meghatároztuk a főbb tartalmi csomópontokat, amely alapján elemeztük aztán a transzkribált (gépelt) szövegtörzset, majd azt követően az induktív módszer szerint kialakítottuk a szövegből az alkódokat. Itt figyelembe vettük a különböző kódolási technikákat (Sántha, 2006). A folyamat során az intrakódolás technikáját alkalmaztuk, azaz egy dokumentumhoz kapcsolódóan legalább kétszeres kódolási technikát végeztünk el egyazon logikai rendszer és kódolási szisztéma alkalmazásával két különböző időben

(legalább egy hét elteltével), mely során az előre gyártott kódokat (dimenziókat) megvizsgáltuk, összevetettük és újraértékeljük, ezáltal növelve a kódolás megbízhatóságát.

Kutatásunk hiánypótló lehet, mert elsők között nyújt betekintést a COVID-19 mentorálásra gyakorolt hatásába a TM mentorprogramban. Feltárjuk a járvány kezdetén kialakult hirtelen váltás utáni állapotot a mentorálásban, majd pedig annak alakulását az egy évvel későbbi, ún. „rutinosabb” időszakban. Ehhez a mentorokat kérdeztük meg. Kutatási kérdéseink a következők voltak:

- **K1.** Milyen viszony alakulhat ki az egyetemista mentorok és az általános iskolás diákok között, megjelennek-e a kortárs mentorálás Miller (2002) által leírt jellemzői?
- **K2.** Milyen hatással volt a mentorálás színterére a pandémia időszaka?
- **K3.** Milyen előnyökkel járt a járványhelyzet és az online formára való átállás a mentorálás folyamatában?
- **K4.** Az online mentorálás során milyen kommunikációs gátak merültek fel?
- **K5.** Mi jellemezte a mentorok hozzáállását a mentoráláshoz a pandémia időszaka alatt?
- **K6.** A COVID-19 első hulláma miatti távmentorálás után mennyire voltak felkészülve a mentorok a második hullám miatti távmentorálásra?

## Eredmények

Az alábbiakban a debreceni egyetemista mentorok körében készült kvalitatív kutatásunk eredményeit mutatjuk be. Kitérünk a különféle szempontokra, mint például az életkor kérdése, azaz mennyire jó az, hogy életkorban közel állnak egymáshoz a mentorok, illetve a mentoráltak. Ezenfelül az online térben zajló mentorálás sajátosságaira fókuszálunk: a résztvevők IKT eszköz-ellátottságára, s mindazokra a súlypontokra, melyeket a válaszadók érintettek.

A kutatásban részt vevő egyetemista hallgatók tekintetében az látszik, hogy mintánkban a nők felülreprezentáltak jelen. A megkérdezettek 80%-a nő, míg 20%-a férfi (1. táblázat). Megvizsgáltuk továbbá az átlagéletkorukat is, mely az össz minta esetén (mean = 23,7). Továbbá megnéztük a szakok tekintetében is a mintánkat, s a résztvevők közül 46% (23 fő) vesz részt pedagógusképzésben, de a mentorok más szakokról is képviseltetik magukat (ld. 1. számú melléklet).

1. táblázat. A megkérdezettek nemi eloszlása (Forrás: 1. sz. melléklet alapján saját szerkesztés)

Nem	Fő	(%)	Átlagos életkor
Nő	40	80	24,0
Férfi	10	20	22,7
Összesen	50	100	23,7

## A kortárs mentorálás szerepe és hatékonysága

Mint a fentiekből kiderült, a fiatal mentorok és mentoráltak korosztálya a digitális eszközök használatában komfortosabban érzi magát, szemben az idősebbekkel. Továbbá lényeges szempont, hogy összeköti a résztvevőket a diáklét azonossága is, még ha az oktatásnak más-más szintjein is vannak jelen. A tanulás mint „rokon tevékenység” mindkét fél életében tetten érhető. S ez az ún. „tanulói sorsközösség” fontos tapasztalatcserek alapja is lehet. Schuster szerint ez azért jó, mert lehetőség van az ún. bennfentes tippek (*Insider-Tipps*; Schuster, 2021. 7.) átadására. A TM mentorprogramban való részvétel

mind a mentorok, mind a mentoráltak szempontjából tanulói státuszhoz kötött. Különösen fontos lehet az életkori közelség a COVID-19 időszakában, hiszen az online mentorálás során kiaknázhatják a résztvevők a digitális kompetenciáikat. Éppen ezért úgy gondoltuk, hogy ez az e-mentorálásra is rányomhatja a pozitív bélyegét.

Első kutatási kérdésünkre (K1), hogy a mentorok mit gondolnak arról, jó vagy rossz az, hogy életkorban nem állnak távol egymástól a mentorok és a mentoráltak a program keretén belül, a hallgatók pozitív visszajelzéseket adtak. Ennek okait abban látják, hogy az életkori közelségből kifolyólag a mentoráltak könnyebben megnyílnak, s nem érznek olyan erős hierarchiát a kapcsolatban. Másrészt pedig a közeli iskolai tapasztalatokból kifolyólag úgy érzik, hogy a kortárs mentorok jobban megértik a diákok helyzetét. Illetve fontos a „fiatalos”, lendületes szóhasználat és a kevesebb kötelesség felállításának kérdése is. Miller (2002) kiemelte, hogy ez a fajta viszony a hatalmi különbségekkel kapcsolatos aggályokat kezeli, ilyen értelemben minőségi különbségek figyelhetők meg a kapcsolatban. A hallgatók visszajelzései is ezt támasztják alá (ld. 2. táblázat).

2. táblázat. A kortárs mentorálás előnyei

Nyíltságot, közvetlenséget tesz lehetővé
„Meg korban is közelebb van... Meg <b>mernek is kérdezni</b> , többet mernek így kérdezni, és így jó könnyű.” (25 éves nő, angol-történelem szakos tanár)
„ <b>Elmondanak olyan dolgokat is, amit egy tanárnak soha nem mondanának el.</b> ” (25 éves nő, biomérnök)
„Azt <b>előnynek</b> érzem, hogy közel vagyok hozzájuk korban [...] mégiscsak <b>megvan egy kapocs</b> , és érzik ők is ezt a <b>közvetlen-közvetlenebb fonalat.</b> ” (23 éves férfi, építészmérnök)
Közeli iskolai tapasztalat – könnyebb megértés
„Szerintem talán annyi, hogy korban közelebb vagyok hozzájuk és <b>még tudom, hogy milyen ott ülni az iskolapadban.</b> ” (24 éves nő, magyar-matematika szakos tanár)
„Olyan szempontból előny, hogy nekik is egy fiatal lány vagyok, aki <b>ugyanazokon ment át, nem is olyan régen</b> ” (20 éves nő, dietetikus)
Azonos nyelvhasználat
„Sokkal inkább előnynek tartom, mint hátránynak, mert korosztályban csak közelebb állunk hozzájuk, de mégsem tiszteletlenek velünk, mert azért van egy nagyobb korkülönbség. [...] Úgyhogy ez <b>egy ilyen arany középút</b> : én úgy gondolom, hogy egyetemistaként mentoráljuk ezeket a gyerekeket, mert <b>még majdnem ugyanazt a nyelvet beszéljük.</b> ” (21 éves nő, pszichológia)
Kevesebb kötelesség – se nem tanár, se nem szülő
„Szerintem igazából előnyös, mert igazából <b>nem is vagyok, úgymond, túlértelen a dologhoz.</b> De úgy, hogy így teljesen azért én felnőtt se vagyok, hogy így tudom, <b>pont az a korosztály vagyunk mi, egyetemisták, akiket így még beengednek, úgymond, így a személyiségben a közösségükbe.</b> Dehogy azért már tisztelnék is valamennyire.” (24 éves nő, közösségszervezés)
„És hogy mi is ez a szerep? Hát ezt még mindig nehéz megfogalmazni egyébként, de <b>szerintem valahol félúton a diák és a tanár között</b> , tehát tudják már azt, hogy nagyon sok mindenben támaszkodhatnak rám, de azt is tudják, hogy <b>nem kell magázni.</b> És nem kell... tehát hogy <b>nem kell velem úgy bánni, mint egy... mint egy szaktanárral.</b> ” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„[...] nem kötelezünk semmit, mert ugye <b>körülöttük olyan emberek élnek</b> , mint a tanárok, akik kötelességet állítanak fel eléjük, illetve a szülők, akik kötelességet állítanak fel eléjük.” (22 éves férfi, gépészmérnök)

Ugyanakkor, noha az életkor szempontjából a fentiek alapján, úgy tűnik, jó, hogy egyetemisták mentorálják a diákokat, de ez eleinte a bizalmat nem feltétlen segíti önmagában az ún. társadalmi szakadék miatt az egyetemisták és az általános iskolások között. Meghúzódik az a mögöttes szándék is a mentorálás során, hogy hidat képezzen a két célcsoport között, s egyben a program egymás megismerésének platformja is legyen; ilyen értelemben a TM mentorprogramnak nagy a „társadalmi áteresztőképessége” (Gazsó, 2006. 218. nyomán).

3. táblázat. A társadalmi szakadékra utaló kifejezések

Társadalmi szakadék
„Hát az elején inkább hátránynak éreztem, mert amikor így elkezdtek a mentorálást, akkor nagyon úgy viszonyultak hozzánk, mint hogyha egy hatalmas nagy társadalmi szakadék lenne közöttünk. Aztán így, ahogy megismertük egymást, így rájöttek, hogy ugyanúgy, idézőjelesen mi is csak egy <b>mezei kis emberek</b> vagyunk.” (21 éves nő, angol-magyar szakos tanár)
„Ez kettős. Az elején nagyon úgy éreztem, hogy ilyen hidegek, meg elutasítóak. Pontosán azért, merthogy egyetemista vagyok, hogy egy nagy közegeből jövök. Meg én beszélgettem erről velük, és <b>az ő fejükben az a kép élt, hogy ha valaki egyetemista, akkor bunkó</b> , nagyképű, elutasító, meg hogy lenézi az olyan embereket, akik esetleg, mondjuk, nem olyan tanultak.” (21 éves nő, magyar-orosz szakos tanár)
„Tehát nagyon sokáig volt az, akár heteken keresztül, hogy nem mertek megszólítani, hanem ők csak egymással beszélgettek, velem nem. És azért ezzel meg kellett küzdenem, meg szerintem nagyon sok más mentornak is, hogy... hogy akkor most mi az a... <b>az a... titulus, amit én képviselek</b> .” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)

### Big Brother Mentoring a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban

A mentori kapcsolatban fontos elem tehát az életkori közelség. Nyilván lényeges azonban a megfelelő határtartás is. Ezt maguk a mentorok is megfogalmazták, hogy meg kell találni az egyensúlyt a különféle „szerepek” között. Gyakran ezt aképpen tették meg, hogy szavakba öntötték, hogy mi az, ami nem mentor (ld. fentebb). Kihangsúlyozták, hogy ők se nem tanárok, se nem diákok, se nem szülők, hanem leginkább olyanok, mint egy nagy testvér (*Big Brother Mentoring*), akire még hallgatnak a diákok, ugyanakkor meg is bíznak bennük, és van egy ún. nyitott, közvetlen kapcsolat, párbeszéd közöttük. Ez alapjáraton a mentorálás hangulatát is pozitívan befolyásolja (ld. 4. táblázat). A nagy testvér mentorálás tehát az a fajta mentorálási kapcsolat, amikor a mentor-mentorált közötti viszony egy nagy testvér-kapcsolattal rokonítható.

4. táblázat. A Big Brother Mentoring

Big Brother Mentoring
„Egy <b>nagy testvérnek</b> nevezném magam amúgy. Aki kicsit útbaigazít, mert kell, hogy útbaigazítsam, de mégsem érzik azt, hogy nekik úgy kell engedelmeskedni nekem, mintha egy tanárjuk lennék.” (23 éves nő, angol-történelem szakos tanár)
„Igen, mi inkább így közelítjük meg, mert úgy érezzük, hogy nem konkrétan arra van szükségük, hogy egy másik tanárt kapjanak, hanem inkább arra, hogy támogassa őket valaki. És ez inkább <b>testvér-szerep</b> , mintsem, ugye, más.” (20 éves, pénzügy-számvitel szak)
„Mi úgy szoktuk mondani, hogy a <b>nagytesók</b> . Mi vagyunk a <b>nagytesók</b> .” (20 éves nő, pénzügy-számvitel szak)

„Nyilván jobb, mint hogyha egy felnőttet tettek volna mellé. Kicsit közelebb vagyunk korban is nyilván, egy – mit tudom én – 8 év válszt el bennünket, ami olyan, mint egy **nagyobb testvér**, így **jobban meg is értjük egymást.**” (22 éves férfi, gépészmérnök)

Nyilván bizonyos keretek között, de tényleg inkább azt mondanám, hogy egy **nagy testvér**, akihez bármikor lehet jönni bármilyen problémával [...] így azért jobb, hogy egy ilyen „**nagy testvérként**” ott tudunk mellettük állni.” (20 éves nő, dietetikus)

„Nagyon aranyosak, én mindig nagyon szerettem velük dolgozni [...] tényleg ők is egy ilyen **nagytestvérként** tudnak minket kezelni, meg tényleg **látják azt, hogy segíteni akarunk**, és most már egyre jobban érzem azt, hogy **hagyják is**, hogy segítsünk.” (20 éves nő, dietetikus)

„Viszont nem szabadott átesni a ló túloldalára, mert lényegében egy ilyen baráti kapcsolat állt fel közöttünk, viszont nem vagyunk egyenrangúak. Tehát én valamilyen szinten felettük vagyok, de nem annyira, mint egy tanár vagy egy pedagógus, tehát így a kettő között. Inkább, mint valami **nagy testvér** mondanám ezt a helyzetet.” (20 éves nő, biológia-matematika szakos tanár)

Összességében Miller (2002) megállapítására reflektálva az látható, hogy a nagy testvér mentorálás (*Big Brother Mentoring*) során a hagyományos kompozíció, mely szerint a mentor van a kapcsolati piramis csúcán a hierarchiában, lebomlik, s közelítenek egymáshoz a résztvevők: nem csak életkorban, de közvetlenségben, digitális ismeretekben, interneten belüli és kívüli szókincsben is. Ennek kifejezésére utal a „nagy testvér mentorálás” megnevezés is, mely a kortárs mentorálás egy speciális formáját jelenti tehát.

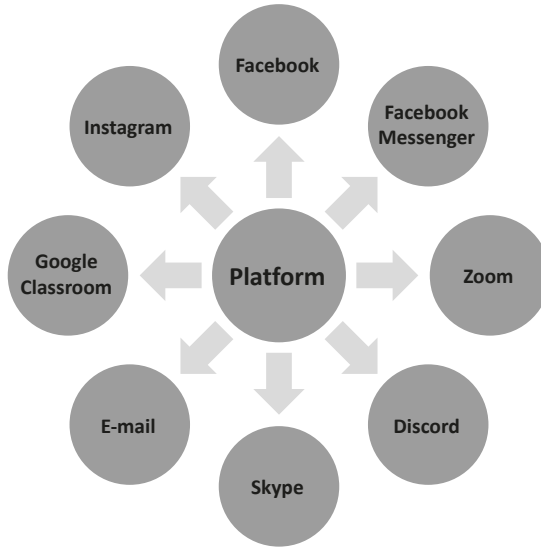
Létezik nemzetközi szinten is egy hasonló elnevezésű program: *Big Brothers Big Sisters of America* (BB/BSA), mely 1904-ben jött létre, s amely mára az egyik legnagyobb ifjúsági mentoráló szervezetté nőtte ki magát. A program keretén belül a 21. életévüket betöltött önkéntesek mentorálnak 7–17 év közötti gyermekeket. Azonossága a programnak az önkéntes részvételen alapul, azonban a mentorok maguk már felnőttek, akik főként magas iskolai végzettséggel rendelkeznek (Fejes és mtsai, 2009. 44.). E tekintetben az általunk használt fogalom nem azonos az amerikai „Big Brother mentorálás” fogalmával, továbbá a mentorált célcsoport életkora is szűkebb időtartományt ölel át (12–16 év).

### Az e-mentorálás online kommunikációs platformjai

Második kérdésünk az volt, hogy milyen hatással volt a mentorálás színterére a pandémia időszaka (K2). Jelen bekezdésben az online mentorálás platformjaira térünk ki.

Az online térben való kommunikáció rendkívül aktuálissá vált a távmentorálás során. A COVID-19 időszakában az online-offline mértékek arányaiban felborultak – az online javára. A digitális jelenlét túlsúlya beszűrődött az online mentorálásba is. A mentorok az online kommunikációra tértek át. Számos változó befolyásolja az online kommunikáció sikerességét. Ezeket fogjuk megnézni az elkövetkezőkben. Az online kommunikációnak különféle eszközei és platformjai lehetnek. Vannak, amelyek az azonnali üzenetküldést teszik lehetővé, mint például a Facebook Messenger, illetve maga a Facebook is ide sorolható, s vannak, amelyek nem; ilyen például az e-mail.

Az interjúalanyok válaszai alapján összegyűjtöttük azokat a kapcsolattartási platformokat, amelyeket a hallgatók leginkább alkalmaznak vagy megpróbáltak alkalmazni az online mentorálás során. Ezek a következők voltak: Facebook, Facebook Messenger, Instagram, Discord, e-mail, Skype, Zoom, Google Classroom (1. ábra). Azt érdemes tudni, hogy több lehetőséggel is próbálkoztak a mentorok, azonban a legbiztosabbnak mégis a közösségi média felülete bizonyult, s azon belül is a Facebook és a Facebook Messenger, továbbá az Instagram alkalmazások (ennek okait ld. az 5. táblázatban).



1. ábra. Kommunikációs platformok (Forrás: saját szerkesztés)

A mentorok válaszaiból az derül ki, hogy az esetek majdnem 100%-ában a kommunikáció online helyszíne a Facebook, illetve a Facebook Messenger, a formája pedig írásban az aszinkron kommunikáció. Ennek több oka is van: rendszeres használatban lévő e-mail fiókja nincs mindenkinek, de Messengere igen. Továbbá a Messenger többfunkciós; lehet ingyenesen videóhívást kezdeményezni is, s nem kell hozzá számítógép, hiszen a telefonok nagy többségén már van. Továbbá könnyen kezelhető. Egy friss kutatás szerint (Pénzcentrum, 2018) a fiatalok 83%-a használja napi rendszerességgel a Facebookot, s így ez a közösségi portál a legnépszerűbbek közé tartozik.

5. táblázat. A Facebook és a Facebook Messenger használatának praktikus okai a mentorálásban

Elérhetőség
„99%-ban Facebook Messenger. Eleinte mást is próbáltam felhozni, de akkor ebből ütköztünk, hogy az egyikőjüknek se telefonja, a másinak még a szüleinél van telefon, de őt be tudtam venni egy Messengerbe.” (24 éves férfi, építészmérnök)
Népszerűség
„Messenger videóhívás, mert <b>az már mindegyiküknek van</b> . Telefonja már mindenkinek van, akkor is, ha nincs tető a házon. Éppen emiatt <b>van Facebookjuk</b> is. Sokkal egyszerűbb velük így tartani a kapcsolatot. Mivel ők nem olyan közegben mozognak, ezért sokkal könnyebben el lehet érni ezen. <b>Sokkal könnyebben meg lehet őket így szólítani</b> , mintha csinálnának maguknak Zoomot, Skype-ot, Webxet, nem tudom, mit. Szerintem ez sokkal demotiválóbb dolog. Így a mentor is könnyebben elérheti őket, mert a zoomon várhatok órákat, amíg ők <b>végül rájönnek, hogy hogy működik</b> , és hogy amúgy kellene jönni.” (21 éves férfi, környezetmérnök)
Stabilitás
„ <b>Az összes gyerekeknek van Messenger, ha Facebookja nem is, Messengere van. Viszont ami stabilabb volt</b> , és jobban bevált, meg magán-tanítási szempontból is bejött nekem, az a Skype volt. A Skype, az nem fagyott le nekem egyszer se, a <b>Messenger viszont mindenkinek van, az biztos.</b> ” (26 éves nő, fizika-matematika szakos tanár)

Kényelem
----------

„Én csak Messengert használtam velük. Szerintem a legegyszerűbb az, hogy <b>csinálni egy Messenger beszélgetős csoportot, és oda bevenni a gyerekeket. Semmi mást nem kell csinálni.</b> A Messengernek, ugye, van hívás funkciója, beszélgetés is lehetséges, és ezentúl nem tudok mást, ami így szükséges lenne.” (21 éves férfi, történelem-informatika szakos tanár)
--

### Az online mentorálás előnyeiről

Az alábbiakban az online mentorálás előnyeire térünk rá (K3). Előnyök tekintetében többek között fontos annak költséghatékonysága, hely- és időfüggetlensége, könnyű kapcsolatópolása, nyitottságra serkentő légköre, mely növeli annak a valószínűségét, hogy a mentorált maga kezdeményezzen (Perjés és Héjja-Nagy, 2018). Emellett nagyobb lehetőséget biztosít az individuális, egyéni mentorálásra s a résztvevők egyéni szükségleteire való orientációra (Thomson, 2010, idézi Siegle, 2003 és Perjés és Héjja-Nagy, 2018). Folyamatos elérhetőséget, kapcsolattartást jelenthet. Továbbá családbarátabb mentorálás is lehet (ld. később 8. táblázat). A hallgatók válaszaik alapján kiemelik a nyitottságot, az utazásra fordított idő megspórolását, továbbá a szervezési kérdéseket (ld. 6. táblázat).

6. táblázat. Az online mentorálás előnyeiről a mentorok nézőpontjából

Előnyök
<b>Nyitottság</b>
„Aztán február közepén kezdtük el újra, egyszer vagy kétszer voltam kint náluk is, aztán bejött az online időszak, amikor csak az az egy személy volt aktív. <b>Egyedül rajta vettem észre azt,</b> hogy velem szemben <b>sokkal nyitottabb lesz,</b> ahogyan folyamatosan haladtunk előre.” (26 éves nő, biozoológus és biológianár)
„Ugye, a személyes mentorálás esetén szerintem minden esetben előfordul az, hogy a csapatból van olyan, aki inkább nagyobb hangú, mint a többiek, <b>és talán így egy picit háttérbe szorul az, aki csendesebb.</b> Viszont <b>hogyha, ugye, online formában valósul meg</b> a mentorálás, akkor igazából ilyen jellegű hátrány nem következik be szerintem.” (24, nő, jogász és kereskedelem és marketing szakos)
„Előny az, hogy tényleg <b>beengednek a személyes terükbe,</b> családjuk légkörébe, illetve pozitívum továbbra az, hogy rengeteg utazástól kímél meg, ami azért egyetemistaként nem utolsó szempont, hogy nem megy el két-három óra utazással egy nap.” (20 éves nő, dietetikus)
<b>Utazási időnyerés</b>
„Most, ugye, az online oktatás nekem ilyen szempontból jól jött, <b>megspórolok napi 4-5 óra utazást.</b> ” (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
„A legnagyobb kihívást nekem az jelenti, hogy reggel 6-kor indul a busz... Nem a távolság okoz gondot, hanem <b>a rossz buszközlekedés,</b> még átszállással sem jó. Az 57 km-es utat 2 óra [!] alatt teszem meg.” (22 éves férfi, biomérnök)
„Nehézségnek elsősorban azt mondanám, hogy az utazás okozza, mert <b>borzasztó sok időt elvesz, hogy kiutazzak</b> ” (22 éves férfi, sport- és rekreáció-szervezés)
„Többször tudunk kapcsolatot tartani, nem az volt, hogy kiutazok, és elmegy azzal két óra, hanem akkor <b>az az idő is rájuk maradt, és együtt tudtuk tölteni.</b> ” (25 éves nő, biomérnök)

### Szervezési kérdések

„Másképp meg **sokkal egyszerűbb megoldani logisztikailag**, tehát azt, hogy otthon bekapcsolják a telefont és felhívják, minthogy esetleg még időt, lehetőséget teremteni arra, hogy valahol, és akkor, ugye, megtalálni ehhez a helyet, a megfelelő időpontot mindenkinek. Ezt kicsit rugalmasabbá tette” (25 éves nő, angol-orosz szakos tanár)

További előnyöket próbáltunk feltérképezni (K3), melyek pozitív kontextusban jelentek meg az interjúk során; egyik ilyen az egyéni mentorálás előtérbe kerülése, továbbá a kommunikáció gyakoriságára vonatkozóan s a mentorálásban részt vevők tekintetében rajzolódtak ki különbségek.

### Egyéni mentorálás

A program elsődlegesen a csoportos mentorálásról (Bander és mtsai, 2015. 6.; Sipe, 2005) szól, ahol együttesen több mentorált van jelen. A hallgatók személyenként 3-5 fő mentoráltat kapnak, akikkel heti szinten foglalkoznak. Ez nem zárja ki azt, hogy a programban esetenként egyénileg is mentorálnak a hallgatók, ugyanis annak is fontos szerepe van. Az online térben azonban a csoportos mentorálás (Bander és mtsai., 2015. 6.) helyett inkább a diádikus (kettős) kapcsolat szerepe kerül előtérbe. A hallgatók tapasztalatai alapján az esetek többségében ugyanis a csoportos mentorálás egyéni mentorálásba fordul át. Köszönhető ez annak is, hogy nehéz az online térben „egy fedél” alá hozni a diákokat (ld. 7. táblázat).

7. táblázat. Az egyéni mentorálás hangsúlyeltolódása

Egyéni mentorálás előtérbe kerülése
„Próbálgattam, hogy legalábbis a két fiú esetében, hogy egy csoportba írok nekik, létre is hoztam egyet, viszont oda semmi válasz nem érkezett, <b>amikor külön írok nekik, akkor legalább válaszolnak.</b> ” (20 éves nő, biológia-matematika szakos tanár)
„Személyesen mindig csoportosat tartottam, <b>online pedig hetente egyszer vagy kétszer csoportosat, és mindenkiel külön is tartottam a kapcsolatot.</b> ” (25 éves nő, biomérnök)
„Mindkettő megfelelő, de online jobb és <b>kivitelezhetőbb az egyéni.</b> ” (47 éves nő, matematika-fizika szakos, PhD jogász)
Egyéni mentorálás előnye
„Igazából nyilván lehet, hogy például ez a leányzó <b>nem nyílt volna [meg] ennyire</b> , hogyha továbbra is csoportba maradunk. De azért csoportban, ugye, például teljesen más készségeket lehet fejleszteni, mint egyénileg. Szóval csoportba mégis csak ott van az, hogy neki együtt kell működni a többiekkel, hogyha például olyan a feladat, olyan feladatokat csináltunk. <b>Egyénileg meg sokkal több idő van</b> , hogy az ő gondját-baját megbeszéljük. Igen-igen. Mert egy <b>csoportban megnyílni sokkal több időbe telik, mint egyénileg.</b> ” (26 éves nő, biológiatanár, zoológus)
„Az előnye az, hogy tényleg nagyon <b>személyre szabottan, nagyon ideálisan</b> tudunk dolgozni.” (23 éves nő, építészmérnök)

Fontos leszögezni, hogy mind az egyéni, mind a csoportos mentorálás működőképes a programban, s mind a kettőt választhatják is a mentorok, ugyanakkor míg az egyik opcionális, addig a másik, a csoportos mentorálás semmiképp sem elhagyható. Mindkettőnek számos hozadéka van. Az egyéni mentorálás olyan strukturált kapcsolatot jelent, amely a mentorált szükségleteire jobban tud fókuszálni (Rhodes, 2002). „A csoportos tevékenységek mellett elvárt az is, hogy a mentor és a mentorált egymással is töltsön időt,



aminek célja a kapcsolat személyes jellegének erősítése” (Gefferth és mtsai, 2004. 7.). A hallgatók kiemelik: fontos, hogy differenciálni tud a mentor, s a félénkebbeket, visszafogottabbakat is tudja aktivizálni. Vannak, akik továbbá úgy tapasztalják, hogy így jobban el tudott mélyülni, bizalmasabbá vált a kapcsolat ennek köszönhetően. De itt is fontos megemlítenünk azt, hogy az extrovertáltak esetében például a közösségben oldottabb hangulat jöhet létre.

8. táblázat. A mentorok nyilatkozata a személyes mentorálás előnyeiről

Személyes mentorálás előnyeiről
„Meg hát, ugye, jó ideje együtt dolgozunk, de ez a jelenlegi vírusos helyzet biztos, hogy megnehezíti az egész közös munkát meg magának a kapcsolatnak a fenntartását is, meg hogy tovább tudjuk mélyíteni. Mert azért a <b>személyes találkozás vagy kirándulás, beszélgetés, az nagyon sokat dobhat ezen az egészen.</b> Így meg, hogy online térben üzeneteket váltunk, így teljesen más az egész. Így nehezebb.” (21 éves nő, gyógypedagógia)
„Maga ez a kirándulás, ez nagyon nagy élmény volt, főleg nekik, de nekem is ugyanúgy. Nagy álmuk volt, hogy belemehessenek a szökőkútba, és én elvittem őket oda, ott a Nagyerdőnél, a parkba. Igen, aztán így <b>a személyes mentorálások kapcsán nagyon jó hangulatban teltek</b> ezek az alkalmak.” (24 éves jogász, kereskedelem és marketing)

### Nonstop kommunikáció – „always on”

Az online mentorálás jellegzetességeit figyelembe véve érdekes jelenségre bukkantunk. Az állandó aktív internetes jelenlét okán a mentor és a mentoráltak közötti kommunikáció folyamatossá válik. Ilyen értelemben megjelenik az ún. „nonstop kommunikáció” jelensége: a mentorok bármikor elérhetőek, és viszonylag gyorsan is reagálnak a mentorált megkeresésére. Sőt új jelenségként megjelent a „nonstop mentorálás” is (ld. 9. táblázat).

9. táblázat. A nonstop kommunikáció és nonstop mentorálás jelensége

Nonstop kommunikáció
„Én szerintem <b>bármikor elérhető voltam</b> , vagy engem nem zavart az sem, hogy ha valaki mondjuk, nem tudom, már este nyolckor írt valamit, én akkor is szívesen válaszoltam. A fiúk is, úgy gondolom, hogy amint idejük engedte, és tényleg internetközélen voltak, válaszoltak azonnal.” (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
„Én <b>mindig elérhető vagyok</b> , hiszen itthon vagyok. A gyerekek is viszonylag nagymértékben elérhetőek.” (47 éves nő, matematika-fizika szakos, PhD jogász)
„Ők egész nap a telefonjukon csüngenek, ha rájuk írok, bármikor 3 láttam érkeznek. <b>Tanóra időszávtól kezdve, bármikor működik. Ők mindig írnak, úgyhogy ők bármikor elérhetőek.</b> ” (21 éves férfi, történelem-informatika szakos tanár)
„ <b>Amikor eszükbe jut valami, akkor írnak vagy nekem, vagy a kis Messenger-csoportunkba.</b> De azt mondták, hogy ezt nem célszerű így hagyni, hogy összerosódjon a mentorálás a magánélettel, de szerintem <b>nekem nem okoz problémát</b> az, hogy ha, mondjuk, kedden este kell válaszolnom egy üzenetre.” (21 éves nő, földtudomány)
„Ez így <b>jó volt, hogy viszont most ott van a telefon, online oktatás van</b> , távmentorálás van, bármikor, amikor úgy van, hogy <b>rám ír, és ráérek</b> , akkor visszaírok neki, hogy na, akkor beszélgessünk. Ha nem érek rá, mindig szóltam nekik, hogy figyelj, húsz perc múlva tudok visszaírni, és akkor húsz perc múlva. <b>Többször tudtunk kapcsolatot tartani.</b> ” (25 éves nő, biomérnök)

Nonstop mentorálás
„Hogyha feltétlen egy pozitív tulajdonságot kellene említsek, akkor azt mondanám, hogy a <b>mentorálás így egész héten zajlik.</b> ” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„Facebookon szoktuk tartani a kapcsolatot. Az a legegyszerűbb. Csináltam csoportot, aztán <b>ha akartak, felhívtak, ha nem, nem.</b> Azt mondtam nekik, hogy a járványidőszakban <b>bármikor elérhető leszek.</b> De azért rendesekek voltak, éjfél után nem hívtak, csak írtak...” (22 éves férfi, biomérmők)
„És így <b>nagyon folyamatossá válhat a mentorálás,</b> hogy ha erre a <b>mentoráltak is nyitottabbak egy picit,</b> de ez nem mindig van így, és nekem is sokkal könnyebb lenne az érdeklődést fenntartani, hogyha személyesen tudnánk beszélgetni.” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„Hát igazából az előnye, az inkább az hogy egy <b>folyamatos kapcsolattartást</b> biztosít szerintem, mert mi például Messengeren, Facebookon oldottuk ezt az egészet meg, igazából tényleg ez anynyiban előny, hogy <b>bármikor, amikor probléma van, kereshetnek.</b> ” (23 éves, férfi, geológus)

A nonstop mentorálásnak, nonstop kommunikációnak azonban **veszélyei** is lehetnek (ld. 10. táblázat).

10. táblázat. A nonstop mentorálás veszélyeiről

A nonstop mentorálás veszélyei
„Hátrány, hogy tényleg nagyon <b>nehéz összekoordinálni a saját tanulásomat,</b> és, mondjuk, figyelmem kell arra, hogy <b>ne helyezzem túlságosan előtérbe őket,</b> hogy <b>ne abból álljon nekem is az egész napom, hogy ők mit csináljanak,</b> ők hogyan csinálják ezt vagy azt, hanem hogy tényleg ez, hogy magamra is fókusz kerüljön, ezt nehéz, ezt nehéz szerintem.” (20 éves nő, dietetikus)

Továbbá fontos megemlítenünk, hogy akik a koronavírus időszakában kezdték meg a mentorálást, nekik még nehezebb helyzetük van.

11. táblázat. A mentorálás elkezdése a koronavírus időszakában

Kizárólag távmentorálásban mentorálni
„Tehát, ez egy <b>kezdő mentornál egy nagyon nagy érvágás lehet,</b> hogy két hónapig, az első két hónapodban online kell velük foglalkozni. Aztán a másik volt az, amikor novemberben, ugye, bejelentették az online oktatást, nekünk így az egyetem kirendelte, hogy mi sem mehetünk ki az általános iskolákhoz, hiába működtek még.” (20 éves nő, biológia-matematika szakos tanár)
„– Mi az, ami a legnagyobb kihívást jelentette számodra az online mentorálásban? <b>Válasz:</b> – Hát, hogy ezzel a <b>két lánnyal így kezdtem az előző félévet, hogy online, és nem találkoztunk.</b> ” (20 éves nő, dietetikus)

### Családbarát mentorálás

Érdekes változást láthatunk a kommunikációban részt vevők szempontjából is, ugyanis az online mentorálás során nagyobb mértékű volt esetenként a szülői bevonódás jelensége (*parental involvement*; Imre, 2017; Chee és Ullah, 2020; ld. 12. táblázat). Az ő szerepük különösen fontos, hiszen a mentoroknak kiemelt tevékenységük a pályaorientációs támogatás, s ilyen értelemben nem hátrány a szülői jelenlét. Nem melleleg a testvérek (*brother involvement*) is megjelentek olykor a foglalkozásokon. Ilyen értelemben családbarátabb is az online mentorálás a hagyományos, iskolához kötött mentorálással (*School-Based Mentoring*; Herrera, 2004) szemben.

## 12. táblázat. A családtagok bevonódása az online mentorálásba

Családtagok bevonódása
„ <b>És így jönnek be a szülők is.</b> Már bátran beengedem, mert nincs olyan információ, amit el-takarnék, vagy eltitkolnék tőlük. Így most erősödik <b>az a kapcsolat is szülői részről.</b> ” (23 éves férfi, építészmérnök)
„Pozitív tapasztalat az, [...] van egy mentoráltam, aki <b>az öccsét sokszor bevonja a foglalkozásokba,</b> és odaülteti mellém a gép mellé. És nagyon-nagyon jó fej kissrác. Úgy érzem, hogy ő is egy picit a mentoráltam. És akkor szoktunk nagyon jókat beszélgetni úgy a játék hevében egy picit feloldódva. <b>Ez egy olyan dolog, amit a távmentorálás adott ehhez az egészhez,</b> hiszen valószínűleg nem hívná be a suliba, és ültetné oda be a padba közénk. De így megismerhettem őt is.” (21 éves nő, magyar-etika szakos tanár)
„Online, ugye, a család is a háttérben mászkál, és ehhez is idő kellett, hogy megszokjam. Ugye, <b>mindenkinél plusz személyek vannak a háttérben.</b> ” (26 éves nő, pszichológus szakos)
„Nagyon érdekes ez, egyrészt <b>eltávolít minket, nem tudunk személyesen találkozni, viszont közelebb is hoz.</b> Ugyanis sose fordult volna elő rendes keretek között az, hogy <b>beengedjenek a házukba, a lakásukba</b> ” (20 éves nő, dietetikus)
„Nálam a lányoknál mindig van <b>tesó</b> jelen, ha játszunk, és <b>igazából számomra pozitív,</b> bekapcsolódik, segít a lányoknak.” (23 éves nő, pszichológia szakos hallgató)
Kommunikációs szereplők negatív hatása
„...hogy így otthon vannak videóchatbe, a családjuk is hallhatja őket, <b>nem tudnak úgy megnyilvánulni a családjukról...</b> ” (20 éves nő, dietetikus)
„Például egyszer sikerült vele telefonálnom, de amikor megbeszéltük a következő időpontot, megkérdezte, hogy nem-e lehetne inkább írásban, mivel neki <b>nagyon kicsi testvérei vannak, akik hangosak.</b> Egy kicsit aggódtam, hogy nem lesz annyira aktív.” (20 éves nő, biológia szakos tanár)

## Az online mentorálást veszélyeztető kommunikációs gátak

*Kapcsolatfelvétel, kommunikációs hajlandóság, aktivitás*

Az alábbiakban a hátrányok kérdéskörére térünk rá. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a hagyományos mentorálással ellentétben milyen eltérések voltak az online mentorálás során, azaz az online mentorálás során milyen kommunikációs gátak merültek fel (K3). Fontos ugyanis ebben a folyamatban a résztvevők kölcsönös hajlandósága a kapcsolat-tartásra, továbbá annak ténye is, hogy ki a kapcsolatfelvétellel kezdeményezője az online térben. Nem elég, ha csak a mentor akar e-mentorálni. Így a folyamat sikere nagyrészt függ attól is, hogy az online térben milyen mértékű a mentorált aktivitása. A mentorálás kölcsönös, egyidejű aktivitást igényel mind a mentor, mind pedig a mentorált részéről. Sikerességének, hatékonyságának garanciája is ez egyben.

Megvizsgáltuk első ízben azokat a tényezőket, amelyek a kommunikációt akadályozó tényezőként jelentek meg az e-mentorálás során. Ilyen volt például a kapcsolatfelvétel problémája s a kommunikációs aktivitás kérdése; noha a mentorálás során fontosak a párbeszédnek, melyek elengedhetetlen tényezői a hatékony és eredményes együtt-gondolkodásnak s a termékeny produktivitásnak. Többnyire a mentorok legalább egy passzív vagy eltűnt („lost”) diákról számoltak be, akivel az online kapcsolatfelvétel sikertelennek bizonyult (ld. 13. táblázat). Ennek okai mögött sok tényező húzódik (ld. 16. táblázat később, eszköz/internet kérdése).

## 13. táblázat. Kommunikációs gátak

Kapcsolatfelvétel problémája az online térben
„És ami másik probléma volt, hogy az én csoportomban volt egy autista kisfiú, akit <b>semmilyen formában nem tudtam már elérni</b> online mentorálás során.” (21 éves nő, pszichológus)
„Konkrét nehézség. Nézzük azt, hogy a mostani helyzetben az egyik diákkal nem is tudok beszélni, mert <b>nem tudom elérni</b> . Mostani helyzetben ez, a régebbiben pedig az volt, hogy egyáltalán le tudjam őket kötni.” (22 éves férfi, sport- és rekreáció-szervezés)
Amióta beállt ez <b>az online mentorálás, én azt tapasztaltam, hogy nagyon nehezen érem el</b> sokszor a mentoráltakat és sokszor néhány mentorálttal <b>akár még visszalépést is tapasztaltam</b> . Tehát egy picit <b>mintha eltávolodnánk egymástól</b> .” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
Kommunikációs aktivitás kérdése
„Ugye, hárman vannak, és <b>egyikük nem annyira szokott aktív lenni</b> , amikor online vagyunk, de viszont élőben igen. Míndig ott van, sosem hiányzott egyikük sem, amikor mentem. Ő annyira nem ez a, hogy is mondjam, telefonozós.” (23 éves nő, angol-történelem szakos tanár)
„[XY településen] valamelyest nehezebb helyzetben volt [...] [Egy másik mentortársam] <b>is már csak egy mentoráltjával tartja a kapcsolatot, mert a többi nem vesz részt az egészben, nem aktívak</b> .” (26 éves nő, biozoológus és biológianár)
„Aztán hát volt egyetlen leányzó, aki végigcsinálta az egészet, a <b>többi az így... semmi. Abszolút nulla</b> .” (26 éves nő, biológianár, zoológus)
Kommunikációs hajlandóság kérdése
„Az, hogy online kell mentorálni, és hogy <b>nem elérhetőek</b> . Ezen nem tudom, hogy lehetne segíteni, amikor a kapcsolattartó sem tehet semmit. Mondhatja nekik, hogy válaszoljanak már, de <b>ez abszolút az ő lelkiismeretükön múlik</b> .” (20 éves nő, biológia szakos tanár)
„Hát a gyerekek elérése, hogy ha írok egy üzenetet, és egy hét múlva is az van, hogy nem válaszoltak, nem tudok mit csinálni, nyilván így az online térbe, meg alából se, <b>ha nem akarnak válaszolni, nem fognak</b> , és ez nagyon nehéz lesz nyomon követni.” (20 éves nő, dietetikus)
„Most pedig már ott járunk, hogy <b>könyörögni kell azért is, hogy egyáltalán válaszoljanak</b> így, online. És volt olyan is, hogy megbeszélünk, mondjuk, egy foglalkozást, és akkor egyedül ültem a gép előtt, merthogy senki nem jött el, aztán így ilyen egy-két mondatban válaszolni, hogy miért nem, és azt kicsit így nehezebb csinálni.” (26 éves nő, pszichológus)
„Először is: hatalmas, <b>nagy hatalom van a kezében, hogy egyetlenegy ujjmozdulattal elutasítja a hívást</b> , vagy egyszerűen csak lenémít. <b>Így a te csatornádat elvágja</b> . Ez hatalmas hatalom a kezükben, és egyből alkalmazzák is.” (22 éves férfi, sport)

Érdekes eredmények mutatkoztak meg a kommunikációs hajlandóság kérdésében, amely egyrészt az iskolai hozzáállással is összefüggést mutatott. Tehát az, aki az iskolában inaktív volt, az a mentorálásban is, s korántsem volt mindegy, hogy milyen hozzáállást sikerült a pedagógusoknak az online oktatáshoz kialakítani a diákok életében. Ha „vakációnak” élték meg az iskolát, akkor a mentorálást is hasonlóképp. Másrészt le kell szögezni azt a tényt is, hogy „az internet vált az iskolává” (21 éves nő, pszichológus). Ennek köszönhetően az online tér szabadidős funkciója háttérbe került, s minden egy helyre koncentrált (ld. korábban). A túlterhelt iskolai számonkérés mellett a mentorálás csak egy plusz tehernek tűnhet a diák életében, amelyet nehezen élhet meg. Azonban ebből nem feltétlenül következik a passzivitás, de mégis fontos háttértényező. Mint ahogy az is, hogy a kiskorúak mentorálása szülői jóváhagyáson/döntésem alapszik, s nem feltétlenül önkéntes részvételen – nem úgy, mint a mentorok részéről.

A másik mögöttes fontos információ pedig az, hogy, szemben a mentorokkal (akik komoly beszámoló kötelezettséggel tartoznak, ugyanis heti rendszerességgel kötelesek

dokumentálni az elvégzett mentori tevékenységet a mentorok heti 6 óra teljesítéséről szövegesen, fotóval ellátva), a diákoknak a mentorálás nem olyan erősen szankcionált tevékenység; sem érdemjegyet nem kapnak ezért, sem pedig ösztöndíjat. Ezért számukra a keretek szigorú betartása nem is bír ugyanolyan súllyal. A mentorok beszámolóiból ez nagyon jól érezhető (ld. 14. táblázat).

14. táblázat. A kommunikációs hajlandóság háttértényezői

Kommunikációs hajlandóságban közrejátszó tényezők
„Talán úgy érezték a gyerekek, hogy <b>itt az online térben nem kell annyira komolyan venni ezt a dolgot; ezt az egész mentorálást.</b> ” (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
„Ugye, nem jártak iskolába, <b>semmi nyomás nem volt</b> , csak ott lézengtek, és nem nagyon akarták csinálni. Volt, aki egyáltalán nem akarta felfogni, hogy akkor baj lesz [...]” (22 éves férfi, sport)
„Viszont online már <b>nem annyira kezesen</b> jönnek el a beszélgetésekre meg a programokra, mint személyesen. <b>Nem tudok úgy hatni rájuk.</b> ” (23 éves férfi, geológus)
„[...] mióta a távoktatásba és a távmentorálásba beszorultunk, azóta <b>a mentorálás az ő életükben elég másodlagos lett.</b> Akkor jönnek, amikor ráérnek, és nem alakítják úgy feltétlen a napirendjüket, hogy ráérjenek. Tehát, hogyha éppen, tegyük fel, valami közbejön, akkor nem én, és <b>nem a mentorálás lesz, sajnos, az első.</b> ” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„Ez az időszak számukra inkább <b>egyfajta vakációként</b> csapódik le. Ők ezt úgy értelmezik, hogy nem kell bejárni az iskolába, nem kell személyesen találkozni a mentorról sem, és <b>minthogyha nem kellene annyi energiát beletenni ebbe az egészbe</b> , hogy ez működhessen, és szerintem ők ezt így vakációként fogják fel, és <b>tényleg egy kicsit lazább is most minden.</b> ” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„ <b>Az internet vált az iskolává</b> , és nekem mondták is a fiúk, hogy inkább <b>már be sem kapcsolják az internetet</b> , mert tudják, hogy onnan jön a házi feladat, a tanulnivaló, és akkor ezt így nagyon szépen ki tudják kerülni” (21 éves nő, pszichológus)

#### Egyéb, a kommunikációt befolyásoló tényezők

Egyéb tényezők is jelenthetnek problémát, melyek az online kommunikáció sajátosságából is fakadhatnak. Ilyen például a nonverbális kommunikáció (gesztusok, mimika) hiánya, ami sok esetben a közvetlenség gátjaként is megjelenhet, s vannak, akik éppen ezért interneten keresztül nehezen oldódnak fel, nehezen nyílnak meg (ld. 15. táblázat).

15. táblázat. A kommunikációt befolyásoló egyéb tényezők

Egyéb problémák az online kommunikáció során
<b>A nonverbális kommunikáció esetleges hiánya</b>
„ <b>Nem látjuk egymást</b> , szerintem az is fontos, hogy ott vagyunk. Interakcióba tudnak lépni ők is egymással, <b>látjuk egymás reakcióit, gesztusait</b> , ezt mondjuk egy webkamerával meg lehetne oldani, de nekik nem biztos, hogy megoldható, vagy nem tudom, nem szoktunk kamerát kapcsolni, nem erőltetem.” (21 éves férfi, történelem-informatika szakos tanár)
<b>Nyitottság problematikája</b>
„Úgyhogy így az online térben nehezebb volt velük tartani a kapcsolatot, meg <b>nehezebben nyíltak meg.</b> ” (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
<b>Témák koraátja</b>
„És a Facebookon vagy akár egy Messenger-hívásban pedig <b>nem tudunk feltétlen olyan mélyen belemenni különböző érzelmi témákba</b> ” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)

Otthoni légkör bemutatásának kérdése
„Meg van, aki <b>nem is szeretné, hogy a lakóközössége látszódjon.</b> ” (21 éves férfi, történelem-informatika szakos tanár)
Átszellemülés hiánya
„Hát eleve volt egy hely, ahova elmenni, és <b>át tudtál, úgymond, így szellemülni,</b> hogy most akkor te felkészülsz, hogy te most mentorálni fogsz. És nem a kanapéból ülve gondolkodsz el azon, hogy »ja, majd 5 perc múlva kezdődik a mentorálás...«. Úgyhogy szerintem az... meg hát személyesen teljesen más.” (23 éves, nő, emberi erőforrás (HR-) tanácsadó)
Háttérzajok
„Vagy éppenséggel a <b>háttérzajok</b> nagyon zavaróak.” (20 éves nő, pénzügy-számvitel)

Míg voltak, akik azt tapasztalták, hogy nehezebben nyílnak meg a diákok, addig előfordultak ezzel ellentétes tapasztalatok is (ld. később). Az interneten a személyes, bizalmas beszélgetések korántsem ritkák – köszönhető ez sokszor az anonimitásnak vagy az aszinkronitásnak. Babarczy Eszter (2013. 1.) „közösségre alapozott bizalomról” beszél az interneten. Ezt extrapolálják. Nyilván itt fontos az a tényező is, hogy milyen beállítottságú az egyén; egy introvertált diáknak az internet magabiztosabb közeget jelenthet. Az online tér ilyen értelemben akár a témát is megalapozhatja: bizalmasabbá teheti, vagy éppen ellenkezőleg – a mentorált személyiségétől és igényétől függően. Burgstahler és Cronheim (2001) érdekes tanulmányából kiderült, hogy a kortársak közötti elektronikus kommunikáció (elsősorban e-mailben) tartalma nagyobb valószínűséggel személyes jellegű, mint a hagyományos mentorpároké (senior-junior).

#### *A kommunikáció feltételének problémái*

A témával kapcsolatban mindenképp szükség van annak a tisztázására, hogy a hagyományos mentorálási formával ellentétben az e-mentorálás az internet- és eszközfüggő tevékenységek körébe tartozik. Természeténél fogva megköveteli, hogy a mentorok és a mentoráltak egyaránt könnyen hozzáférhessenek a technológiához, s rendelkezzenek a megfelelő technikai felszereltséggel (pl. számítógép, laptop, telefon, tablet vagy notebook). Az ezekhez az eszközökhöz való hozzáférés az egész világon növekszik, de szükségességük, beszerzésük még mindig kihívást jelenthet néhány család számára.

*A témával kapcsolatban mindenképp szükség van annak a tisztázására, hogy a hagyományos mentorálási formával ellentétben az e-mentorálás az internet- és eszközfüggő tevékenységek körébe tartozik. Természeténél fogva megköveteli, hogy a mentorok és a mentoráltak egyaránt könnyen hozzáférhessenek a technológiához, s rendelkezzenek a megfelelő technikai felszereltséggel (pl. számítógép, laptop, telefon, tablet vagy notebook). Az ezekhez az eszközökhöz való hozzáférés az egész világon növekszik, de szükségességük, beszerzésük még mindig kihívást jelenthet néhány család számára. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a program keretein belül részt vevő diákok internet- és digitális eszköz-ellátottsága hogyan befolyásolja a mentorálást.*

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a program keretein belül részt vevő diákok internet- és digitális eszköz-ellátottsága hogyan befolyásolja a mentorálást. Különösen a hátrányos helyzetű családok életében egyöntetűen kirajzolódtak ezek a fajta hiányosságok, melyek a mentorálás csatornáját elvágják (ld. 16. táblázat).

16. táblázat. Az online kommunikáció feltételének problémái

<b>Eszközfeltétel</b>
„Hát a legnagyobb probléma az, hogy <b>nem mindenkinek adott ugyanaz a technikai feltétel.</b> ” (24 éves nő, magyar-matematika szakos tanár)
„Így nehéz volt, mivel nem egy jó környezetből jövő gyerekek, vagyis nem nagyon gazdag gyerekek, volt olyan köztük, akiknek telefonja se volt. Nehéz volt megoldani, hogy akkor csináljuk is ezt a mentorálást, de <b>a gyerekeknek nincs erre semmilyen eszköze.</b> ” (22 éves nő, matematikatanár)
„Ugye, hátrányos helyzetű diákokról beszélünk, ahol, mondjuk, <b>eszközhiány van</b> , és nem tudunk olyan minőségi órát tartani, ami élvezhető lenne, vagy éppenséggel nem is az, hogy élvezhető hanem, hogy tényleg tartalmas, mert <b>mindenhez, sajnos, eszközök kellene.</b> ” (20 éves nő, pénzügy-számvitel szak)
„A legnagyobb segítség az lett volna, hogyha a gyerekeknek lett volna <b>egy normális eszközök.</b> És nem csak a szülön keresztül, vagy testvéren keresztül lehet elérni.” (23 éves nő, emberi-erőforrás tanácsadó szak)
<b>Internetfeltétel</b>
„Van olyan, akit az elején egyáltalán nem is tudtam elérni, és írtam az osztályfőnöknek, hogy vele amúgy mi a helyzet, mert nem válaszol semmilyen üzenetemre, még e-mailt is írtam neki, Facebookon is írtam neki, meg hívtam is, és nem válaszolt. És mondta a tanár, hogy ja, hát vele ne is nagyon próbálkozzak, mert <b>egyrészt a szülei nem engedik iskolába a koronavírus miatt, úgyhogy nem tud internetezni, otthon meg nincs neki internet.</b> ” (21 éves nő, földtudomány).
„Van olyan mentortársam, aki online nem tudta felvenni a kapcsolatot a gyerekekkel, mert nem írtak neki vissza a Facebookon, vagy nem facebookoznak például a gyerekek. <b>Teljesen el lehet vágódni tőlük, így kapcsolat terén</b> , és nem igazán tudsz ellene mit tenni, ha a gyerekeknek nincs otthon internet, akkor nincs internet. Lehetsz bármennyire jó mentor, ezt nem fogod tudni megoldani.” (21 éves férfi, történelem-informatika szakos tanár)
„Ennyi idős gyerekektől <b>nem várható el az, hogy biztonsággal kezeljék az online teret.</b> ” (20 éves nő, biológia szakos tanár)
„ <b>Nem olyan minőségű internetelés van</b> , és azért szakadozik vagy éppenséggel nem mindenki jelentkezik be, mert, ugye, úgy vannak vele, hogy ez kicsit olyan szabadabb. Ez mindenféle-képp negatív tapasztalat.” (20 éves nő, pénzügy-számvitel)
<b>Az internet-hozzáférés szülői szankcionálása</b>
„Nehéz volt, mert volt olyan mentoráltam, aki pl. <b>családi problémák miatt el lett tiltva az internethasználattól...</b> Vele nem is lehetett vele egyszerűen felvenni a kapcsolatot. A telefonhasználattól is. Csak ez az opció volt, tehát <b>vele nagyon megszakad a kapcsolat.</b> Ezt nagyon sajnáltam, hogy nem nagyon tudtam ezzel a helyzettel mit kezdeni.” (25 éves nő, angol tanár)
<b>Eszköz vagy internet családtagok közötti megosztása</b>
„Tehát órára vagy kettőre <b>ha hozzá tud férni a számítógéphez, mert van a családban egy, és vannak rá a családban, mit tudom én, öten-hatan.</b> Sok esetben van, aki nem jelentkezik be, nem akar, vagy nem akkor jelentkezik be, amikor mi megbeszéljük.” (21 éves nő, jogász)
„Volt olyan mentoráltam, akinek <b>nem volt internetelérése igazából egyáltalán.</b> Ez így kicsit számára nehezebb volt. Megint másik mentoráltam a <b>testvére Facebookján kommunikált igazából.</b> ” (24 éves nő, jogász és kereskedelem és marketing)

„Az online kapcsolattartás **nem igazán működött**. Voltak annak technikai okai, mint pl. hogy **egy PC volt a családban**, és akkor éppen a másik testvér tanult ott.” (22 éves férfi, sport)

„De mondjuk talán ide még annyit, hogy azért vannak még olyan diákok, akik **sokkal-sokkal többet vannak fent**, meg ugye vannak azok, akiket kicsit nehezebb elérni, mert tényleg ilyen probléma lehet, hogy **nincs internet, éppenséggel a tesójának vagy nagybátyjának a telefonjáról chatel, vagy onnan ír**, és így kevesebbet van fent.” (20 éves nő, pénzügy-számvitel szak)

Voltak továbbá olyanok is azonban, akik megjegyezték, hogy a mentoráltak rossz családi háttére ellenére megjelenik az internettel és okostelefonnal való ellátottság. Ezzel a tapasztalattal jól rimel a KSH (2018) kutatása is, miszerint 2018-ban a háztartásoknak a 83%-a rendelkezett internetkapcsolattal: „Teljesen romos házban laknak, de **iPhone-juk és a legújabb Nike cipőjük megvan**. Azért az kötelező.” (22 éves férfi, biomérnök) Ugyanakkor még mindig vannak olyan családok, ahol vagy egy eszközön osztoznak a családtagok, vagy nincs is min osztozniuk. Ez a COVID-19 időszakában rendkívüli hátrányt jelenthet egy-egy diáknak, mind az iskola, mind a mentorálás szempontjából.

### Mentori hozzáállások

Végül megnéztük, hogy milyen mintázatok rajzolódnak ki a mentorok között az online mentoráláshoz való viszonyulást tekintve (K5). Öt típust tudtunk elhatárolni: pesszimista, reménykedő, tanácstalan/eszköztelen, küzdő és optimista (ld. 17. táblázat). A pesszimisták azok, akiknek a számításait nagyon keresztülhúzta a távmentorálás, és semmi jót nem remélnék az e-mentorálástól; nem is látják annak előnyeit. A tanácstalanok és/vagy eszköztelenek azok, akik úgy érzik, hogy módszertani segítség híján nem tudnak mit kezdeni a helyzettel. Egy „újratanulás” nekik sokat segítene. Vannak továbbá a reménykedők, akik abban bíznak, hogy vége lesz a helyzetnek nem sokára, és ez élteni őket; ezért nem is élik meg kudarcként a mentorálást. Megjelennek a küzdők, akiknek habár nehéz az átállás, de nem adják fel, s mindent megtesznek annak érdekében, hogy online is hatékonyan működjön a mentorálás. Végül pedig az optimisták, akik megtalálják az online mentorálás örömét és szépségét, s kamatoztatni

*Végül megnéztük, hogy milyen mintázatok rajzolódnak ki a mentorok között az online mentoráláshoz való viszonyulást tekintve (K5). Öt típust tudtunk elhatárolni: pesszimista, reménykedő, tanácstalan/eszköztelen, küzdő és optimista (ld. 17. táblázat). A pesszimisták azok, akiknek a számításait nagyon keresztülhúzta a távmentorálás, és semmi jót nem remélnék az e-mentorálástól; nem is látják annak előnyeit. A tanácstalanok és/vagy eszköztelenek azok, akik úgy érzik, hogy módszertani segítség híján nem tudnak mit kezdeni a helyzettel. Egy „újratanulás” nekik sokat segítene. Vannak továbbá a reménykedők, akik abban bíznak, hogy vége lesz a helyzetnek nem sokára, és ez élteni őket; ezért nem is élik meg kudarcként a mentorálást. Megjelennek a küzdők, akiknek habár nehéz az átállás, de nem adják fel, s mindent megtesznek annak érdekében, hogy online is hatékonyan működjön a mentorálás.*



tudják az internet nyújtotta előnyöket. Ők nagyon komfortosan érzik magukat az online mentorálás során.

17. táblázat. Az online mentorálás során feltárt különböző mentortípusok

<b>Pesszimista</b>
„Már tudjuk, hogy <b>ez egy szükségmegoldás</b> . Tehát ha nincsen túl sok pozitív »tulajdonsága«, akkor is nem tudok vele mit csinálni.” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„Szerintem, az őszinte véleményem alapján <b>borzasztó</b> . Én sokkal, de sokkal jobban szeretem a kontaktórákat, mintsem hogy, ugye, ki, hol, melyik felületen, éppenséggel lehet, hogy több tíz, több száz kilométerre egymástól videochaten.” (20 éves nő, pénzügy-számvitel szak)
„Szóval hogy így dolgozunk, dolgozunk, de <b>igazából ez így halott... halott volt.</b> ” (26 éves nő, biológiatanár, zoológus)
„ <b>Őszintén azt, hogy nem működik</b> . Azért, mert úgy, <b>ahogy nem működik az online oktatás, úgy nem működik az online mentorálás sem</b> . Ez igazából senkinek sem a hibája. [...] Ez így általánosságban véve <b>nem hatékony.</b> ” (21 éves férfi, környezetmérnök)
„Hát igen, a Covid, az tényleg nagyon keresztbe tett nekem, a terveimnek is, és nagyon rossz így ez a helyzet, és nagyon sok vajúdással jár, ha tudtam volna, hogy <b>online kell mentorálni, már az elején, akkor el sem kezdem.</b> ” (26 éves, pszichológus [iskolapszichológus] szakos hallgató)
„És az online mentorálás szerintem... hát nem egy könnyű dolog, és <b>nem is sokat ad hozzá az egészhez.</b> ” (21 éves nő, pszichológus)
„Ugye, csak ennyit tudok tenni, hogy lyukat beszélek a hasukba. Meg írok nekik. <b>Maga ez a csatorna, ez az online mentorálás nagyon balul sült el nálam...</b> ” (22 éves férfi, sport)
„Hát <b>teljes kudarc</b> , mert azt érzem, hogy ők ezt nem nagyon akarják, a kapcsolattartó és a szülők pedig nem segítenek, és <b>így nagyon nehéz</b> . Azt hittem, hogy tök jó buli lesz, de teljesen az ellentette történik.” (20 éves nő, biológia szakos tanár)
<b>Tanácsatlan, eszköztelen</b>
„Nem nagyon van értelme sokszor, tehát feleslegesen interneten keresztül, <b>nem nagyon látom értelmét és módját, hogy ott tudjam fejleszteni őket.</b> ” (24 éves, építőmérnök)
„Most pedig mi, mentorok <b>nem kaptunk sok útmutatást a helyzet kezeléséhez</b> , s az van bennünk, amit mi az élő mentorálás módszertanához tanultunk.” (27 éves, neveléstudomány, PhD hallgató)
„Akkor <b>volt egy óriási kérdőjel, hogy akkor én most mit fogok csinálni?</b> Mert ugye az elméleti oktatás az teljesen... nem éppen teljesen más, de azért sokkal másabb szituációkra voltunk felkészítve... És így mondom, hogy most... Akkor én ezekkel a gyerekekkel most mit fogok csinálni?” (21 éves nő, pszichológus)
„Nem <b>értem el sokkal többet náluk azóta sem</b> , ezért így olyan sokat <b>nem ér, pedig próbálkozik.</b> ” (20 éves nő, biológia szakos tanár)
<b>Reménykedő</b>
„Úgyhogy most nagyon bíznak abban a fiúk, hogy <b>ebben a félévben már valahova el tudunk menni</b> , aztán tudunk valami jó programot szervezni.” (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
„Azért nem akarok még erről véleményt alkotni, mert egyrészt ez korai lenne, mert még csak egy hete zajlik ez az online oktatás, és <b>nagyon remélem, hogy a következő hét után ez véget is ér</b> . És azért nem akarok még erről nyilatkozni, mert hogy tényleg én még nem voltam ebbe hosszabb távon benne, és, ugye, kezdeti nehézségek szerintem mindenhol adódnak.” (20 éves nő, pénzügy-számvitel szak)

„Inkább azt mondanám, hogy **reménykedtem benne** [...] de nyilván ott van az emberben egy természetes félsz, hogy hogy fognak alakulni a dolgok, hogyan fog ez az egész működni.” (22 éves nő, magyar-történelem tanári szak)

#### Küzdő

„Én minden ilyesmit **elküldtem nekik, többször is felhívtam rájuk a figyelmet**, hogy ezek olyan videók, amik tényleg úgy magyarázzák el, amit megértenek. De egyszerűen nem érdekelte őket. Közösen meg nem akartam nézni... vagy de, volt olyan is, hogy közösen néztük, de nem nagyon figyeltek oda akkor. Inkább elővette a telefonját, megnézett valamit a telefonján, ilyesmi. Vagy éppenséggel játszott. Volt olyan gyerek, aki elkezdett játszani közben.” (22 éves férfi, sport, tanári szakirányban gondolkodik)

„Szerintem igen, mert nagyon sokan panaszkodnak, hogy az egyik gyerek nagyon inaktív most a távmentorálás során, és nem is tudja felvenni a gyerekekkel a kapcsolatot egyáltalán, egyik gyerekekkel sem, és amióta otthon van, még semmit sem csináltak. **Én meg azért minden héten így intenzíven tartom velük a kapcsolatot, nem hagyom, hogy ez így kihűljön, úgymond.**” (23 éves nő, angol-történelem szakos tanár)

„Amennyire tudtam, **próbáltam kreatívna lenni**. Szerintem nem eléggé voltam kreatív. Az online felületen nagyon nem tudtam hozni a nagy kreativitásomat. Tehát **amit az internet engedett**, meg amit én találtam, úgymond.” (23 éves nő, emberi erőforrás (HR-) tanácsadó)

„Igen, igen, tehát **mindenképp próbálkoztam, ahogy csak tudtam.**” (21 éves nő, pszichológia)

#### Optimista

„**Akkor még jelenléti mentorálás volt, nehezebb volt**, hogy a gyerekekkel vagyok egy teremben összezárva, nyilván ez tanórai keretekben is érdekes jelenség, ha több gyerekekkel kell foglalkozni így online térbe, hogy két kislányom van, **sokkal könnyebb**, hogy akkor megcsinálhatom azt is, hogy egyik nap csak az egyikkel beszélgetek, de akkor mélyebben, tényleg specifikusan, a tanácsaimat rá tudom szabni.” (20 éves nő, dietetikus)

Általánosságban véve **jó lehetőségnek tartom ezt az online vagy távmentorálást**. Mert ilyenkor szerintem minden plusz segítség jól jöhet a gyerekeknek a tanulásban, vagy ha beszélgetni, panaszkodni szeretnének éppen. Mert nincsenek iskolában egyik nap sem és így kevesebb interakció is éri őket. A mentorálás által kaphatnak plusz odafigyelést, ami így az eddig megszokott napi rutinból hiányozhat most számukra. Ha van szabad idejük, akkor otthon ülve mégse ilyen, úgymond rossz irányba vezetik ezt a szabad időt, mert ilyenkor tudunk velük foglalkozni.” (21 éves nő, gyógypedagógia)

„Szerintem jó, hogy van ilyen lehetőség, hogy online is tudunk mentorálni [...]. **Annyi lehetőség van a neten, hogy így is véghez lehet vinni a mentorálást.**” (23 éves nő, angol-történelem szakos tanár)

„Az online mentorálás abból a tekintetből jó lenne, hogyha lenne internet-hozzáférésük, vagy olyan eszközük, amivel tudnák használni ezeket a dolgokat, mert **egyébként tők jó dolgokat lehet online csinálni**, csak eleve az a helyzet, hogy ez a pandémia gyakorlatilag több mint egy éve van, és be vagyunk zárva, és minden online van.” (23 éves nő, ismeretlen tanár szakos hallgató)

„**Ötletem sincs, amit tudunk csinálni online, amit offline nem**. Film részleteket néztünk így online, de offline is néztünk ugyanúgy, annyi, hogy többször néztünk így online. Nem jut eszembe most semmi olyan, amit ne tudtunk volna ott is megcsinálni.” (30 éves férfi, informatika-történelem szakos tanár)

„Én is informatika szakos hallgató vagyok, **ezeztől nem ódzkodtam**, hogy igénybe vegyünk őket, és **nem tudok most olyat mondani, amitől jobb volt az online**. Nem jut eszembe, pedig biztos van.” (30 éves angol-informatika szakos tanár)



2. ábra. Az online mentorálás során feltárt különböző mentortípusok (Forrás: saját szerkesztés)

### További COVID-19 hullámok

Utolsó kutatási kérdésünk arról szólt, hogy a COVID-19 első hulláma után mennyire voltak felkészülve a mentorok a második hullámra (K5). A mentorálás folyamatában fontos tényező a COVID-19 hirtelen jelenléte is. Voltak olyan interjúalanyaink, akiket meg tudtunk kérdezni arról, hogy az első hullámhoz képest hogyan élték meg a mentorálást a második és/vagy harmadik hullám során. Jellemzően kirajzolódott az a tendencia, hogy sokkal felkészültebbek, sokkal rákészültebbek voltak a helyzetre, így az nem érte őket váratlanul (ld. 18. táblázat).

18. táblázat. Milyen a távmentorálásra való felkészültség a pandémia további hullámai esetén?

Felkészültség
„Szerintem igen. <b>Több a tapasztalatom mind a mentorálásban</b> , mind az oktatás területén. <b>Gördülékenyebbé vált szerintem, és jobban tudjuk kezelni a helyzetet, mint tavaly, ahogy ez beállt szinte egyik napról a másikra</b> , nem tudtuk hirtelen, hogy hogy lesz, folytathatjuk-e, mit fogunk csinálni, hogyan lehet ezt az egészet távmentorálásba átfordítani. De egyre több online elvégezhető feladatot, programot találunk mi is, meg lehet oldani. Lassan egy éve, hogy ilyen a helyzet, sajnos. [...] A mostanit sokkal másként viseli mindenki, már szinte <b>hozzászoktunk az online oktatáshoz is</b> , és az egész helyzethez.” (21 éves nő, gyógypedagógia)
„ <b>Nem az ismeretlenbe ugrottunk bele most</b> , hanem már fel voltunk készülve, hogy akkor ez megint történik. Ugye itt is volt az, hogy akkor már mi nem mehettünk mentorálni. Meg közben nekünk még nem volt online oktatás. Szóval így csináltuk ezt az elejétől kezdve, és akkor ment az online mentorálás is szeptembertől.” (22 éves nő, matematika szakos tanár)
„Hát... <b>felkészültebbnek nem, inkább tapasztaltabbnak</b> . Vagy hogy na, ez mondjuk kb. ugyanaz. De hogy, hogy inkább az, hogy <b>nem volt benne semmi újdonság. Megszoktam, hogy ez így működik, hogy online kell velük beszélgetnem</b> , online kell nekik »tanácsokat« adnom, hogyha esetleg erre van szükségük.” (25 éves nő, magyar-oroszip szakos tanár)

## Hullámvasút jelenség a mentorálásban

A mentorálás egy hullámvasút jelenségéhez hasonlítható. Azt látjuk az eddigiek alapján, hogy a mentorálás egy kihívásteljes feladat, melyben olykor vannak nehézségek, s akkor a mérleg nyelve kicsit elmozdul, de ezeket a nehézségeket amennyire tudják, megoldják a mentorok. A mentorálás hullámvasút-metáforája nagyon jól szemlélteti ezt a kihívásteljes feladatot (ld. 19. táblázat).

19. táblázat. A hullámvasút-metáfora

Hullámvasút-jelenség a mentorálásban
„Hát, olyan, mint egy <b>hullámvasút</b> szerintem, tényleg ez az <b>egyszer fenn, egyszer lenn</b> , és egy kicsit megtanultam, hogy oké, most akkor lenn vagyunk, és várni kell, hogy mikor kerülünk fel [nevet]. Ez segített abban, mire ezt megtanultam, hogy így működik, hogy ne hagyjam ott, mert amúgy annyiszor eszembe jutott már tényleg az online miatt, hogy otthagynom. Olyan szavak jutnak még eszembe, hogy vidámság, türelem, kitartás, kapcsolódás, mondjuk szeretet esetleg, mert tényleg azért szeretem a mentoráltjaimat, olyan kis aranyosak.” (26 éves nő, pszichológus)
„ <b>Kétélű fegyver.</b> ” (24 éves nő, közösségszervezés)
„Hát ez időszakos. <b>Van, amikor sikernek, van amikor kudarcnak élem meg a mentorálást.</b> Amikor így nehezebben érem el őket, nehezebben tudunk, mondjuk, videochatelni, mert ők nem akarnak becsatlakozni, meg ilyenek, akkor nyilván egy kicsit kudarcnak, de egyébként meg 90%-ban sikernek.” (21 éves nő, magyar-oroszos szakos tanár)

## Kaméleonmentor

Az online mentorálás egy kreativitást támogató/serkentő folyamat. Az online-offline tér közötti átjárás/mobilitás jelensége fontos lehet, hiszen a mai fiatalok egyik legfontosabb kommunikációs bázisát jelenti az online tér. Érdeemes lehet kihasználni a „virtualitásban” rejlő lehetőségeket is. A mentorálásnak az elektronikus térben is fontos nevelő hatása is lehet. Már az sem kevés, hogy a mentorok révén a diákok az internetre konkrét céllal kapcsolódhatnak, s ezáltal nem csak negatív digitális inger éri a fiatalokat, hanem hasznos és biztonságos oldalakat is megismerhetnek a mentorral való kapcsolatrendszernek köszönhetően. Az internetezés hozamát tekintve kétféleképpen kategorizálhatjuk online tevékenységünket: egyrészt az lehet egy alkotó/termelő és/vagy teremtő folyamat, másrészt pedig egy fogyasztó jellegű tevékenység (Huddleston, 2019. 133.). Első esetben valami értéket hozunk létre a képernyő előtt, mely hasznosul, utóbbi esetben a helytelen nethasználat jellemző. A mentorálás növeli az előbbi folyamatok előfordulásának gyakoriságát. Éppen ezért az egyik előnye az online mentorálásnak, hogy amíg együttesen jelen vannak mentor és mentortált egy adott online térben, addig felügyelet mellett történő, ellenőrzött internetfogyasztás zajlik. Továbbá a mentor megtaníthatja a diákokat olyan készségek fejlesztésére, mint az önszabályozás, megfelelő ismeretrendezés, kritikus megközelítés az információtartalmak érvényességét illetően stb. Az e-mentorálás ezen felül segítheti az e-learning folyamatát is.

A diákok esetében különösen fontos azonban a digitális tudatosságra való nevelés, illetve az információk hitelességének ellenőrzése is, ugyanis szelekciós kritikával kezeli az interneten gyártott tartalmakat. Sokszor ilyen fajta hiányosságokat is pótol a mentor. Nem mindenki bír egyöntetűen jó „digitális állampolgár” lenni (ISTE. NET-S, 2007, idézi Buda, 2020. 41.), melynek ismérve, hogy a személy egyetért, azonosul a törvényes, felelősségteljes, biztonságos IKT-használat elveivel, és ez a digitális technológia felhasználásának gyakorlatában is megmutatkozik. A mentorok azonban ilyen értelemben segíthetnek.

A COVID-hullámok időszakát éljük. Fontos a mentorálás során ezekhez a megváltozott helyzetekhez alkalmazkodnia a mentornak annak érdekében, hogy a mentorálttal való kapcsolata aktívan fennmaradjon. Fegyverneki (2017) nyomán úgy véljük, hogy a mentoroknak kaméleonmentoroknak kell lenniük, akik alkalmazkodnak a különféle „környezetváltozáshoz”, s egyaránt jól működnek az online és az offline tér világában. Ők azok, akik képesek alkalmazkodni a mentorálás megváltozott viszonyaihoz, s a mentorálást mindig az éppen aktuális szituációhoz, helyzethez és igényekhez igazítani.

20. táblázat. A válaszok arra a kérdésre, hogy hogyan jellemeznéd a szerepedet a mentorált mellett

<b>Kaméleonmentor</b>
„Hát, néha mint anyuka, néha mint nagytesó, néha mint barátnő, néha mint ellenség. <b>Szituációtól függ.</b> ” (21 éves nő, magyar-orosz szakos tanár)
„Igazából ilyen barát és nagytesó, meg egy tanár összekeveredve, <b>mikor milyen igényük van.</b> Ha a háziban kérnek segítséget, akkor tanár. Például mikor a pályaválasztás volt, akkor mentorként úgy gondoltam, hogy minden lehetőséget megmutatok. Aztán beszélgettünk arról, hogy kit mi érdekel, ki szereti a monoton munkát, ki nem szereti a monoton munkát. Akkor ilyen nagytesóként azt mondtam, hogy ez nem neked való szerintem, ez neked való szerintem. Ez nagyon nehéz volt, ugye, amiatt, hogy nem ismertem meg őket.” (24 éves nő, magyar-matematika szakos tanár)
„Hát <b>próbálok olyan mentor lenni, amelyet éppen adott pillanatban milyen igényelnek.</b> Valamikor teljesen átveszem a tanárszerepet, valamikor csak egy haver vagyok és beszélgetek velük. Szóval igazából az egyedi igényeikhez van igazodva ez az egész.” (21 éves nő, angol-magyar szakos tanár)
„Azt, hogy <b>minden gyerek más, mindenki másféle törődést</b> igényel, mindenkivel egy kicsit másképp kell foglalkozni és türelmesnek kell lenni. Az nagyon fontos.” (másodéves, angol-könyvtár szakos tanár)
„Azért igyekszem. Nem mondom, hogy mindig sikerül vagy nem mindig sikerül elsőre, de azért elég <b>alkalmazkodó típus vagyok.</b> Meg volt, hogy rögtönözni kellett, mert valami nem úgy alakult, ahogy elterveztem, de azért igyekszek erre odafigyelni.” (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
„Hát, szerintem az ideális [...] szerintem az az ideális mentor, <b>aki a legjobban tud alkalmazkodni a gyerekekhez,</b> ugye, a gyerekeknek a körülményeihez, és ezek alapján alakítja ki a mentorálási stratégiáját.” (21 éves nő, angol-magyar szak)

## Összegzés

Kutatási kérdéseinkre a válaszokat az alábbiakban foglalhatjuk össze. A TM mentorprogram tanulók közötti mentorálásáról a mentorok pozitívan nyilatkoztak; az életkori közelség miatt a kapcsolatukat gyakran a nagy testvér mentoráláshoz hasonlították (K1). Láthattuk, hogy a pandémia időszaka rendkívüli hatással volt a mentorálás színterére is (K2). Kitértünk arra is, hogy bizonyos esetekben fenntartható volt, bizonyos esetekben pedig nem, az e-mentorálás; voltak előnyei és hátrányai egyaránt (K3, K4), melyben az eszköz- és/vagy internet-ellátottság hiánya kardinális problémának bizonyult (K4). Különféle mentori típusok rajzolódottak ki (K5): pesszimista, reménykedő, tanácstalan/eszköztelen, küzdő és optimista. Szerencsére az első hullámhoz képest azonban azt láthattuk, hogy sokat javult a mentorok hozzáállása az online mentoráláshoz (K6). Továbbá eredményeink alapján egyértelműen kiderül az online mentorálás pozitív hozadéka, s annak nehézségeire is kitértünk részletesen az egyes fejezetekben. Végül pedig felvázoltuk a kaméleonmentor koncepcióját, melyre a hallgatók is érdemben reflektáltak kutatásunkban.

Összességében azt látjuk, hogy a tudatos internetfogyasztók esetében nem feltétlenül jelent kihívást a digitális, más néven e-mentorálás, sokkal inkább egy korszerű, innovatív módszernek tekinthető, mely optimális felhasználással a mentorok-mentoráltak kapcsolatát más formába öntheti, s másféle tartalommal ruházhatja fel. Az online jelenlét során viszont nem feltétlenül veszít értékéből a minőségi munka, különösen akkor, ha képesek kiaknázni az internet adta széles lehetőségeket a mentorok. Miképpen az online tanulás (e-learning) esetén is mintegy megbélyegzik, alacsonyabb minőségűnek gondolják, s amolyan gyenge lehetőségként megpecsételhetik az online tanulás megítélését (Hodges és mtsai, 2020), miközben pedig a mentorálás olyan lehetőség, amelynek szerepét nem szabad lebecsülni az új utak megtalálásában. Alapvető előnye, hogy a résztvevőket egyformán integrálja (Raufelder és Ittel, 2012. 150.) és megszólítja az online tér. Ilyen értelemben fontos extra-kurrikulumként tekinthetünk a mentorálásra nemcsak az offline, hanem az online térben is. A mentori kultúra előmozdításában nagy szerepe van a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramnak. Ezek fontos építőelemei lehetnek az iskoláknak, melyek kiegészítik a tanári munka minőségét.

*Összességében azt látjuk, hogy a tudatos internetfogyasztók esetében nem feltétlenül jelent kihívást a digitális, más néven e-mentorálás, sokkal inkább egy korszerű, innovatív módszernek tekinthető, mely optimális felhasználással a mentorok-mentoráltak kapcsolatát más formába öntheti, s másféle tartalommal ruházhatja fel. Az online jelenlét során viszont nem feltétlenül veszít értékéből a minőségi munka, különösen akkor, ha képesek kiaknázni az internet adta széles lehetőségeket a mentorok. Miképpen az online tanulás (e-learning) esetén is mintegy megbélyegzik, alacsonyabb minőségűnek gondolják, s amolyan gyenge lehetőségként megpecsételhetik az online tanulás megítélését (Hodges és mtsai, 2020), miközben pedig a mentorálás olyan lehetőség, amelynek szerepét nem szabad lebecsülni az új utak megtalálásában.*

### Köszönetnyilvánítás és támogatás

A tanulmány elkészítéséhez a CHERD (Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ) nyújtott segítséget. Az Információs és Technológiai Minisztériuma ÚNKP-21-3-II-DE-304 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

## Irodalom

- Allport, G. W. (1980). *A személyiség alakulása*. Gondolat Kiadó.
- Bander Katalin, Galántai Júlia, Kállai Gabriella & Szabó Zoltán András (2015). Az ifjúsági mentorálás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Baranyai Péter (é. n.). *E-learning és blended learning megoldások*. PhD disszertáció. Eszterházy Károly Egyetem.
- Babarczy Eszter (2013). Közösségre alapozott bizalom az Interneten. *Tézisdolgozat*. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15306/babarczy-eszter-tesis-hun-2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.)
- Bencsik Andrea & Juhász Timea (2017). A mentori gyakorlat elmélete. In Vilmányi Márton & Kazár Klára (szerk.), *Menedzsment innovációk az üzleti és a non business szférákban*. SZTE.
- Brad, H. (2019). *Digitális kokain: Út az egyensúly felé*. Central Dabasi Nyomda Zrt.
- Borba, M. (2019). *Szelfimánia*. Jaffa Kiadó.
- Buda András (2017). *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Debreceni Egyetemi Kiadó. DOI: [10.14232/belvbook.2017.58528](https://doi.org/10.14232/belvbook.2017.58528)
- Burgstahler, S. & Cronheim, D. (2001). Supporting peer-peer and mentor-protégé relationships on the Internet. *Journal of Research on Technology in Education*, (34), 59–74. DOI: [10.1080/15391523.2001.10782334](https://doi.org/10.1080/15391523.2001.10782334)
- Carr, N. (2011). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company.
- Chee, W-C. & Ullah, R. (2020). Home-Based Parental Involvement amongst Pakistani Families in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 127–142. DOI: [10.1080/02188791.2019.1687085](https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1687085)
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Pearson.
- Czeizer Zoltán (1997). Játék és tanulás az interneten. *Educatio*, 6(4), 615–619.
- Csapó Benő (2003). Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Társadalom*, (12), 1478–1485.
- Dancs Gábor Ernő (é. n.). *Én, az ONLINE?! pedagógus – avagy hogyan igazodjunk el az információs technológiák rengetegében*. Neteducatio.
- Dehelán Éva, Szász Balázné & Sárosy Györgyné (2004). Egy pályaválasztási érettséget fejlesztő módszer alkalmazásának néhány iskola. *Iskolapszichológia* 22. ELTE Argumentum Kiadó.
- Deloitte (2016). *Global Mobile Consumer Survey: US Edition*. The market-creating power of mobile 4. <https://www2.deloitte.com/us/en/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/global-mobile-consumer-survey-us-edition.html> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Edelkraut, F. (2011). Mentoring 2.0. *Weiterbildung*, (5), 30–33.
- Ensher, E. A., Heun, C. & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63(2), 264–288. DOI: [10.1016/S0001-8791\(03\)00044-7](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00044-7)
- Eurostat (2020). *Frequency of internet use*. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc\\_ci\\_ifp\\_fu/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_ci_ifp_fu/default/table?lang=en) Utolsó letöltés: 2021. 04. 21.
- Fegyverneki Gergő (2018). *Játék, munka, tanulás*. Neteducatio Kft.
- Fegyverneki Gergő (2017). *A kaméleon-pedagógus így csinálja. Inspiráló ötletek modern pedagógusoknak*. Neteducatio Kft.
- Fejes József Balázs, Kasik László & Kinyó László (2009). Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 40–55.
- Gombaszögi Áttila (2018). *Mitől okos az okos eszköz?* <https://fmc.hu/2018/01/17/mitol-okos-az-okos-eszkoz/> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Fazekas Gábor, Balla Tibor & Kocsis Gergely (2013). *Elektronikus oktatási környezetek*. Debreceni Egyetem. <https://gyires.inf.unideb.hu/GyBITT/10/ch01s04.html> Utolsó letöltés: 2021. 12. 29.
- Forgó Sándor & Komló Csaba (2015). *Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás*. TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0001 projekt
- Forgó Sándor, Hauser Zoltán & Kis-Tóth Lajos (2004). Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*, 14(2), 123–139.
- Forgó Sándor (2007). *A korszerű – a gyors technológiai váltások és tudástranszfer lehetőségét támogató – oktatási módszerek és IT technológiák alkalmazásának lehetőségei és gyakorlata a szakképzésben*. Kutatási részstanulmány. Készült a Nemzeti Szakképzési Intézet megrendelésére. [https://forgos.uni-eszterhazy.hu/wp-content/uploads/2013/02/technovaltas\\_tudastranszfer\\_forgo.pdf](https://forgos.uni-eszterhazy.hu/wp-content/uploads/2013/02/technovaltas_tudastranszfer_forgo.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Fülöp Hajnalka (2018). Digitalizáció az oktatásban: mindig csak egy lépést – interjú Horváth Ádámval, a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ vezetőjével. <https://moderniskola.hu/2018/02/digitalizacio-az-oktatásban-mindig-csak-egy-lepest-interju-horvath-adammal-digitalis-pedagogiai-modszertani-kozpont-vezetojével/> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Garringer, M., Kaufman, M., Stelter, R., Shane, J. & Kupersmidt, J. (2019). *E-Mentoring Supplement to the Elements of Effective Practice for Mentoring*. <https://www.mentoring.org/wp-content/uploads/2020/03/E-Mentoring-Supplement-to-EEP-1.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2007). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass Publishers. DOI: [10.1002/9781118269558](https://doi.org/10.1002/9781118269558)
- Gazsó Ferenc (2006). Társadalmi struktúra és iskola-rendszer. In Kovách Imre (szerk.), *Társadalmi met-szetek. Szociológiai tanulmányok*. Napvilág Kiadó. 207–217.
- Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás & Tamás Márta (2014, szerk.). *Mentorálás a tehetséggondozás-ban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Glózer Rita (2015). Internetes paródiavideók és ifjúsági médiahasználat. *Replika*, (90–91), 117–139. [http://www.replika.hu/system/files/archivum/replika\\_90-91-08\\_glozer.pdf](http://www.replika.hu/system/files/archivum/replika_90-91-08_glozer.pdf) Utolsó letöltés: 2020. 05. 30.
- Győri Miklós & Billédi Katalin (2018). *Atipikus diákok, segítő appok, tudományos evidenciák*. ELTE Bárczi G. Gyógypedagógiai Kar.
- Harvey, M., McIntyre, N., Heames, J. T. & Moeller, M. (2009). Mentoring Global Female Managers in the Global Marketplace: Traditional, Reverse and Reciprocal Mentoring. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(6), 1344–1361. DOI: [10.1080/09585190902909863](https://doi.org/10.1080/09585190902909863)
- Herrera, C. (2004). *School-Based Mentoring. A Closer Look*. ERIC Institute of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=ED503189> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Herczegh Judit (2006). Az iskolai életvilág – A diákok általános jellemzői az északkelet-tiszántúli régióban az OTKA iskolai életvilág kutatása alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, (7–8).
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B, Trust, T. & Aaron Bond (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDU-CASE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Imre Nóra (2017). A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. *Egyetemi doktori (PhD) értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Karcher, M. J. (2005). Cross-age peer mentoring. In DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (szerk.), *Handbook of youth mentoring*. Sage. 266–285. DOI: [10.4135/9781412976664.n18](https://doi.org/10.4135/9781412976664.n18)
- Kárpáti Andrea (2004). Oktatás és informatika. *Iskolakultúra*, 14(12), 3–5.
- Kárpáti Andrea (2013). *Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében*. Oktatási segédanyag. Károli Gáspár Református Egyetem. [http://www.kre.hu/ebook/dmddocuments/oktatasi\\_segedanyag/chap\\_2.html](http://www.kre.hu/ebook/dmddocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html) Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Klenovitsné Zóka Tünde (2011). *Digitális nemzedék: megváltozott pedagóguskompetenciák*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Klein Ágnes, Mozolai Anamária & Tancz Tünde (2013). *Mentorálás: a fogalom értelmezése. Gyakorlati képzési útmutató. Portfólió a pedagógusképzésben*. <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/97/tartalomjegyzk.html> Utolsó letöltés: 2021. 04. 21.
- Kovács Ilma (2002). *Távoktatás, e-learning. Internetes kampuszok Franciaországban*. Oktatástechnológiai és információtechnológiai konferencián elhangzott előadás.
- KSH (2019). *Magyarország 2018*. Xerox Magyarország Kft. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2018.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Kram, K. A. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110–132. DOI: [10.2307/256064](https://doi.org/10.2307/256064)
- Kulcsár Zsolt (2008). *Az integratív e-learning felé*. (E-book). <https://mek.oszk.hu/06600/06695/06695.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Kupersmidt, J., Stelter, R., Karcher, K., Garringer, M. & Shane, J. (2020). *Peer Mentoring Supplement to the Elements of Effective Practice for Mentoring*. Taco Bell Foundation. <https://mentornc.org/wp-content/uploads/2020/09/Peer-Mentoring-Supplement-to-the-EEP1.pdf>
- Lengyel Zsuzsanna Mária (2007). *E-learning: tanulás a világhálón keresztül*. Debreceni Egyetem Informatika Kar. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/3121/szakdolgozat.pdf;jsessionid=0837993F-51771C37ED64CFDE04FECEB7?sequence=1> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Makó Ferenc (2015). *A mentorálás módszerei a szakmai tanárképzésben*. Óbudai Egyetem.
- Mérő László (2017). *A korszerű tudás szerkezete*. Előadás. Láthatatlan Egyetem.
- Mile Anikó (2012). Tudás és tanulás a világháló korában. In Sárdi Csilla (szerk.), *A felsőoktatás pedagógiai kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó. 21–28.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people. A Handbook of effective practice*. Taylor & Francis.
- Monda Eszter (2017). Jövőkutatással be lehet előzni a technológiai fejlődést. *Digital Hungary*, szeptember 11. <https://www.digitalhungary.hu/interjuk/Jovokutata-sal-be-lehet-elozni-a-technologiai-fejlodest/4836/> Utolsó letöltés: 2021. 04. 22.
- Nemes Orsolya (2019). *Generációs mítoszok*. HVG Kiadó Zrt.



- Nógrádi László & Szalai Ferenc (2013). *Interaktív táblák alkalmazása egyszerűen és profin*. Nógrádi PC-Suli.
- Nyíró Zsuzsa (2009). *Jelenlegi hangsúlyok, fejlesztési irányok és stratégiák az EU és az OECD tagországaiban*. Oktatási Hivatal. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulmanyok/jelenlegi-hangsulyok> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- OECD (2001). *Learning to change: ICT in schools*. Organisation for Economic Co-operation and Development. DOI: [10.1787/9789264195714-en](https://doi.org/10.1787/9789264195714-en)
- Oktatási Hivatal (2020). *Digitális oktatási tartalmak és online kapcsolattartás*. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/ajanlas\\_szemelyes\\_talalkozas\\_nelkuli\\_oktatas\\_nevelas\\_modszereire/digitalis\\_oktatasi\\_tartalmak](https://www.oktatas.hu/koznevelas/ajanlas_szemelyes_talalkozas_nelkuli_oktatas_nevelas_modszereire/digitalis_oktatasi_tartalmak) Utolsó letöltés: 2021. 04. 22.
- O'Neill, D. K., Wagner, R. & Gomez, L. M. (1996). Online mentors: experimenting in science class. *Education Leadership*, 55(3), 39–42.
- Pénzcentrum (2018). *Kutatás: mindent visz a Facebook a fiatalok körében*. *Pénzcentrum*. <https://www.penzcentrum.hu/otthon/20180728/kutatas-mindent-visz-a-facebook-a-fiatalok-koreben-1068664> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Perjés István & Héjja-Nagy Katalin (2018). *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*. Online mentorálási kézikönyv. Eszterházy Károly Egyetem. <https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/perjes-istvan-hejja-nagy-katalin-tanulastamogatasa-felsooktatásban-online-mentorálási-kezikönyv-2/> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Pintér Róbert (2007). Úton az információs társadalom megismerése felé. In Pintér Róbert (szerk.), *Az információs társadalom. Az elméletől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum. 11–28.
- Prensky, M. (2001). Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Price, C. (2018). *Digitális detox – Győzd le a mobilfüggőséget*. Libri Kiadó.
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya & Mészáros György (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft*, (2), 147–160.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press. DOI: [10.2307/j.ctvjz8142](https://doi.org/10.2307/j.ctvjz8142)
- Rodríguez, I., Riaza, G. B. & Gómez, C. Z. (2016). Collaborative learning and mobile devices: An educational experience in Primary Education. *Computers in Human Behavior*, (72). DOI: [10.1016/j.chb.2016.07.019](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.019)
- S. Stockdale, M., M. Chrobot-Mason, D., Randie C. Chance, R. & J. Crosby, F. (2017). Peer Mentoring Retreats for Addressing Dilemmas of Senior Women in Stem Careers. The Nag's Heart Model. In J. Murrell, A. & Blake-Beard, S. (szerk.), *Mentoring Diverse Leaders*. Taylor & Francis. 218–235. DOI: [10.4324/9781315747569-12](https://doi.org/10.4324/9781315747569-12)
- Sántha Kálmán (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat–Infonia.
- Schuster, G. (2021). *Schülermentoring. Leitfaden zur erfolgreichen Gestaltung einer Schülermentoringbeziehung*. Die Brücke zur Uni. Technische Universität Dresden. Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften. <https://tu-dresden.de/mn/psychologie/iaosp/wop/ressourcen/dateien/schuelermentoring/programm/Schueler/Leitfaden?lang=en> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Sipe, C. L. (2005). Toward a typology of mentoring. In DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (szerk.), *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications. 65–80. DOI: [10.4135/9781412976664.n5](https://doi.org/10.4135/9781412976664.n5)
- Siegle, D. (2003). Mentors on the net: Extending learning through telementoring. *Gifted Child Today*, 26(4), 51–63. DOI: [10.4219/gct-2003-113](https://doi.org/10.4219/gct-2003-113)
- Staff, W. (2020). Huawei, U-Learning offer e-learning in Jakarta amid COVID-19 crisis. <https://www.frontier-enterprise.com/huawei-ulearning-offer-e-learning-in-jakarta-amid-covid-19-crisis> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- State of Georgia, The Governor's Office of Student Achievement (é. n.). *What is Digital Learning?* <https://gosa.georgia.gov/about-us/what-digital-learning> Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.
- Szabó Dóra (2021). Okostelefon és közösségi média mint a Z és Alfa generáció státuszszimbólumai. *Kutatászemináriumi dolgozat*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Program.
- Szabó Ákosné & Szekeres Ágota (2013). *A szociális képességek fejlesztésének módszertana*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. <https://dk.tankonyvtar.hu/handle/123456789/3065> Utolsó letöltés: 2021. 12. 27.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2021). Iskola a digitalizálás és a fegyelmesség között. A pedagógiai generációs kapcsolatok rekonstrukciói a digitalizált tanításban. *Bildung und Erziehung*, (1), 67–84. DOI: [10.13109/buer.2021.74.1.67](https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.67)
- Tar Zsuzsa (2009). *Interaktív tábla esettanulmány*. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/download/kozoktatasi/ikt/IWB\\_OH\\_esettanulmany.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatasi/ikt/IWB_OH_esettanulmany.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 03. 27.
- Topping, K. (1994). A typology of peer tutoring. *Mentoring and Tutoring*, 2(1), 23–24. DOI: [10.1080/0968465940020104](https://doi.org/10.1080/0968465940020104)
- Tóth Éva (2004). tanulás a kibertérben. *Iskolakultúra*, (2), 7–14.

Z. Karvalics László (2011). Információs társadalom – mi az? Egy kifejezés jelentése, története és fogalomkörnyezete. In Pintér Róbert (szerk.), *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum. 29–47.

Z. Karvalics László (2012). Információskultúra, információsműveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. *Információs Társadalom*, 12(1), 7–43. DOI: [10.22503/infars.xii.2012.1.2](https://doi.org/10.22503/infars.xii.2012.1.2)

Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.

Wingerter, G. (2010). *Mentoring an Schulen*. Hausarbeit. GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/298766> Utolsó letöltés: 2021. 03. 27.

## Mellékletek

1. számú melléklet. Az interjúban részt vevő hallgatók neme, életkora, és az általuk végzett szak

1.	férfi	23	építészmérnök
2.	nő	42	szociális munka
3.	nő	47	matematika-fizika szakos, PhD jogász
4.	nő	27	mentálhigiéné szak
5.	nő	22	matematika-történelemtanár
6.	nő	ismeretlen	vegyészmérnök
7.	nő	24	jogász szak, kereskedelem és marketing szak
8.	nő	21	angol-magyartanár
9.	férfi	21	informatika-történelemtanár
10.	férfi	21	környezetmérnök
11.	nő	22	magyar-történelemtanár
12.	nő	24	közösségszervezés
13.	nő	23	angol-történelemtanár
14.		21	pszichológia
15.	nő	26	fizika-matematikatanár
16.	férfi	30	angol-informatikatanár
17.	nő	23	ismeretlen tanár szakos
18.	nő	21	magyar-történelemtanár
19.	férfi	21	magyar-etikatanár
20.	férfi	22	gépészmérnök
21.	nő	21	angol-etikatanár
22.	férfi	22	sport-és rekreáció szervezés
23.	férfi	22	sport, tanári szakirányban gondolkodik
24.	férfi	22	végzős biomérnök
25.	nő	21	földtudomány, geográfus
26.	nő	20	biológiatanár
27.	férfi	23	geológus
28.	nő	20	dietetikus

29.	nő	21	magyar-orosztanár
30.	nő	21	földtudomány szak
31.	nő	24	magyar-matematikatanár
32.	nő	27	történelem-néprajztanár
33.	nő	23	emberi-erőforrás tanácsadó szak
34.	nő	21	pszichológia szakos hallgató
35.	nő	21	jogász szakos
36.	nő	25	biomérnök
37.	nő	22	matematikatanár
38.	nő	26	biozoológus és biológianár
39.	nő	25	angol-történelemtanár
40.	nő	26	biológianár, zoológus
41.	nő	21	gyógypedagógia
42.	nő	25	angol-könyvtár szakos tanár
43.	nő	26	pszichológus (iskolapszichológus)
44.	nő	20	biológia-matematikatanár
45.	nő	23	angol-történelemtanár
46.	nő	20	pénzügy-számvitel szak
47.	nő	25	angol-orosztanár
48.	nő	ismeretlen	pszichológus
49.	nő	23	ismeretlen szak
50.	nő	23	emberi erőforrás (HR-) tanácsadó

2. számú melléklet. A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramba bevont egyetemek listája a kézirat beküldésének idejében (N = 13 egyetem) (Forrás: tanitsunk.hu)

Debreceni Egyetem
Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Eszterházy Károly Egyetem
Miskolci Egyetem
Neumann János Egyetem
Nyíregyházi Egyetem
Pécsi Tudományegyetem
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Szegedi Tudományegyetem
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Károli Gáspár Református Egyetem
Pannon Egyetem
Pázmány Péter Katolikus Egyetem

### Absztrakt

A mentorálás fontosságát már nemzetközi szinten is számos társadalmi összefüggésben felismerték (Wingerter, 2010). Az iskolai keretek között létrejövő mentorprogramok száma mind nemzetközi, mind hazai szinten egyre inkább növekszik (Raufelder és Ittel, 2012; Fejes és mtsai, 2009). A hagyományos (tradicionalis) mentorálás mellett a kortárs mentorálás (*peer mentoring*; Miller, 2002) szerepe is előtérbe került az utóbbi években. Mi az életkoron átívelő kortárs mentorálásra (*cross-age peer mentoring*; Miller, 2002; Karcher, 2005) fókuszálunk, ahol idősebb fiatal mentorál fiatalabb fiatalt. Ennek egyik hazai példája a Tanítsunk Magyarorszáért (TM) mentorprogram, ahol egyetemisták mentorálnak általános iskolás diákokat. Kutatásunkban a programban részt vevő Debreceni Egyetemre járó mentorokat vizsgáltuk, akik legalább két féléves ciklust teljesítettek. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a COVID-19 pandémia időszaka hogyan befolyásolta a mentorálást, tehát egy alapvetően személyes találkozásra épülő mentorprogram online mentorálásra való áttérését és annak sarkalatos pontjait, előnyeit, hátrányait vizsgáltuk. Módszerként kvalitatív interjúelemzést alkalmaztunk, mely során félig strukturált interjúkkal dolgoztunk, amelyek 2020 és 2021 tavaszán – a globális járványhelyzet idején – készültek összesen 50 mentorral. Az interjúszövegek tartalomelemzését az elmélet alapján megfogalmazott kódok, illetve az interjúkban felkínálkozó émikus kódok alapján végeztük el (Creswell, 2012). Eredményeink alapján az látszik, hogy az online mentoráláshoz való hozzáállás alapján a mentorok különböző típusokba rendezhetők. Összességében nagy kihívást jelentett a digitális átállás. Legnagyobb probléma az eszközhány volt. Ugyanakkor fontos tényezőnek bizonyult a digitális komfortosság-érzet tekintetében az életkor kérdése. Felfigyeltünk a *Big Brother Mentoring* (nagy testvér mentorálás) jelenségére. Kutatásunk hiánypótló lehet, hiszen rámutat az online mentorálás kihívásaira és előnyeire egyaránt, illetve a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram hatékony és sikeres működését is elősegítheti.

**Káplár-Kodácsy Kinga<sup>1</sup> – Rónay Zoltán<sup>2</sup> – Dorner Helga<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

<sup>2</sup> ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

<sup>3</sup> ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

## Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: egy mentorrendszer tapasztalatai

*A tanulmány a COVID-19 világjárvány következtében megváltozott felsőoktatási körülményekhez való alkalmazkodás egy Magyarországon kevésbé ismert komplex eszközt mutatja be, amely túlmutat a hagyományos válság- és változásmenedzsment-megoldásokon, a távolléti oktatás pedagógiai megfontolásain és technológiai támogatásán egyaránt. Az eszköz egy kivételesen szűk határidővel létrehozott, mégis a teljes oktatói kört lefedő mentorrendszer, amely a tudás és készség figyelembevételével kialakított szakmai komplementer mentori kapcsolatokra épül. A tanulmány bemutatja a rendszer bevezetésének hátterét, a bevezetés folyamatát és részleges eredményeit; az eredményesség teljes feltárása és a jövőbeni korrekciók, fejlesztési irányok meghatározása érdekében részben ismerteti a megvalósult pilot kutatás és a jelenleg is folyamatban lévő átfogó kutatás (előzetes) eredményeit is. A bevezetés legfőbb tanulsága, hogy a hagyományostól eltérő, nem hierarchikus szervezeti struktúra, a készség- és szakterület-alapú szervezési elv fokozta a korábban alá-fölrendeltségi viszonyban álló (pl. témavezető-témavezetett) személyek közötti bizalmi kapcsolatot és a kollegialitást, ami kitágította a tanulási folyamatot serkentő reflektív teret (Higgins és Kram, 2007), és utat nyitott a tudásmegosztási folyamatok szervezetbe ágyazott újjá-, illetve átalakulásának. Mindez alkalmat ad arra is, hogy a felsőoktatás (illetve a konkrét intézmény) önreflektíven viszonyuljon a távolléti oktatáshoz és ennek hatására szélesebb spektrumú intézményfejlesztési célokat is kijelöljön, a mentorrendszert minőség-támogató funkcióként értelmezze a kari minőségirányítási rendszer egyik pillérjeként.*

### Bevezetés és a kutatás háttere

**A** koronavírus-járvány rendkívüli kihívások elé állította a felsőoktatási intézményeket is, amelyeknek szűk határidő alatt kellett átállniuk az ún. távolléti oktatásra. A távolléti oktatás, amelyet a nemzetközi felsőoktatás viszonyrendszerében az egyetemek digitális átállásaként emlegetnek, valójában a „vészhelyzetben történő távoktatást” (*emergency remote teaching*) (Hodges és mtsai, 2020) jelentette.

Felsőoktatás-pedagógiai szempontból tehát fontos hangsúlyoznunk, hogy a vészhelyzetben történő távoktatás során a digitális átállás célja nem lehetett a mára már klasszikusnak tekinthető hatékony online oktatás maradéktalan megvalósítása (Means és mtsai, 2014), hiszen maguk a kurzusok nem szisztematikus online kurzustervezés és online oktatásmódszertani döntések eredményeképpen születtek. Az átállással voltaképpen az alapvetően jelenléti oktatásban zajló tanítás-tanulási folyamat azonnali átstrukturálása történt meg az online térben. Ha a hatékony online oktatáshoz szükséges infrastruktúrát és eszközháttérrel nézzük, még azon intézmények sem voltak felkészülve a teljes oktatási és oktatásszervezési folyamat napokon belül történő online térbe helyezésére, amelyeknél volt hagyománya a tanulásmenedzsment (LMS) keretrendszerek használatának, illetve az ehhez igazodó tanulási, tanítási, pedagógiai módszerek használatának (ld. Zawacki-Richter, 2020). Ha az egyetemi oktatókat mint a tanítás-tanulás folyamatának tervezőit és kivitelezőit tekintjük, elmondhatjuk, hogy évtizedes szakmai professzionalizációs folyamatot (Kreber, 2013) kellett hetek, hónapok alatt, a már javában zajló távoktatással párhuzamosan lebonyolítani – nem ritkán folyamatos oktatástámogatás híján autodidakta módon.

Tanulmányunkban az oktatók támogatását célzó fejlesztőmunka egy olyan hatékony módszerét mutatjuk be, amely integrálja a klasszikus válságmenedzsment stratégiákra is alapozó oktatástámogatást, de túllép az online oktatáshoz szükséges platformok kiválasztásáról szóló diskurzuson, valamint az oktatók felsőoktatás-pedagógiai „tréningezésén”, és a tudatos, szisztematikus oktató- és oktatástámogatás irányába tesz egy határozott lépést (vö. Hunker és Robb, 2021; Lasater és mtsai, 2021). A bemutatott előzetes kutatási eredményeink az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karon (ELTE PPK) kialakított mentorrendszer kezdeti időszakában (2020. március–június) szerzett tapasztalataira reflektálnak. A mentorhálózat, amely most már MENTORpont<sup>1</sup> néven folytatja működését, a Kar oktatóinak nyújt folyamatos felsőoktatás-pedagógiai támogatást, és a távolléti működés pedagógiai módszertani megfontolásain túl szakmai professzionalizációs lehetőségeket is biztosít.

A bemutatott mentori modell egy, a karon már korábban folytatott pilot eredményeire (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2020), valamint nemzetközi kutatásokra és jogyakorlatokra épül (a válságmenedzsment, felsőoktatás-pedagógia és a mentorálás területén). Úgy véljük, hogy a módszer és az az által elért eredmények a hazai és nemzetközi felsőoktatás-pedagógiai kontextusban egyaránt iránymutatóak lehetnek.

## **A digitális átállás körülményei**

### *Vészhelyzeti körülmények*

Magyarországon hetekkel a COVID-19 vírus európai megjelenése után született meg az első kormányzati intézkedés, amely elrendelte a Koronavírus-járvány Elleni Védekezésért Felelős Operatív Törzs felállítását (ld. a 1012/2020. [I. 31.] Korm. határozat). Az Eötvös Loránd Tudományegyetem ezt két nappal megelőzve már körlevélben adott tájékoztatást a célszerű intézkedésekről. Az észak-olaszországi krízist követően, február utolsó napján az egyetem több korlátozó intézkedést vezetett be, és döntést hozott a Járványügyi Operatív Koordináló Testület (ld. 3/2020. [II. 28.] rektori-kancellári együttes utasítás) felállításáról és részére rendkívüli hatáskörök biztosításáról. Az oktatási tevékenység infrastrukturális kereteiről az egyetem központi szervei gondoskodtak, de a tartalmi kérdések, azaz az oktatás megvalósításának módja, módszertana értelemszerűen kari hatáskörben maradtak. A jelen tanulmányban bemutatott fejlesztésnek otthont adó ELTE PPK-n, nyomon követve a járvány alakulásáról szóló híreket, előzetes

megbeszélések keretében már megkezdődött a gondolkodás egy esetleges korlátozó intézkedés következtében előálló helyzet kezeléséről. A helyzet március közepére radikálisan megváltozott, az események felgyorsultak. A Kormány 2020. március 11-én veszélyhelyzetet hirdetett ki (40/2020. [III. 11.] Korm. rendelet). Ehhez kapcsolódóan a következő naptól megtiltotta a hallgatóknak a felsőoktatási intézmények látogatását (41/2020. [III. 11.] Korm. rendelet 4. § b) pont). Amint jól látható, a felsőoktatási intézményeknek lényegében egyik napról a másikra megszűnt a hagyományos oktatási lehetőségük (Sipos és mtsai, 2020), és mindösszesen bő egy hét<sup>2</sup> volt arra, hogy egy teljesen új oktatási környezetben való működés feltételeit kialakítsák. A távolléti oktatásra történő átállás nem csupán az oktatók számára jelentett kihívást, hiszen a kollégista hallgatók zömének kötelező volt otthonába távozni, számos esetben pedig az alberletben tartózkodók is, felmondva szálláshelyüket, hazautaztak, ahol korántsem volt biztos, hogy a távolléti oktatáshoz szükséges infrastrukturális feltételek adottak lesznek. Összességében tehát úgy kellett átállni a digitális oktatásra, hogy nem volt ismert sem az oktatók, sem a hallgatók infrastrukturális háttere, eszközellátottsága, digitális kompetenciáik, illetve a távolléti oktatáshoz szükséges tanítási és tanulási módszertani ismereteik milyensége.

### *Szervezeti sajátosságok—szervezeti kultúra*

Egy válság menedzselésének sikerességét alapvetően befolyásolja a szervezet kultúrája, s ebből a szempontból kiemelkedő jelentősége van annak, hogy felsőoktatási intézményről, s ezen belül is egy nagy tradícióval rendelkező magyar állami egyetemről van szó. A felsőoktatási intézményeket szervezettípusológiai szempontból sokféleképpen csoportosítják. Ezek a klasszikus elméletek javarészt a hatvanas-hetvenes években születtek, és leszámítva a közösség, kollegiális működés elemeit hangsúlyozó elméleteket (Goodman, 1962; Millett, 1962), közősek abban, hogy az egyetemeket kaotikus, töredezett (Cohen és March, 1986; Weick, 1976; Birnbaum, 1988) és versengő (Baldrige, 1971) szervezetként írják le, amelyekben a vezetés hiányzik vagy látszólagos, és amelyekben a pozíció meghatározóbb, mint a teljesítmény. Ez utóbbi jellegzetesség alapján, amelyet Handy (1986) után szerepkultúrás szervezatként ismerünk, a szakirodalom a hazai felsőoktatási intézmények esetében is e jellegzetességet emelte ki (Szüdi, 2006), kiegészítve mindezt Kováts (2009) megállapításával, miszerint a felsőoktatási intézményekben a különféle szubkultúrák, folyamatosan változó érdekérvényesítő csoportok mozgása jelentősen polarizálja a szervezetet, amelyek törésvonalakat eredményeznek ezen csoportok között. Ez a nézetkülönbség tipikusan megmutatkozik az adminisztratív-szolgáltató-támogató munkatársak és akadémiai közösség között (Hrubos, 2009), de gyakran ez utóbbin belül is intenzíven jelen van: tudományterületek között, paradigmák szerint, és ami igen gyakori, a tudományos ranglétrán elfoglalt pozíció alapján is (Rónay, 2019). További sajátossága a hazai – elsősorban állami – felsőoktatási intézményeknek, hogy a vezetői felelősség nem csupán a szervezeti kultúrában és szocializációban gyenge, de a jogi keretek szintjén is kimunkálatlan, erősítve a felelősség áthárítás és felelősség alóli menekülés tendenciáit (Rónay, 2019).

Horváth (2019) kutatásában arra jutott, hogy a hazai felsőoktatási intézményekben a személy- és szerepkultúrás jelleg mai napig erős, és ugyancsak megtalálhatók a kollégium jellegű szervezeti kultúra modelljének jellemzői is. Ebből következően ilyen szervezeti közegben kellett tehát egy olyan, az adaptációt általában segítő hosszas iterációs és bevezetési koreográfiát mellőző stratégiát alkalmazni, ahol a szerepkultúra érvényesülése akadályozta, adott esetben akár kizárta volna a megvalósulást. A távolléti oktatás sikeres megvalósítása során ugyanakkor lényegtelen volt a közreműködők egyetemi hierarchiában betöltött pozíciója. Csupán a digitális eszközhasználati és módszertani képességek számítottak, amelyek esetében jelentősége van a korosztályi jellemzőknek,

és ebből adódóan a legjobb képességekkel nem feltétlenül a hierarchia magasabb fokán állók rendelkeznek.

A mentorrendszer bevezetését megelőzően kifejezetten célzott szervezeti-kultúra-felmérés az ELTE PPK-n nem készült, azonban a mentorrendszer tulajdonképpen zökkenőmentes bevezetése alapján azt feltételezhetjük, hogy az átlagoshoz képest nagyobb nyitottság és a szerepkultúra gyengébb jelenléte jellemzi az intézményt. Ez a nyitott szerepkultúra támogatja a tanuló szervezetté válás folyamatának azon elemeit, amelyek a mások és saját tapasztalatból való tanulás eredményeit közös előnyként használják fel (Garvin és mtsai, 2008). Mindazonáltal nem szabad figyelmen kívül hagyni a megszokott viselkedésminták közös veszély esetén jellemző radikális megváltozásának lehetőségét sem.

### Vezetés és döntéshozatal

#### *Vezetési stílus és szervezeti kultúra*

Az előzőekben bemutatott szervezeti kultúrában nem csupán a szereplők fogadókészsége volt meghatározó, hanem a szűkebb értelemben vett intézményvezetés (ti. a Kar vezetésének) felfogása is. A legfelsőbb szintű vezetés, azaz a dékán a támogatás-delegálás kettősében értelmezte szerepét, az operatív megvalósítás feladatát a hatáskör szempontjából releváns vezetőre delegálta, ehhez a teljes szervezeti és infrastrukturális támogatást megadta. Ebben tehát a bizalom kultúrája érvényesült (Hoffman és Klepper, 2000; Fairholm és Fairholm, 2000). Másfelől megjelent az etikus vezetés ethosza is (De Hoogh és Den Hartog, 2008), amelyben az ideális vezető a csapatot állítja össze, hogy aztán közösen határozzák meg a feladatot és célokat, dolgozzák ki az azok eléréséhez szükséges folyamatot (Patterson és mtsai, 2003). E csapat tagjai egy-egy speciális területen rendelkeznek szakértelemmel, a vezető a koordináció, a szervezés területén bírja ugyanezen képességeket, köztük nincs hierarchikus viszony, a vezető egy szakértő a többi kolléga között.

A tanulmányban bemutatott esetben a távolléti oktatásra történő átállást egy ún. Kari Távolléti Oktatást Támogató Munkacsoport (KTOM) segítette. Vezetője az oktatási dékánhelyettes volt, négy tagjából három adjunktus (ketten egy-másfél éven belül szereztek doktori fokozatot), valamint egy tag még doktorandusz volt. Emellett a négy tagból három (és a vezető is) ugyanabban az intézetben dolgozott, két tag és a vezető egyazon

*Horváth (2019) kutatásában arra jutott, hogy a hazai felsőoktatási intézményekben a személy- és szerepkultúrák jellegzetesnek, és ugyanakkor megtalálhatók a kollégium jellegű szervezeti kultúra modelljének jellemzői is. Ebből következően ilyen szervezeti közegben kellett tehát egy olyan, az adaptációt általában segítő, hosszasan iterációs és bevezetési koreográfiát mellőző stratégiát alkalmazni, ahol a szerepkultúra érvényesülése akadályozta, adott esetben akár kizárta volna a megvalósulást. A távolléti oktatás sikeres megvalósítása során ugyanakkor lényegtelen volt a közreműködők egyetemi hierarchiában betöltött pozíciója. Csupán a digitális eszközhasználati és módszertani képességek számítottak, amelyek esetében jelentősége van a korosztályi jellemzőknek, és ebből adódóan a legjobb képességekkel nem feltétlenül a hierarchia magasabb fokán állók rendelkeznek.*



kutatócsoportban is. A csapat összeválogatásában kizárólag felsőoktatás-pedagógiai jártasság és a digitális oktatásban szerzett magas fokú ismeretek játszottak szerepet. Nem érvényesült tehát sem a szerepkultúra sajátossága, és figyelmen kívül maradt az intézményen belüli érdekcsoportok arányos bevonásának hagyományos követelménye is (Kováts, 2009; Rónay, 2019).

### *Adatalapú döntéshozatal*

A KTOM a sürgősségi átállás során számos fontos és gyors döntést hozott az erőforrások elhelyezése, megoldási alternatívák ésszerű kiválasztása kapcsán (Lai, 2013). Hogy szakzerű döntések sorozata szülessen meg a cél elérése és hosszútávú megtartása érdekében, több esetben adatalapú döntéshozatal történt (Young és mtsai, 2018). A támogatói struktúra kialakításának folyamata a meglévő szakértelem mellett két alapvető adatforrásra támaszkodott: a digitális felkészültséget, kompetenciákat, digitális pedagógiai készségeket mérő kérdőív eredményeire (Horton, 2011; Michigan Colleges..., 2020 alapján) és a Karon 2019-ben megvalósult pilot mentorprogram eredményeire (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2020).

Az adatinformált döntések előfeltételeként az oktatók digitális készenléttel kapcsolatos tudásának, tapasztalatának és képességeinek stratégikus összegyűjtése és elemzése, valamint a korábbi tapasztalatok integrálása megtörtént (vö. Ingram és mtsai 2004; Schildkamp és Kuiper, 2010; Datnow és Park, 2009). Az adatok azt mutatták, hogy szükséges (1) az infrastrukturális támogatás megteremtése, (2) a komplex szakmai tanácsadói hálózat kialakítása és a folyamatos támogatói készenlét megteremtése, valamint (3) a támogatói segédanyagok elkészítése.

A helyzet kezelésének másik hangsúlyos eleme volt az ún. kollaboratív döntéshozatali folyamat, amelyben a KTOM és más, a döntéshozatalban érintett szereplők személyes vagy azonnali üzenetváltások kapcsán aktívan involválódtak (Dennis, Rennecker és Hansen, 2010). Az ötletek és vélemények folyamatos cseréje a háttérben növelte a döntéshozatal gyorsaságát, és hatással volt a flexibilis és nem-hierarchikus döntéshozatali folyamat kialakítására (Kapucu és Garayev, 2011).

## **Oktatói tanulás támogatása a szervezetben a mentorálás eszközével**

### *A mentorrendszer céljai*

A Kar mentorrendszerét hármassal alakították ki a válsághelyzet kezdetén. A támogatói rendszer fontos célja volt a szakmai támogatás biztosítása egy belső tudásmegosztó rendszerben, amely elsősorban a távolléti oktatás elindításához, működtetéséhez és fenntartásához szükséges digitális kompetenciák és hozzájuk kapcsolódó felsőoktatás-pedagógiai megfontolások és stratégiák tudatos és azonnali fejlesztését célozta meg (Anderson és Shannon, 1995; Hobson és mtsai, 2009; Hudson, 2013). Másrészt fontos célként jelent meg a mentori kapcsolatokon keresztül az oktatók pszichoszociális jóllétének támogatása, a társas tanulás (Bandura, 1977) hatására kialakuló bizonytalanságsökkenés és reziliens jelenlét kialakítása (Fredrickson és mtsai, 2003) személyes kapcsolatokon keresztül (Johnson és mtsai, 2005). Tehát a mentori kapcsolatok kialakításának egyik legfőbb törekvése a szervezeten belüli izoláltság csökkentése és a mentális és érzelmi stabilitás támogatása akár válság vagy bizonytalan életkörülmények között (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2020).

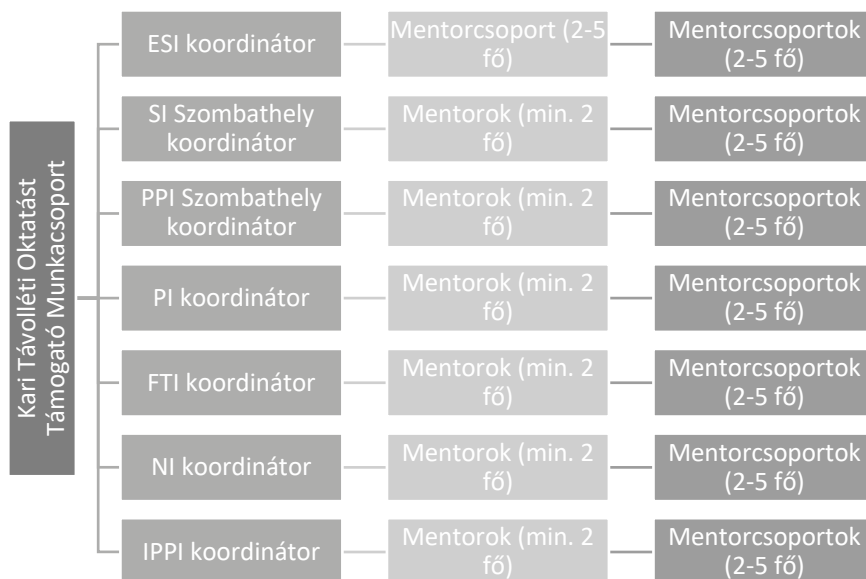
A mentorrendszer kialakításának harmadik kiemelt célja a szervezeti szintű digitális átállás egy stratégiai fontosságú eleme: az egységes szervezeti folyamatokban

való részvétel támogatása volt, az információs hálózatban való közvetlen részvétel (Fairbanks és mtsai, 2000; Marable és Raimondi, 2007). Az így kialakuló partnerségi kapcsolatokban az oktatók tudásmegosztásának formális keretek közötti serkentése került előtérbe. A komplex mentorrendszer, amelyet kis létszámú mentorcsoportok, a szakterületileg összetartozó vagy összekapcsolható mentorcsoportok koordinációjaként definiálunk, a személyre szabott támogatást, többirányú reflexiós körök működtetését is lehetővé tette.

#### *A mentorrendszer ismérvei*

Ez a mentorrendszer – szakítva az egyetemi struktúrák tradicionális építkezésével – nem a hagyományos in-line (hierarchikus) viszonyokra épül (Hobson, 2016), hanem kompetenciaalapú, tehát a tudás és készség kizárólagos figyelembevételével kialakított (Maynard és Furlong, 1993; Hargreaves és Fullan, 2000) társmentori (*peer*), visszafelé ható (*reverse*) és csoportos szakmai (Ziegler, 2009; P-Sontag és mtsai, 2007) komplementer mentori kapcsolatokban működik úgy, hogy a tudásmenedzsment hatékonyságnövelését és a belső tudástranszfer felgyorsítását figyelembe veszi (Lankau és Scandura, 2002). Ez a távolléti oktatás megvalósításának tanácsadói hátterén túl az egyetemi oktatók saját tanulásának is új, alternatív platformot nyitott a bizalom és a nyitott mentori kapcsolatok által (Thomas és Goswami, 2013; Hobson, 2016), feloldva egyúttal a mentoring struktúrákban megszilárdult szerepköröket (Fletcher és Ragins, 2007). A rendszer felépítésekor a Munkacsoport az oktatók teljeskörű bevonására törekedett ( $n = 475$ ), és a Kar minden oktatói egységére kiterjedő koordinációs csoportokat hozott létre. Így 15 koordinációs egységben mintegy 93 mentort, illetve mentorált csoportot lehetett kijelölni a komplex kompetenciák skálaértéke alapján (ld. 1. ábra). A mentorrendszerben való részvétel önkéntes alapú (Bear és Hwang, 2015), de az indulást követő időszakban közel 100%-os részvétel volt tapasztalható az intézményben állandó munkaviszonyban lévő oktatók esetében.

*Ez a mentorrendszer – szakítva az egyetemi struktúrák tradicionális építkezésével – nem a hagyományos in-line (hierarchikus) viszonyokra épül (Hobson, 2016), hanem kompetenciaalapú, tehát a tudás és készség kizárólagos figyelembevételével kialakított (Maynard és Furlong, 1993; Hargreaves és Fullan, 2000) társmentori (peer), visszafelé ható (reverse) és csoportos szakmai (Ziegler, 2009; P-Sontag és mtsai, 2007) komplementer mentori kapcsolatokban működik úgy, hogy a tudásmenedzsment hatékonyságnövelését és a belső tudástranszfer felgyorsítását figyelembe veszi (Lankau és Scandura, 2002). Ez a távolléti oktatás megvalósításának tanácsadói hátterén túl az egyetemi oktatók saját tanulásának is új, alternatív platformot nyitott a bizalom és a nyitott mentori kapcsolatok által (Thomas és Goswami, 2013; Hobson, 2016), feloldva egyúttal a mentoring struktúrákban megszilárdult szerepköröket (Fletcher és Ragins, 2007). A rendszer felépítésekor a Munkacsoport az oktatók teljeskörű bevonására törekedett ( $n = 475$ ), és a Kar minden oktatói egységére kiterjedő koordinációs csoportokat hozott létre.*



1. ábra. A mentorrendszer felépítése Bereczki és munkatársai (2020. 7.) alapján

A mentorálási folyamat legfőbb programozott elemeiként a személyre szabott, két-szintű (mentori és mentorkoordinátori) konzultációs lehetőségek, a mentorált csoportok megbeszélései, a rendelkezésre álló segédanyagok közös megismerése és kifejezetten a mentorok munkáját támogató műhelyek jelentek meg. A rendszeresen megszervezett mentortámogató műhelyek oktatástechnológiai és felsőoktatás-pedagógiai témaköröket dolgoznak fel, egy-egy meghívott kolléga részvételével, közös tudásmegosztással és tudásalkotással.

### Tapasztalatok a bevezetési időszak után

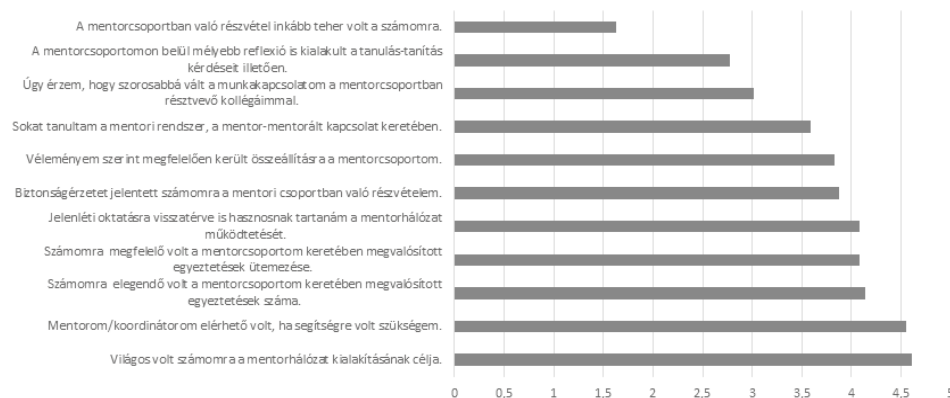
A mentorrendszer működéséről, a résztvevők tapasztalatairól egy pilotkutatás keretében gyűjtöttünk információt. (A kutatás az ELTE Pedagógiai és Pszichológia Karán működő Kutatásetikai Bizottság 2020/263 számú kutatásetikai engedélyével folyt.) Az adatgyűjtés célja egyrészt a mentorrendszer eredményességének feltárása és reflektálása, a fejlesztési és kutatási irányok kijelölése, valamint a mentortámogató műhelyek tartalmi és strukturális orientálása volt. A kérdőíves lekérdezésben 37 mentorált, 18 mentor és 7 mentorkoordinátor (n = 62) vett részt. A pilot kutatás mellett a mentorrendszer teljes kari populációt lefedő felmérését is megvalósítottuk egy kari támogatást élvező kutatás részeként. Az adatok elemzése ezen kutatás keretein belül történt.

A Likert-skálás és nyitott kérdésekre adott válaszok alapján négy területen bővült tudásunk a mentorrendszer működési mechanizmusaira vonatkozóan. Egyfelől világosabb képet kaptunk a rendszer eredményességének feltételeiről, a reflektív interakciók minőségéről, a rendszer fenntarthatóságának lehetőségeiről, és további fejlesztési irányok is kirajzolódtak a válaszok alapján. (A nyitott kérdésekre adott válaszok közül a leginkább releváns idézeteket az 1. táblázat tartalmazza.)

## Eredményesség és részvétel

A mentorrendszerben részt vevő mentorok, mentoráltak és mentorkoordinátorok többnyire hasznosnak és eredményesnek tekintik annak működését (56,6% nagyon hasznosnak, 31,3% közepesen hasznosnak találta). Az eredményességet elsősorban a mentori kapcsolattartásban és beszélgetésekben, a segítségnyújtás nyitottságában és azonnaliségében, a konkrét problémák jól kommunikált megoldásában észlelték (ld. 1. táblázat/I.). A mentorrendszerben részt vevő mentoráltak megfelelőnek ítélték meg mentoruk elérhetőségét, a résztvevők általában megfelelőnek tartják a mentorcsoportban való kommunikáció minőségét és mennyiségét. A kölcsönös tanulási lehetőségek, a közösségi lét adta biztonságot, a rendszer célkijelöléseit jónak ítélték a válaszadók (2. ábra).

Ugyanakkor a mentorrendszer által életre hívott kezdeményezésekbe való bevonódás mértéke alapvetően meghatározta a válaszadók eredményességről alkotott véleményét, a mentorrendszerben mutatott aktivitás befolyásolta a rendszer hasznosságára vonatkozó megfigyeléseiket (lásd 1. táblázat/II.).



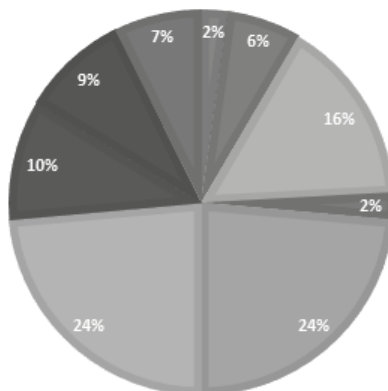
2. ábra. A mentorrendszer eredményességének elégedettségi mutatói

## Reflektív interakciók minősége és tartalma

A kezdeti időszakban az egyéni megbeszélések száma egyenlő mértékben folyt írásban és videós vagy telefonos hívásban; az egyeztetések a mentorok és mentoráltak között kezdetben napi, de legalább heti rendszerességűek voltak számos azonnali üzenetváltással az egyeztetések között, később pedig csökkent az intenzitásuk. Több intézetben megvalósult a mentor–mentorkoordinátori és mentorkoordinátorok közötti egyeztetés is. Ezen egyeztetések központi témái az oktatástechnológiai eszközök használata és az online tanulásmódszertani kérdések voltak (ld. 3. ábra).

A közös mentorcsoportban részt vevők csak részben érezték úgy, hogy szorosabbá vált munkakapcsolatuk kollégáikkal, illetve kevésbé érezték, hogy mélyebb reflexió is kialakulhatott a mentorcsoportokon belül a tanítás és tanulás folyamatára vonatkozóan. Ugyanakkor több esetben beszámoltak a részt vevő mentorok vagy mentoráltak arról, hogy a mentori folyamat támogatta az alapvetően jó, de mégis távoli szakmai kapcsolat mélyítését, formálódását (lásd 1. táblázat/III.).

- kurzusmatematika (át)tervezése
- kurzushoz kapcsolódó hallgatói feladatok, tevékenységek tervezése, kivitelezése
- online tanításhoz módszertani ötletek
- képzési program egészéhez kapcsolódó kérdések
- tanulásmenedzsment rendszerrel (Moodle, Canvas) kapcsolatos kérdések
- Microsoft Teams használata
- hallgatói munka értékelése online térben
- általános digitális jártasság fejlesztése (pl.: online alkalmazások, dokumentum szerkesztése, videókonferencia szoftverek stb.)
- adminisztratív ügyek



3. ábra. A mentorrendszeren belül megvalósuló egyeztetések témája

### *A mentorrendszer fenntarthatósága és fejlesztési irányok*

A mentorrendszer további fenntartását a válaszadók fontosnak tartják bizonyos feltételek mellett ( $M = 5,98$ ), amelyeket négy csoportba rendeztünk. (1) A megkérdezettek a fenntartható mentorrendszer egyik legfontosabb feltételként a mentorok tudásának és kompetenciáiknak további fejlesztését jelölték meg. A fenntarthatóság kulcsa a folyamatos és naprakész mentori tudásbázis fejlesztése, amely a felsőoktatás-pedagógiai és oktatástechnológiai repertoár bővítését is magába foglalja (lásd 1. táblázat/IV.). (2) A mentori és mentorkoordinátori munka formális elismerése szintén hangsúlyos feltételként jelent meg a megkérdezettek válaszaiban. A távoktatás során (ugyan kényszermegoldások által motiváltan, de) sok esetben a sikeresen megvalósult oktatói teljesítmény jövőbeni elismerése fontos eszköze az elvégzett (ön)fejlesztő munka legitimálásának és középtávon hatékony motiváció a további

*A mentorrendszer további fenntartását a válaszadók fontosnak tartják bizonyos feltételek mellett ( $M = 5,98$ ), amelyeket négy csoportba rendeztünk. (1) A megkérdezettek a fenntartható mentorrendszer egyik legfontosabb feltételként a mentorok tudásának és kompetenciáiknak további fejlesztését jelölték meg. A fenntarthatóság kulcsa a folyamatos és naprakész mentori tudásbázis fejlesztése, amely a felsőoktatás-pedagógiai és oktatástechnológiai repertoár bővítését is magába foglalja (lásd 1. táblázat/IV.).*

egyéni és közös tanulási megoldásokat is alkalmazó szakmai fejlődésnek (ld. 1. táblázat/V.). (3) A közös tanulást támogató megoldások egyik formája a mentorpárok együttműködése, amelynek során a párok tudatos szakterületi összekapcsolása abszolút kritérium a fenntartható mentorhálózat szempontjából (is) (ld. 1. táblázat/VI.). A már létező társítási módszereket továbbgondolva és a MENTORPont kontextusához igazodva még tudatosabb diszciplináris és felsőoktatás-pedagógiai összekapcsolódást neveztek még a fenntartható mentorhálózat további feltételének a megkérdezettek. (4) A mentorrendszer aktuális fókuszán túlmutató együttműködések támogatása, erősítése is fontos jövőbe mutató kritériumként szerepelt a megkérdezettek válaszaiban (ld. 1. táblázat/VI.). Értelmezésünk szerint a felsőoktatás helyzetének normalizálódását követően az új módszertani tartalmak és közös oktatói tanulási célok és tevékenységek tarthatják fenn ezt az oktatói tudásközösséget.

A fenntarthatóságot olyan további fejlesztési területek kijelölésével látják még elérhetőnek a válaszadók, amelyek a mentorszerepek pontosabb definiálására és további mentorok kijelölésére és képzésére vonatkoznak. A mentorutánpótlás kérdése kapcsán is előkerült a diszciplináris kapcsolódás fontossága, amely túlmutat az oktatástechnológiai eszköztáron, és egy komplexebb felsőoktatás-pedagógiai fejlesztés irányába mutat (ld. 1. táblázat/VIII.).

A másik fejlesztési irány, a mentorszerepek pontosabb definiálása, alapjául szolgálhat a mentorrendszerben való részvétel és az (ön)fejlesztés formális elismerésének is. A mentori szerepek, funkciók és kompetenciák feltérképezéséhez szükséges a résztvevőkkel való erre irányuló strukturált együttműködés is, amely része lehet a fenntarthatóság jegyében meghatározott új tevékenységeknek (ld. 1. táblázat/VIII.).

1. táblázat. Példák a pilotkutatás nyitott kérdéseire kapott válaszokból

II. Általános elégedettség	„A kijelölt mentorom [...] segítsége nélkül meghaltam volna márciusban. Akkor még azt sem tudtam, hogy eszik-e vagy isszák a Canvast.” (mentorált) „Nagyon eredményesnek tartom a mentorok beállítását, akik sokat segítettek a kezdeti időszakban.” (mentorált) „Köszönöm, megkaptam mindent, leginkább a kari mentorrendszer révén” (mentorált)
III. Bevonódás	„Én a mentoroktól is kaptam rengeteg ötletet, meg én is adtam. Az viszont nagyon nem tetszett, hogy sokan egyáltalán nem éltek a lehetőségekkel. Érdemesnek tartanám a hallgatói értékeléseket is elolvasni, mert abban rendkívül sok vélemény van arról, hogy az oktatók megtudták-e oldani a távoktatás kihívásait!” (mentorált)
IV. Kapcsolatok átforgalmazása	„A mentorom egy doktoranduszom volt, a közös munka mindkettőnk számára sok érdekes helyzetet teremtett, érzelmileg jelentősen színesítette kapcsolatunkat, a kölcsönös segítés és támogatás jelentősen hozzájárult további közös munkánk hatékonyságához.” (mentorált)
V. Mentorok tudásának fejlesztése	„[a mentor] követi a bővülő technikai megújulást és azt folyamatosan továbbadja a mentoráltaknak” (mentorált)
VI. A mentori munka elismerése	„Koordinátorként nem éreztem magam komfortosan amiatt, hogy a mentorokat további többletfeladatokkal terheljem, amikor számukra is kihívást jelentett a saját kurzusaik online térbe való átültetése. Volt olyan mentorjelölt, aki gondolkodás nélkül visszautasította a felkérést – azt gondolom, hogy itt is motiváló lenne, ha a kar elismerné, honorálná a mentorok és koordinátorok munkáját, idejét, elkötelezettségét.” (mentorkoordinátor)

VII. A tématerületek összekapcsolása a képzéseken belül	„Jobban kéne kapcsolódní a képzésekhez, szakokhoz.” (mentor)
VIII. Az aktuális mentorhálón túlmutató együttműködések	„A szakmai együttműködések jobban kellene támogatni. pl. közös kutatás, publikálás. Nem szabadna ennyire féltennie mindenkinek a saját információit, tudását, inkább meg kellene osztani. Ez még gyermekcipőben jár, elméleti szinten egyetértünk az elvvel, de a gyakorlatban még kevésbé működik. Ezt kellene szorgalmaznia a mentorrendszernek.” (mentorált)
IX. Fejlesztési irányok	„Azt gondolom, hogy aki közben kiképezi magát, az is lehessen mentor később. Fontos lenne, hogy azonos területről jövő kollégák alkossák a mentorcsoportot. Én például nem használtam korábban Canvast, de úgy vélem, hogy ma már legalább annyira tudom, mint a mentorom.” (mentorált) „Érdeemes lehet a mentorszerep összetevőit, lehetőségét átbeszélni, a mentor feladatait és korlátait élesebben körvonalazni.” (mentor) „A mentorhálózatot érdemes megtartani, konkrét, személyre szabott tanácsadással.” (mentorált)

### Következtetések és további lépések

A pilot kutatásban feltárt adatok és a mentortámogató műhelyek visszajelzései alapján, többek között a fenntarthatóságra vonatkozó javaslatok nyomán elindultak a mentorrendszer fejlesztését támogató kezdeményezések. Az oktatói mentorrendszer fókusza és a kompetenciaalapú megközelítés némileg eltávolodott a sürgősségi áttállás okán felmerült azonnali igényektől, és a rendszer tudatos oktatói és kutatói munkát támogató fejlesztő-programmá alakul át, amelyben a reflektív szakemberek aktív szakmai együttgondolkodása a cél (Yakobovski, 2015). Ennek egyértelmű megnyilvánulása a mentortámogató műhelyek szakmai közösségé válása, ahol mentorok és mentoráltak most már közösen vesznek részt. A közös gondolkodás az oktatói, kutatói és ezáltal a hallgatói munka eredményességének fokozását célozza (Beach és mtsai, 2016) a tanítás és tanulás változó természetének adaptív megteremtése érdekében (Ramaley, 2014). Ugyanakkor a mentorrendszer továbbra is az egyetemi oktatói közösségteremtés egyik mozgatórugója maradt (Beach és mtsai, 2016; Debowski, 2011; Lee, 2010; Sorcinelli és mtsai, 2011) folyamatos, szervezeten belüli önreflexiós folyamatok megindításával, az egyéni hatékonyságnövelés integrálásával a csoporthatékonyág növelése érdekében (Altany, 2011; Lorenzetti, 2015). A hatékony tudástranszfert a szervezeten belül és azon kívül a rendszer a résztvevők munkájának validálásával kívánja elérni (Whitelaw és mtsai, 2004). Ennek feltétele a mentorok, mentoráltak és mentorkoordinátorok közötti fejlesztő kapcsolat megtartása és diszciplináris kapcsolódások azonosítása további fókuszált fejlesztések céljából. Mindezt az adminisztratív támogatás biztosításával, a közös és demokratikus célok kijelölésével, a támogató koordinációval, a mentorcsoportok összetételének, a mentorok kiválasztásának tudatos újragondolásával, a rendszeres programértékelési elemek bevezetésével és a kontribúció formális elismerésével (Efstathiou és mtsai, 2018).

A mentorrendszer fenntartása és továbbfejlesztése összhangban áll a pilot kutatás eredményeivel. A fejlesztési irányok finomítása és további részleteinek kidolgozása empirikus alapokon nyugszik: jelenleg a kvalitatív kutatási komponens megerősítése zajlik, 2021 tavaszán a mentorrendszerben résztvevőket egy többszintű interjú kutatás keretében kérdeztük tapasztalataikról. A kutatás adatai feldolgozás alatt állnak. Ezen kutatásban elsősorban azt vizsgáljuk, hogy a horizontálisan szabadon kialakítható mentori

relációk, mentori és oktatói szerepek milyen mértékben szabadítják fel a tanulási folyamatot serkentő reflektív teret (Higgins és Kram, 2001), létrejönnek-e a mentorrendszer hatására további tudásmegosztási csomópontok organikus módon. A kutatás eredményei elsősorban a Kar szervezettefejlesztési tevékenységét támogatják.

A mentorrendszer eredményeinek kommunikálása a tudásmegosztás és -transzfer jegyében több módon és csatornán keresztül zajlik, amelynek egyik fontos része az ezzel kapcsolatos kutatási eredmények publikálása. Hasonlóan fontos a mentorrendszer működésének és céljainak szervezeten belüli és kívüli kommunikálása, amelynek érdekében arculatváltás történt, a mentorrendszer eseményeiről, témáit érintő kérdésekről rendszeres híradás történik, és a műhelyek résztvevőinek közös kurzusfelületet alakítottunk ki. A MENTORpont működésének bemutatása megtörtént az ELTE Oktatási Igazgatóságának szervezeti keretében működő Oktatásfejlesztési és Tehetséggondozási Osztályon keresztül más Karok oktatás és szakmai fejlesztésért felelős vezetőinek, a velük való lehetséges együttműködés előkészítése folyamatban van.

A mentorrendszer emellett a Kar minőségfejlesztési stratégiájának fontos eleme: a minőségirányítási rendszer harmadik pillére, amely a minőségbiztosítás és a minőségfejlesztés mellett minőség-támogatási funkcióval egészíti ki a rendszert. Ez a stratégia egy támogató keretet határoz meg a mentorrendszerben úgy, hogy autonóm fejlődési utakat biztosít az azt fenntartó és dinamizáló oktatók számára. A résztvevők által megfogalmazott (és ebben a tanulmányban is megjelölt) feltételek teljesülésével a mentorhálózat a Kar mindennapi működésébe szervesen beépülhet, és ezzel összefüggésben a mentorálás ideája kiléphet az oktatói munka keretei közül, és megjelenhet a kutató, szolgáltató, oktatási-kutatási tevékenységet támogató funkciókban is.

### Köszönetnyilvánítás

Hálásan köszönjük a mentorrendszer minden mentorkoordinátorának, mentorának és mentoráltjának kitartó munkáját, fáradhatatlan segíteni akarását, tanulni vágyását!

### Irodalom

- Altany, A. (2011). Professional faculty development: The necessary fourth leg. *The Teaching Professor*, 25(6), 5.
- Anderson, E. & Shannon, A. (1988). Toward a Conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38–42. DOI: [10.1177/002248718803900109](https://doi.org/10.1177/002248718803900109)
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and Conflict in the University: Research in the Sociology of Complex Organizations*. John Wiley & Sons Inc.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E. & Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Stylus.
- Bear, S. E. & Hwang, A. (2015). Who mentors? Contextual prosocial motivation and willingness to be a mentor. *Human Resource Development International*, 18(1), 58–75. DOI: [10.1080/13678868.2014.979005](https://doi.org/10.1080/13678868.2014.979005)
- Bereczki Enikő Orsolya, Horváth László, Kálmán Orsolya, Káplár-Kodácsy Kinga, Misley Helga, Rausch Attila & Rónay, Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. ELTE-PPK.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. Jossey-Bass.
- Cohen, M. D. & March, J. G. (1986). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. Harvard Business Review Press.
- De Hoogh, A. H. B. & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 297–311. DOI: [10.1016/j.leaqua.2008.03.002](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.03.002)
- Debowski, S. (2011). Emergent Shifts in Faculty Development. *To Improve the Academy*, (30), 306–322. DOI: [10.1002/j.2334-4822.2011.tb00665.x](https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2011.tb00665.x)



- Dennis, A. R., Rennecker, J. A. & Hansen, S. (2010). Invisible Whispering: Restructuring Collaborative Decision Making with Instant Messaging. *Decision Sciences*, (41), 845–886. DOI: [10.1111/j.1540-5915.2010.00290.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2010.00290.x)
- Efstathiou, J. A., Drumm, M. R., Paly, J. P., Lawton, D. M., O'Neill, R. M., Niemierko, A., Leffert, L. R., Loeffler, J. S. & Shih, H. A. (2018). Long-term impact of a faculty mentoring program in academic medicine. *PloS one*, 13(11). DOI: [10.1371/journal.pone.0207634](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207634)
- Fairbanks, C.M., Freidman, D. & Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102–112. DOI: [10.1177/002248710005100204](https://doi.org/10.1177/002248710005100204)
- Fairholm, M. R. & Fairholm, G. (2000). Leadership amid the constraints of trust. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 102–109. DOI: [10.1108/01437730010318192](https://doi.org/10.1108/01437730010318192)
- Fletcher, J. K. & Ragins, B. R. (2007). Stone Center Relational Cultural Theory: A Window on Relational Mentoring. In Ragins, B. R. & Kram, K. E. (szerk.), *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Sage. 373–400. DOI: [10.4135/9781412976619.n15](https://doi.org/10.4135/9781412976619.n15)
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. & Larkin, G. R. (2001). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, (84), 365–376. DOI: [10.1037/0022-3514.84.2.365](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365)
- Garvin, D., Edmondson, A. & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109–116., 134.
- Goodman, P. (1962). *The Community of Scholars*. Random House.
- Handy, C. B. (1986). *Szervezetek irányítása a változó világban*. Mezőgazdasági Kiadó.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50–56. DOI: [10.1207/s15430421tip3901\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8)
- Higgins, M. C. & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *Academy of Management Review*, 26, 264–288. DOI: [10.5465/amr.2001.4378023](https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378023)
- Hobson, A. J, Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know, what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216. DOI: [10.1016/j.tate.2008.09.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001)
- Hobson, A. J. (2016). Judgementoring and how to avert it: introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87–110.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, (27). <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hoffman, N. & Klepper, R. (2000). Assimilating New Technologies: The Role of Organizational Culture. *Information Systems Management*, 17(3), 36–42. DOI: [10.1201/1078/43192.17.3.20000601/31239.6](https://doi.org/10.1201/1078/43192.17.3.20000601/31239.6)
- Horton, W. (2011). *E-Learning by Design*. (Second Edition). Pfeiffer. DOI: [10.1002/9781118256039](https://doi.org/10.1002/9781118256039)
- Horváth László (2019). *A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet. Doktori (PhD) disszertáció*. ELTE PPK, Budapest. [https://ppk.elte.hu/dstore/document/111/Horvath\\_Laszlo\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/111/Horvath_Laszlo_disszertacio.pdf)
- Hrubos Ildikó (2009). A felsőoktatási intézmények szervezetének és irányításának dimenziói. In Bugár Gyöngyi & Farkas Ferenc (szerk.), *Elkötelezettség és sokoldalúság. Tanulmánykötet Barakonyi Károly tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar. 297–301.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. DOI: [10.1080/19415257.2012.749415](https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415)
- Hunker, D. F. & Robb, M. (2021). Using visual feedback to support online faculty mentoring. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(3), 273–275. DOI: [10.1016/j.teln.2021.02.002](https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.02.002)
- Ingram, D., Louis, K. S. & Schroeder, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barrier to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, (106), 1258–1287. DOI: [10.1111/j.1467-9620.2004.00379.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00379.x)
- Johnson, S. M., Berg, J. H. & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of literature on teacher retention*. Harvard Graduate School of Education: The Project on the Next Generation of Teachers.
- Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2020). Rebuilding faculty capacities in higher education: An alternative for relational mentoring. *Innovations in Education and Teaching International*. DOI: [10.1080/14703297.2020.1850318](https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1850318)
- Kapucu, N. & Garayev, V. (2011). Collaborative Decision-Making in Emergency and Disaster Management. *International Journal of Public Administration*, (34), 366–375. DOI: [10.1080/01900692.2011.561477](https://doi.org/10.1080/01900692.2011.561477)
- Kováts Gergely (2009). Az egyetem mint szervezet. In Drótos György & Kováts Gergely (szerk.), *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula Kiadó. 63–85.
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education: The transformative potential of the scholarship of teaching*. Routledge. DOI: [10.4324/9780203072301](https://doi.org/10.4324/9780203072301)

- Lai, M. K. (2013). Data-based decision making: an overview. In Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. (szerk.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. Springer. DOI: [10.1007/978-94-007-4816-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2)
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. (2002). An Investigation of Personal Learning in Mentoring Relationships: Content, Antecedents, and Consequences. *Academy of Management Journal*, (45), 779–790. DOI: [10.5465/3069311](https://doi.org/10.5465/3069311)
- Lasater, K., Smith, C., Pijanowski, J. & Brady, K. P. (2021). Redefining Mentorship in an Era of Crisis: Responding to COVID-19 through Compassionate Relationships. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 158–172. DOI: [10.1108/ijmce-11-2020-0078](https://doi.org/10.1108/ijmce-11-2020-0078)
- Lee, V. S. (2010). Program types and prototypes. In Gillespie, K. H. & Robertson, D. L. (szerk.), *A guide to faculty development*. Jossey-Bass. 21–33.
- Lorenzetti, J. P. (2015). *A Theory of Faculty Development for Blended Learning*. Distance Education Report. Conference Paper: Online Learning Consortium Blended Learning Conference and Workshop 2015.
- Marable, M. A. & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37. DOI: [10.1080/13611260601037355](https://doi.org/10.1080/13611260601037355)
- Maynard, T. & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (szerk.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. Kogan Page.
- Means, B., Bakia, M. & Murphy, R. (2014) *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. Routledge Taylor & Frances. DOI: [10.4324/9780203095959](https://doi.org/10.4324/9780203095959)
- Michigan Colleges Online and Michigan Community College Association (2020). *Ready for Online Courses?* <https://www.miccollegesonline.org/ready.html>
- Millet, J. D. (1962). *The Academic Community: An Essay on Organization*. McGraw Hill.
- P-Sontag, L., Vappie, K. & Wanberg, C. R. (2007). The Practice of Mentoring: MENTTIUM Corporation. In Ragins, B. R. & Kram, K. E. (szerk.), *Handbook of Mentoring at Work*. Sage. work. 593-616. DOI: [10.4135/9781412976619.n24](https://doi.org/10.4135/9781412976619.n24)
- Park, V. & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership and Management*, (29), 477–494. DOI: [10.1080/13632430903162541](https://doi.org/10.1080/13632430903162541)
- Patterson, K., Redmer, T. A. O. & Stove, A. G. (2003). Transformational Leaders to Servant Leaders versus Level 4 Leaders to Level 5 Leaders: The Move from Good to Great. *CBFA Annual Conference*, 2003. 10. <https://studylib.net/doc/8660025/transformational-leaders-to-servant-leaders-versus-level-4> Utolsó letöltés: 2021. 03. 04.
- Ramaley, J. A. (2014). The Changing Role of Higher Education: Learning to Deal with Wicked Problems. *Higher Education*, (167).
- Rónay Zoltán (2019). *Vezetők, testületek, felelősség a felsőoktatási intézményekben*. L'Harmattan.
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482–496. DOI: [10.1016/j.tate.2009.06.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007)
- Sipos Norbert, Jarjabka Ákos, Kuráth Gabriella & Venczel-Szakó Timea (2020). Felsőoktatás a COVID-19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? *Civil Szemle*, (17) (különszám), 73–91.
- Sorcinelli, M. D., Gray, T. & Birch, A. J. (2011). Faculty Development Beyond Instructional Development. *To Improve the Academy*, (3), 247–261. DOI: [10.1002/j.2334-4822.2011.tb00661.x](https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2011.tb00661.x)
- Szűdi János (2006, szerk.). *Az oktatás nagy kézikönyve*. Complex.
- Thomas, J. & Goswami, J. (2013). An Investment in New Tenure-Track Faculty: A Two-Year Development Program. *The journal of faculty development*, (27), 50–55.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, (21), 1–19. DOI: [10.2307/2391875](https://doi.org/10.2307/2391875)
- Whitelaw, C., Sears, M. & Campbell, K. (2004). Transformative Learning in a Faculty Professional Development Context. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 9–27. DOI: [10.1177/1541344603259314](https://doi.org/10.1177/1541344603259314)
- Yakovovski, P. J. (2015). *Understanding the faculty retirement (non)decision*. <https://www.tiaainstitute.org/publication/understanding-faculty-retirement-non-decision>
- Young, C., McNamara, G., Brown, M. & O'Hara, J. (2018). Adopting and adapting: school leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 133–158. DOI: [10.1007/s11092-018-9278-4](https://doi.org/10.1007/s11092-018-9278-4)
- Zawacki-Richter, O. (2021). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior & Emerging Technologies*, (3), 218–226. DOI: [10.1002/hbe.2.238](https://doi.org/10.1002/hbe.2.238)

## Jegyzetek

<sup>1</sup> <https://www.facebook.com/mentorpontppk/>

<sup>2</sup> „Az ELTE rektora 2020. március 12–13. napokra a hallgatók számára rektori szünetet rendel el. Valamennyi hallgatót távolmaradási kötelezettség terhel 2020. március 12-től visszavonásig. A magyar hallgatóknak a kollégiumi tartózkodási helyükről otthonukba kell távozniuk. (A nemzetközi és külföldi hallgatók kollégiumi tartózkodása a továbbiakban is megengedett.) A hallgatók tavaszi szünete a tanév rendjében meghatározott időtartamot megváltoztatva 2020. március 16–22. között lesz. Az ELTE egésze 2020. március 23-tól az ellenkező rendelkezésig távolléti oktatásra áll át.” (<https://www.elte.hu/koronavirus>)

### Absztrakt

A tanulmány a COVID-19 világjárvány következtében megváltozott felsőoktatási körülményekhez való alkalmazkodás egy Magyarországon kevésbé ismert komplex eszközét mutatja be, amely túlmutat a hagyományos válság- és változásmenedzsment-megoldásokon, a távolléti oktatás pedagógiai megfontolásain és technológiai támogatásán egyaránt. Az eszköz egy kivételesen szűk határidővel létrehozott, mégis a teljes oktatói kört lefedő mentorrendszer, amely a tudás és készség figyelembevételével kialakított szakmai komplementer mentori kapcsolatokra épül. A tanulmány bemutatja a rendszer bevezetésének hátterét, a bevezetés folyamatát és részleges eredményeit. Az eredményesség teljes feltárása és a jövőbeni korrekciók, fejlesztési irányok meghatározása érdekében részben ismerteti a megvalósult pilot kutatás és a jelenleg is folyamatban lévő átfogó kutatás (előzetes) eredményeit is. A bevezetés legfőbb tanulsága, hogy a hagyományostól eltérő, nem hierarchikus szervezeti struktúra, a készség- és szakterület-alapú szervezési elv fokozta a korábban alá-főlérendeltségi viszonyban álló (pl. témavezető-témavezetett) személyek közötti bizalmi kapcsolatot és a kollegialitást, ami kitágította a tanulási folyamatot serkentő reflektív teret (Higgins és Kram, 2007), és utat nyitott a tudásmegosztási folyamatok szervezetbe ágyazott újjá-, illetve átalakulásának. Mindez alkalmat ad arra is, hogy a felsőoktatás (illetve a konkrét intézmény) önreflektíven viszonyuljon a távolléti oktatáshoz, és ennek hatására szélesebb spektrumú intézményfejlesztési célokat is kijelöljön, a mentorrendszert minőség támogató funkcióként értelmezze a kari minőségirányítási rendszer egyik pillérjeként.

**Dombi Judit<sup>1</sup> – Sipos Norbert<sup>2</sup> – Vörös Zoltán<sup>3</sup> –  
Egervári Dóra<sup>4</sup> – Simon Krisztián<sup>5</sup> –  
Fodorné Tóth Krisztina<sup>6</sup> – Ambrus Attila József<sup>7</sup>**

<sup>1</sup> PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Anglisztika Intézet

<sup>2</sup> PTE Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet

<sup>3</sup> PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Társadalmi Kapcsolatok Intézete

<sup>4</sup> PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet

<sup>5</sup> PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Anglisztika Intézet

<sup>6</sup> PTE Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet

<sup>7</sup> PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont

## Online vagy sem – mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen

*A COVID-19 járvány gyors terjedése miatt 2020 tavaszán a magyar felsőoktatás egyik napról a másikra kényszerült a digitális munkarendben való oktatásra váltani. A hirtelen kialakult helyzet a felsőoktatás minden résztvevőjét – hallgatókat, oktatókat, adminisztrátorokat, intézményi apparátust – felkészületlenül érte. A témában jelenleg elérhető kutatások eredményei ellentmondásos hallgatói attitűdökre hívják fel a figyelmet: bár sokan elégedetlenek voltak az online oktatás bizonyos aspektusaival, meghatározó az a vélemény is, mely szerint hallgatók számára vonzó lehetőségeket is rejt magában (vö. pl. Asztalos és mtsai, 2021; Fajt és mtsai, 2021; Grajczjár és mtsai, 2021; HÖÖK, 2020). Jelen tanulmányunkban egy átfogó, nagymintás (n = 2999) felmérés során gyűjtött adatok részének elemzésével nem csak arra keressük a választ, hogy mit tapasztaltak a Pécsi Tudományegyetem hallgatói az online oktatás során, hanem előre tekintve azt is vizsgáljuk, hogy a hallgatók a jövőben inkább online, vagy inkább jelenléti oktatást választanának. Logikus regressziós módszerrel azonosítjuk azokat a változókat, amelyek nagy eséllyel befolyásolhatják a hallgatók jövőbeni tanulási preferenciáit. Az eredmények alapján elmondható, hogy a képzési terület, a tagozat és a finanszírozási forma befolyásolhatják azt, hogy a hallgatók a jövőben milyen eséllyel választanák az online oktatást. A tanulmány intézmények számára hasznosítható következtetésekkel és implikációkkal zárul.*

## Bevezetés

**A** *Magyar Közlöny* 2020. évi 40. számában március 11-én megjelent 41/2020. Korm. rendelet a koronavírus-veszély elhárítására vészhelyzetet rendelt el, melynek részeként a rendelet megtiltotta a felsőoktatási intézmények hallgatók általi látogatását. A felsőoktatási intézményeknek egyetlen hét leforgása alatt kellett jelenléti tanulásszervezésről távolléti oktatási formára átállniuk. A helyzetet a hirtelen váltás mellett a szabályozásokban és a köztudatban fellépő fogalmi bizonytalanságok és irreális elvárások is nehezítették (Fodorné Tóth, 2020). A 2020 novemberében újfent elrendelt online oktatás már nem érte váratlanul sem az oktatókat, sem a hallgatókat, ahogyan a 2021-es tavaszi félév online indítása sem. Három olyan szemeszteren van tehát túl a magyar felsőoktatás, amelyeket részben vagy egészen érintett a kényszerű digitális munkarendre való átállás. Jelen tanulmány az „online oktatás” kifejezést a digitális munkarend során megvalósuló oktatásra, valamint a jövőben esetlegesen megvalósuló, akár kényszerű, akár önkéntesen bevezetésre kerülő, tágabb értelemben vett online oktatásra egyaránt használja. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az online oktatás a digitális munkarendben megvalósuló oktatásnál sokkal tágabb (annál korábbi, és nyilvánvalóan azon túl is mutató) fogalom, azonban a vészhelyzetben megvalósuló oktatást leíró számos kutatás terminológiahasználata nem egységes (például az *Iskolakultúra* COVID-különszámában megjelent tanulmányok is különböző terminusokkal illetik az így megvalósult oktatást, többek között: digitális oktatás, kényszerítettávoktatás, karanténoktatás, online oktatás, távolléti oktatás).

Bár a várakozások a világvárvány nélkül is hosszútávú elmozdulást feltételeztek a digitális tanulási környezet kialakítása és a felsőoktatásban dolgozók digitális pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése, valamint módszertani megújulása terén (M. Pintér és mtsai, 2021), a 2020 előtti állapot csak igen lassú fejlődésre adott reményt. A 2016-ban megjelent Digitális Oktatási Stratégia (DOS) rávilágított arra, hogy a hazai felsőoktatási intézmények infrastrukturális eszközellátottsága között jelentős egyenlőtlenségek vannak, mindemellett általánosságban elmondható, hogy az infrastruktúra kihasználtsága alacsony. További nehézségként említi a DOS az oktatók digitális pedagógiai kompetenciáinak, valamint attitűdjének hiányosságait (DOS, 2016). A 2020 tavaszán hazánkat is elérő pandémiás helyzet minden várakozást felülmúlóan gyorsította fel a digitális átállást a felsőoktatásban. Néhány felsőoktatási intézményben már korábban is működtek az online oktatást módszertanilag segítő központok, munkacsoportok, az ő szerepük felértékelődött, míg az ilyen központokkal nem rendelkező intézmények igyekeztek gyorsan reagálni a megváltozott helyzetre (bővebben lásd: M. Pintér és mtsai, 2021). Az azóta elérhető számos kutatás (melyeket a következő alfejezetben részletesen ismertetünk) igyekezett az online oktatás előnyeit és hátrányait körültekintően feltárni és elemezni, hallgatói és oktatói oldalról egyaránt. Ahogy Benedek (2020) fogalmaz, az elmúlt időszak rávilágított a „távoktatásban rejlő innovációs lehetőség[re], melyet bár túlértékelni nem szabad, ugyanakkor a jelenlegi történések fényében feltételezhető, hogy az oktatási-képzési rendszerek megújításának minden eddiginél jelentősebb készletét jelenti”. Mindezek figyelembevételével jogos a kérdés, hogy az online oktatás esetében mi szolgálja a hallgatók érdekeit, és végső soron a felsőoktatási intézmények versenyképességét? Milyen tapasztalatokat szereztek a hallgatók, és ezek a tapasztalatok hogyan befolyásolják azt, hogy a jövőben miként viszonyulnak az online oktatáshoz – legyen az kényszerű, vagy, szerencsésebb esetben, választható? Jelen tanulmány célja, hogy egy vidéki tudományegyetem minden karát érintő, nagy hallgatói mintán készített átfogó felmérés során gyűjtött adatok egy részének elemzésével bemutassa, hogy a pandémiás időszak alatt megvalósuló online oktatás mely elemei hangsúlyosak a hallgatók számára,

mik tekinthetők kiemelten fontos attitűd- és esetlegesen preferenciaformáló tényezőknek, illetve milyen tényezők alapján feltételezhető, hogy egy hallgató a jövőben választaná-e az online oktatás lehetőségét. A kérdés, hogy mennyire hat(hat) a kényszerű digitális munkarend a jövő felsőoktatására tágabb értelemben, nem csak minket foglalkoztat, más szakemberek is vélelmeznek kapcsolatot az elmúlt félévek digitális megvalósulása és a felsőoktatás tágabb értelemben vett modernizációja, „online-osítása” között – ld. pl. a KRE IKT Kutatóközpontja által szervezett, 2021 októberében tartott *Oktatásinformatika a felsőoktatásban II. – A digitális oktatás átmentett értékei* című konferenciát.

### A tágabb és szűkebb kontextus

A megváltozott helyzetre való gyors reakció a visszacsatolások szinte azonnali gyűjtésében és elemzésében is tetten érhető – a világ minden táján, így hazánkban is. Számos külföldi tanulmány vizsgálja többek között a hallgatói véleményeket és elégedettséget (Angelova, 2020; Hatabu és mtsai, 2020; Hergüner és mtsai, 2021; Hussein és mtsai, 2020), az oktatáshoz használt keretrendszerekhez és platformokhoz való attitűdöket és az online oktatás hatékonyságára vonatkozó hallgatói visszajelzéseket (Amin és Sundari 2020), az oktatók digitális kompetenciáiban fellelhető hiányosságokat (Ramlo, 2021), az oktatást kísérő kommunikációs lehetőségeket (O’Keefe és mtsai, 2020), valamint az értékelés során tapasztalt nehézségeket (Guangul és mtsai, 2020; Ramlo, 2021). Az online oktatáshoz való hallgatói attitűdöket befolyásolják a szolgáltatás minősége, a hatékony kommunikáció (Alzahrani és mtsai, 2021), az elégedettségük (Boca, 2021) és az észlelt előnyök, például az időhatékonyosság (Md Yunus és mtsai, 2021), de fontos megemlíteni az online oktatás során érzékelt negatív hatásokat is, melyek között elsősorban a szorongás és mentálhigiénés problémák, valamint a stressz kerülnek említésre (Bao, 2020; Cao és mtsai, 2020; Essadek és Rebeyron, 2020).

A hazai kontextusban is számos intézményspecifikus, oktatói vagy hallgatói tapasztalatokat feltáró kutatás készült (ld. többek között: Asztalos és mtsai, 2021; Fajt és mtsai, 2021; Grajczjár és mtsai, 2021; Majó-Petri és mtsai, 2021; Némethné Tóth és Veisz, 2021; Papp-Danka és Lanszki, 2020; Seresi és mtsai, 2020; Serfőző és mtsai, 2020), de elérhető a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának 2020. márciusi, 22 egyetemet érintő (n = 17 600), illetve augusztusi, 35 egyetemet érintő (n = 9058) felmérése (HÖÖK, 2020), valamint az ELTE Politológus Műhely szintén országos kutatásának (Balázs és mtsai, 2020) eredményei is – fontos megjegyezni, hogy ez utóbbi kutatás, bár 11 egyetemet érintett, a kitöltők több mint fele az ELTE hallgatói közül került ki.

A Magyar Táncművészeti Egyetemen 240 hallgató és 65 oktató bevonásával készült kérdőíves felmérés a távoktatást megelőző, valamint a távoktatásra jellemző digitális eszközhasználat összehasonlításáról, a távoktatás során tapasztalt pedagógiai megoldásokról, valamint a digitális technológiák és az online oktatás iránti attitűdökről. Papp-Danka és Lanszki (2020) eredményeiből kiderül, hogy a hallgatók számára zavaró, hogy kurzusaikhoz kapcsolódóan sokféle, eltérő online felületet kell használniuk. Hasonló eredményt kapott az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (TÓK) hallgatóinak körében (n = 640) végzett kutatás (Serfőző és mtsai, 2020) amely negatívumként említi a többféle online felület menedzselésének szükségességét, a kommunikáció nehézségét, valamint az oktatók technikai vagy módszertani ismereteinek hiányát. A Milton Friedman Egyetemen végzett kutatás (n = 197) eredményei is megerősítik, hogy a hallgatókban bizonytalanságot kelt, ezáltal az oktatást is visszaveti a számos eltérő online felület használata, azonban a hallgatók jelentős része nyitott az online oktatásra, és támogatná a járvány utáni hibrid vagy blended oktatást, melynek elfogadottságában szerepet játszottak a távoktatásra való átállás pozitív percepciója, a zökkenőmentes kommunikáció, a tartós

bizalom, a figyelem fenntarthatósága és általában az online oktatás pozitív tapasztalatai (Grajeczár és mtsai, 2021). Hasonlóan inkább pozitív hallgatói attitűdökről számol be a Budapesti Gazdasági Egyetemen végzett kutatás (Asztalos és mtsai, 2021; Fajt és mtsai, 2021) is, amely kiemeli az oktatók motiváció fenntartásában játszott szerepét, valamint a valós idejű kommunikáció közösségmegtartó és motiváló erejét.

A Pannon Egyetem Gazdaságtudományi Karán 2020 márciusában, a távolléti oktatás megkezdése előtt készült hallgatói felmérés (Hargitai és mtsai, 2020), mely a hallgatók (n = 959) tanulási és internethasználati szokásait, valamint eszköz- és oktatásianyag-preferenciáit vizsgálta annak érdekében, hogy az eredmények ismeretében a hallgatók igényei szerint valósíthatóak legyenek a távolléti oktatást. Érdekes eredménye a kutatásnak, hogy nemek szerinti különbséget talált a hallgatók materiális tananyag iránti preferenciájában: a nők jobban szeretik tankönyvekből, fénymásolatokból és jegyzetektől tanulni, valamint képzési szint szerint is érdekes összefüggést találtak: a mesterszakos hallgatók esetében kevésbé jelent problémát az elektronikus tananyagok kezelése, mint az alapszakon tanulóknak. Ezek az eredmények alapvetően megerősítik, hogy a hallgatókra nem gondolhatunk homogén táborokként, hanem az online oktatás során figyelembe kell vennünk a közöttük lévő egyéni különbségeket – ahogy Serfőző és munkatársai (2020) is rávilágítanak, differenciált, rugalmas megoldásokra van szükség. Az egyik, több kart összehasonlító kutatás (Majó-Petri és mtsai, 2021) azt is hangsúlyozza, hogy szignifikáns eltérések lehetnek az egyes karok között, ezért érdemes a kutatási kérdéseket karonkénti bontásban is vizsgálni.

A Szegedi Tudományegyetemen 2020 tavaszán készült nagymintás felmérés (N = 3526) az első hullámban megvalósuló online oktatás tapasztalatairól (Majó-Petri és mtsai, 2021). A kérdőív a hallgatók online oktatásra való felkészültségét, eszközeit, lehetőségeit, preferenciáit, valamint oktatóik teljesítményével való elégedettségét vizsgálta. A válaszadók fele (51%) szerint a SZTE a lehetőségekhez mérten jól teljesített, ugyanakkor a kitöltők számára nehezebben teljesíthető volt az online oktatás. A kutatás számos problémára hívja fel a figyelmet: a hallgatók csaknem fele (47%) fárasztóbbnak tartotta az online oktatást, hasonlóan sok tanuló (44%) számára jelentett gondot a megnövekedett elvárások határidőre való teljesítése, és mindössze 17%-uk számára jelentett az online oktatás könnyebbséget. Fontos eredménye a kutatásnak a karok közötti különbségek hangsúlyozása: a távoktatást hagyományosan régebb óta végző karok (pl. közgazdaságtudományi kar) könnyebben vették az akadályokat, illetve hangsúlyosan átlag alatti azoknak a képzéseknek a megítélése, ahol a tanár-diák közötti kapcsolaton alapuló ismeretátadás kiemelten fontos (pl. zenészképzés).

A HÖOK felmérése (HÖOK, 2020. 5.) öt olyan változót azonosít, amelyek szignifikánsan befolyásolják azt, hogy a hallgatók szerint a kontaktórák milyen arányban lennének kiválthatók online oktatással: (1) munkarend, (2) képzési szint, (3) adatforgalom, (4) távoktatással való elégedettség, valamint a (5) munkavállalás lehetősége. Nagyon fontos eredmény, hogy még az online oktatással egyáltalán nem elégedett hallgatók is szeretnék a jövőben a kontaktórák egynegyedét online oktatással kiváltani (HÖOK, 2020. 7.). Ez az igény különösen érdekes lehet, figyelembe véve Benedek (2020) fentebb idézett véleményét, miszerint az online oktatás tapasztalatai a felsőoktatás eddigi talán legjelentősebb reformjához vezethetnek. Kiemelendő továbbá az a tény is, hogy a fizikai jelenlét rugalmasabbá tételét – nyilván megfelelő módszertani felkészültség és tanulástámogatás mellett – a DOS (2016. 94.) már 2016-ban javasolta.

Az ELTE Politológus Műhely által végzett országos kutatás (n = 2225) kiemeli, hogy a megkérdezett hallgatók a távoktatás hátrányait jellemzően nem technikai, hanem szervezési szinten érzékelték: az információhiány, a sokféle online felület alkalmazása, a gyakorlati órák nehézkés megvalósulása és a beadandó feladatok számának növekedése voltak a nyíltvégű szöveges válaszokban felmerülő leggyakoribb problémák

(Balázs és mtsai, 2020. 8.). A kutatás néhány összefüggésre is rámutat: a hallgatók hatékonyabbnak értékelték az online oktatást, ha tapasztalataik szerint kevés órájuk maradt el miatta, és pozitívabban álltak hozzá a digitális munkarendhez, ha oktatóik megkérdezték és figyelembe vették véleményüket és szükségleteiket (ez utóbbi motívum előkerült más kutatásokban is, pl. Grajczjár és mtsai, 2021; Serfőző és mtsai, 2020). Némethné Tóth és Veisz (2021) a távoktatás megítélésében négy erőteljes befolyásoló tényezőt határoz meg: a digitális eszközök elérhetősége; a digitális kompetenciák megléte; az oktatói rugalmasság és az oktatói IKT-kompetencia.

Szintén az ELTE-hez köthető a másik, országos kitöltöttségű, de erősen intézményhez kötődő, kisebb mintájú (n = 478) felmérés is, mely szintén az online oktatás során szerzett hallgatói tapasztalatokat vizsgálja (Némethné Tóth és Veisz, 2021). Az eredmények feltárják a hallgatók legkomolyabb problémáit, valamint rámutatnak néhány fejlesztendő területre, például az IKT-eszközök ismeretének és használatának javítására mind oktatói, mind hallgatói körben, valamint a hazai felsőoktatás digitális felkészültségének hiányosságaira is. A kutatással kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a kitöltők jelentős hányada ELTE-s diák, valamint a válaszadók csaknem fele pedagógusnak tanul, tehát eredményeiből általános, országos szintű következtetések nem vonhatók le.

A Budapesti Gazdasági Egyetemen több vizsgálat is készült a vírushelyzet következtében kialakult online oktatás hallgatói megítéléséről (Asztalos és mtsai, 2021; Fajt és mtsai, 2021). Egy kvalitatív kutatás (n = 11) azt vizsgálta, hogy a részt vevő hallgatók megítélése szerint egyetemi tanáraik milyen online/digitális módszereket alkalmaznak egyes tárgyakban. A hallgatók narratív válaszaiból színes képet kaphatunk az online oktatásról: legfontosabb előnyökként a digitális tananyagokat, az online videókat említik, valamint többen hangsúlyozzák azt az előnyt is, hogy az online tananyag bárhol, bármikor elérhető. Hátrányként megfogalmazták a több platform együttes használatát, a túl sok beadandó feladatot, az időgazdálkodás felelősségét, valamint az interakciók hiányát. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a hallgatói vélemények

---

*Az ELTE Politológus Műhely által végzett országos kutatás (n = 2225) kiemeli, hogy a megkérdezett hallgatók a távoktatás hátrányait jellemzően nem technikai, hanem szervezési szinten érzékelték: az információhiány, a sokféle online felület alkalmazása, a gyakorlati órák nehézkes megvalósulása és a beadandó feladatok számának növekedése voltak a nyíltvégű szöveges válaszokban felmerülő leggyakoribb problémák (Balázs és mtsai, 2020. 8).*

*A kutatás néhány összefüggésre is rámutat: a hallgatók hatékonyabbnak értékelték az online oktatást, ha tapasztalataik szerint kevés órájuk maradt el miatta, és pozitívabban álltak hozzá a digitális munkarendhez, ha oktatóik megkérdezték és figyelembe vették véleményüket és szükségleteiket (ez utóbbi motívum előkerült más kutatásokban is, pl. Grajczjár és mtsai, 2021; Serfőző és mtsai, 2020). Némethné Tóth és Veisz (2021) a távoktatás megítélésében négy erőteljes befolyásoló tényezőt határoz meg: a digitális eszközök elérhetősége; a digitális kompetenciák megléte; az oktatói rugalmasság és az oktatói IKT-kompetencia.*

---



elemzésével, a pozitív tapasztalatok jövőre vonatkoztatásával hallgatóbarátabb tanulási környezetet alakíthatnak ki a felsőoktatási intézmények. Szintén a BGE-n készült az a kérdőíves felmérés (n = 982) is, mely az egyetemen megvalósuló online oktatási környezetet, az eszközöket, a diákok tanulási motivációját vizsgálja, valamint arra keresi a választ, hogy a hallgatók szerint a jövőben milyen lehetne az ideális digitális oktatás (Asztalos és mtsai, 2021). A kutatás rámutat arra, hogy a hallgatók motivációja egyenesen arányos a valós idejű online kontaktórák számával. A felmérés azt is hangsúlyozza, hogy a hallgatók autonóm tanulókká válását támogatva, egyéni tanulási utakat biztosítva a jövőben esetlegesen megvalósuló online oktatásban továbbra is kiemelt szerep jut az oktatóknak – fontos azonban, hogy ez a szerep megváltozik, hiszen ebben a tanulási környezetben az oktatóra elsősorban facilitátorként, támogatóként van szükség.

A fenti eredmények alapján felmerülhet az a hosszútávon különösen releváns kérdés, hogy a digitális munkarend során szerzett tapasztalataik alapján milyen hallgatói hozzáállást eredményezne a jövőben az akár kényszerű, akár önkéntes megújulás eredményeképpen megvalósuló online vagy részben online oktatás. Negatív és pozitív tapasztalataikat egybevetve, mérlegelve, hogyan vélekednek a hallgatók az online oktatásról? Mely tényezők befolyásolják azt, hogy inkább online, vagy inkább jelenléti oktatást preferálnának? Mit tehetnek az intézmények, hogy felkészüljenek a várható hallgatói preferenciákra, és elkerüljék a fenyegető lemorzsolódást? Ezek a tágabb kérdések motiválták kutatásunkat, mely során az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ:

K1. A jövőben mely oktatási formát részesítenék előnyben a PTE hallgatói?

K2: Milyen tapasztalatokról (elégedettség, problémák) számolnak be a hallgatók kurzusaik online megvalósításával kapcsolatban?

K3. Mely tényezők befolyásolhatják az online oktatás preferálását?

## A kutatás

Ebben a részben a Pécsi Tudományegyetemen készített nagymintás hallgatói felmérés módszertanát mutatjuk be. Először a lekérdezés hátterét, valamint az alapsokasági eloszlásokat ismertetjük, majd a K3 kutatási kérdéseknek megfelelően a komplexebb statisztikai eszközök futtatási feltételeit mutatjuk be.

### *A kutatás háttere*

A PTE Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ (PTE DOT) a pandémia oktatásra gyakorolt hatását, illetve az online oktatás során alkalmazott megoldásokkal kapcsolatos elégedettséget és véleményeket vizsgálta a Pécsi Tudományegyetem aktív hallgatói körében. A felmérés 2021. február-március időszakban zajlott a 2020/21-es tanév 2. félévében aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkezők körében, standard online kérdőíves felvétel segítségével a PTE által licencelt EvaSys rendszeren keresztül. A lekérdezés kiterjedt minden képzési szintre és minden munkarendre, így összesen 18 337 fő képezte az alapsokaságot (e-mail címmel rendelkeztek, többes képzés esetén pedig a magasabb szintűvel kapcsolatban válaszoltak), akik közül 2999 fő válaszolt, ami 16,4%-os kitöltési arányt jelent.

### *Alapadatok*

A következőkben ismertetjük az alapsokasági eloszlásokat. A kitöltők közül 33,1% férfi, 66,9% nő, ami azt jelenti, hogy kicsit felülreprezentáltak a nők (a PTE-n átlagos arányuk 58,7%), jellemzően nagyobb a körükben a válaszadási hajlandóság is (jelen esetben

18,6%, szemben a férfiak 13,1%-ával). Az életkor 17 és 79 között szóródik, az átlag 24,9 év, míg a szórás 8,1 év.

A tagozat tekintetében a nappali munkarendben tanulók aktívabbak voltak (17,0%, szemben a levelezősök 13,6%-ával). A képzési szinteknél kiemelkedő az MA/MSc válaszarány (20,7%), míg a legkevésbé a szakirányú továbbképzésben (11,7%) hallgatók válaszoltak.

A külföldi hallgatók nagyobb arányban (21,2%) válaszoltak, mint a magyar hallgatók (15,1%). A karok mentén a legalacsonyabb válaszadási arány a Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar (11,0%), a Kar nélkül (11,2%), illetve az Egészségtudományi Kar (13,3%) esetében látható, míg a legjobb kitöltések a Közgazdaságtudományi Kar (21,5%), az Általános Orvostudományi Kar (18,8%), illetve a Gyógyszerésztudományi Kar (18,3%) kapcsán azonosíthatóak.

### Módszertan

A hallgatók jövőbeni preferenciájához kapcsolódó első (K1) kutatási kérdés megválaszolásához leíró statisztikai elemzést alkalmaztunk, melyet egyutas variancia-elemzéssel egészítettünk ki, szignifikáns összefüggéseket keresve.

A kurzusok online megítéléséhez (K2 kutatási kérdés) kapcsolódóan tömörítési eljárást alkalmaztunk exploratív faktoranalízis (EFA) segítségével, végezetül a jövőbeni online oktatás preferenciáját (K3-as kutatási kérdés) logisztikus regresszióval vizsgáltuk, melynek modelljét alább ismertetjük.

A kurzusok megítéléséhez kapcsolódó tényezők esetében célszerű a faktoranalízis futtatása, mivel a változók tömörítésével jobban el tudjuk különíteni egymástól a befolyásoló tényezőket. Az exploratív faktoranalízis (EFA) módszertanból adódóan, illetve a varimax rotációs eljárás révén egymástól teljesen független új változókat kapunk, aminek köszönhetően a multikollinearitás esetleges káros hatásaival nem kell számolnunk a továbbiakban.

Az online oktatás jövőbeni preferenciája esetében regressziós módszertant alkalmaztunk. Fontos volt számunkra, hogy egyértelmű preferencia jelenjen meg a válaszadóknál, és ez alapján tudjuk kimutatni, hogy milyen tényezők határozzák meg a jövőbeni online oktatási forma választásának valószínűségét. Ebből adódóan a bináris logisztikus regresszió mellett döntöttünk (Babbie, 2020), ahol a függő változó 1-es értékeként az online oktatást preferálók kategóriájába az online oktatást, illetve az inkább online oktatást választók kerültek (válaszadók 33,4%-a, ld. 1. táblázat lentebb). Az alkalmazott modellt a következőkben mutatjuk be:

$$\text{logit}(p) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_{14} X_{14} + \beta_{15} Z_1 + \beta_{16} Z_2 + \dots + \beta_{23} Z_8 + \varepsilon \quad (1)$$

ahol:

logit(p) = Az online oktatás jövőbeni preferenciájának valószínűsége

X1 – X14 = logisztikus regresszió független változói

Z1 – Z8 = logisztikus regresszió kontroll változói

$\varepsilon$  = hibatag

A modell futtatása során enter módszerrel vontuk be a 14 független, illetve a 8 kontrollváltozót. A független változók között található a kurzusokkal kapcsolatos elégedettség alapján létrejött 3 faktor, valamint az online oktatáshoz kötődő elvárások 9 tényezője, illetve a kurzusok során hallgatói, illetve oktatói oldalról felmerülő problémák. A kontrollváltozók esetében 7 dummy, illetve 1 folytonos változó azonosítható. A dummy kialakítása során

referenciakategóriának vagy a legnagyobb elemcsoportot, vagy olyan tényezőt választotunk ki, amelyhez képest az eltérés szakmai szempontból fontos a számunkra.

Mindezen feltételek mellett az exponenciális béták a megfelelő szignifikancia-értékek esetében ceteris paribus azt jelentik, hogy az adott változó mentén miként alakul az esélye annak, hogy a válaszadó az online oktatást preferálók körébe fog tartozni.

## A kutatás eredményei

Az alábbiakban a kutatási kérdések szerint mutatjuk be és tárgyaljuk az eredményeket. Elsőként a K1-es kutatási kérdésre válaszolva leíró statisztikai módszerekkel ábrázoljuk az alapösszefüggéseket, majd a kurzusok online megvalósításához kapcsolatos elégedettséget és a hallgatói, illetve oktatói részről felmerülő problémákat, valamint a jövőbeni elvárásokat ismertetjük (K2-es kutatási kérdés). Ezt követően pedig a jövőbeni online oktatás preferenciájához kapcsolódó logisztikus regresszió eredményeit mutatjuk be (K3-as kutatási kérdés).

### *A jövőben preferált oktatási forma*

Elsőként az elemzésünk alapját képező kérdésre adott válaszokat mutatjuk be. Az 1. táblázatból jól látható, hogy a válaszadók mintegy 45%-a részesíti előnyben a személyes oktatást, míg 33% inkább az online oktatást. Emellett 21% számára mindkettő megfelelő lehet, illetve nem fejezte ki preferenciáját.

1. táblázat. A jövőben preferált oktatási forma a mintában (n = 2999)

	<b>Gyakoriság (darab)</b>	<b>Relatív gyakoriság</b>
Online oktatás	642	21,4%
Inkább online oktatás	360	12,0%
Egyiket sem preferálok jobban a másiknál	633	21,1%
Inkább jelenléti oktatás	465	15,5%
Jelenléti oktatás	899	30,0%
Összesen	2 999	100,0%

Az online oktatással kapcsolatos preferencia három keresztváltozóval mutatott szignifikáns összefüggést:

A munkarend formája szerint gyenge kapcsolat látható (Cramer-féle V-érték  $\varphi_c = 0,213$ ; Pearson-féle  $\chi^2 = 135,497$ ;  $p = 0,000$ ). A nappali tagozatos hallgatók 49%-a szeretné a jelenléti oktatást, míg a nem nappalisok esetében ez csupán 29%, és ez utóbbiak 53%-ának megfelelőbb lenne a digitális oktatás.

A finanszírozási forma szerint gyenge kapcsolat látható (Cramer-féle V-érték  $\varphi_c = 0,093$ ; Pearson-féle  $\chi^2 = 26,163$ ;  $p = 0,000$ ). Mind az állami, mind az önköltséges hallgatók inkább a személyes oktatást preferálják (rendre 49% és 42%), ugyanakkor az önköltséges hallgatók körében relatíve nagyobb az online oktatást preferálók részaránya (36%, szemben az állami ösztöndíjasok 31%-ával).

Az életkor szerint szintén gyenge kapcsolat azonosítható (Cramer-féle V-érték  $\varphi_c = 0,090$ ; Pearson-féle  $\chi^2 = 72,205$ ;  $p = 0,000$ ). Megállapítható, hogy az életkor

növekedésével 45 éves korig növekszik az igény az online oktatás iránt (25 éves vagy fiatalabb: 31%, 26–30 éves: 41%, 31–45 éves: 45%), ugyanakkor a 46 éves vagy idősebbek esetében ez az igény jelentősen csökken (33%).

Feltételezhető, hogy a fenti három, szignifikáns összefüggést mutató változó egymással is kapcsolatban van: a levelező képzésben részt vevő hallgatók jellemzően önköltséges formában tanulnak, és vélhetően idősebbek is: feltételezhető tehát, hogy azok a hallgatók, akik más elfoglaltság – elsősorban munka – mellett tanulnak, preferálják az online oktatást. Hasonló eredményeket kaptak Grajczjár és munkatársai (2021), valamint a HÖOK (2020) felmérése is, amely többek között azt is kimutatta, hogy minél kötöttebb a hallgatók által végzett munka, annál inkább segítené tanulmányaikat és megélhetésüket is a részben online oktatás megvalósulása. Ugyanakkor az életkor önmagában is kiemelendő: meglepőnek tűnhet, hogy a fiatalabb korosztály feltételezett erősebb digitális kompetenciái mellett is alacsonyabb arányban támogatná az online oktatást, mint az idősebbek. Véleményünk szerint ez az eredmény a kortárs kapcsolatok hiányára (ld. még Robin, 2020; Serfőző és mtsai, 2020), illetve a hirtelen megvalósuló családi összezártság okozta frusztrációra (Nagy és Fekete, 2020) vezethető vissza – a 25 évesnél fiatalabb, klasszikus „egyetemista korosztály” élhette meg legnehezebben a kollégiumok zárását, a társasági élet lecsökkenését, esetenkénti hazaköltözést, miközben az online oktatás előnyeit (pl. munka melletti tanulás) kevésbé tartották fontosnak.

A többi változó mentén nem mutatható ki szignifikáns különbség globálisan, még ha az egyes részcsoportoknál látható is jelentősebb eltérés. Képzési terület szerint a személyes oktatást az agrár (67%), a művészetközvetítés (67%) és a művészet (64%) területeken tanulók preferálják. Hasonló eredményeket talált Papp-Danka és Lanszki (2020. 56.): a Magyar Táncművészeti Egyetemen az elméleti oktatás sikeresen vette az online oktatás támasztotta akadályokat, de a művészeti képzés motorját adó gyakorlati oktatás nagymértékben sérült. Az online oktatást legnagyobb mértékben az informatika (46%), a műszaki (45%) és a sporttudományi (43%) területeken tanulók részesítenék előnyben (közoktatásban oktatók válaszait elemezve erre a tendenciára mutatnak rá Végh és mtsai [2021] is: a műszaki területeken oktatók számára kisebb kihívást jelentett az online tér)

Az első digitális félévüket töltő tanulóknál kiemelkedő (51%) a személyes oktatás preferenciája. Ez utóbbi eredmény sem meglepő, hiszen vélhetően a fentebb ismertetett, életkor szerinti preferenciával is összefügg, valamint illeszkedik más, hazai kutatásban talált eredményekhez: az egyetem elkezdése számos megváltozott követelményt támaszt az elsőéves hallgatókkal szemben, melyeket nehezebb online teljesíteni, nagyobb kihívást jelent az online adminisztrációs ügyek intézése (Papp-Danka és Lanszki, 2020), ráadásul a kortárs kapcsolatok hiánya miatti elégedetlenségéret (Grajczjár és mtsai, 2021; Nagy és Fekete, 2020; Robin, 2020; Serfőző és mtsai, 2020) is közrejátszhat, hiszen az online oktatás során háttérbe szorul a közösségi élet és a személyes részvételen alapuló programok.

### *Az online oktatás megítélése*

A következőkben a kurzusok vészhelyzet alatti, online megvalósításával kapcsolatos véleményeket, problémákat, jövőbeni várakozásokat mutatom be.

### *Az online kurzusok megítélése*

Az online oktatáshoz kapcsolódó állításokat ötfokú Likert-skálán értékeltették a válaszadók. Megállapítható, hogy általánosságban a tanórák részletes anyagainak elérhetősége jellemezte leginkább a kurzusokat (3,99), ezt követi a tananyag teljes online elérhetősége (3,94). Legkevésbé azzal értettek egyet, hogy könnyebb volt online tanulni (3,19), illetve,

hogy rendelkezésre álltak online gyakorlófeladatok vagy próbavizsgák (3,19) (2. táblázat). Ezen eredményeink is illeszkednek a hazai trendbe: több kutatás (pl. Majó-Petri és mtsai, 2021; Némethné Tóth és Veisz, 2021) jelzi, hogy a hallgatók számára nehezebben volt teljesíthető az online, mint a jelenléti oktatás – ebben minden bizonnyal szerepe van a megfelelő tanulástámogatás hiányának. Asztalos és mtsai (2021) felhívják a figyelmet arra, hogy az oktatók alig használnak autonóm gyakorlásra, illetve formatív visszajelzésre kiválóan alkalmas online felületeket (pl. Kahoot, Quizlet), annak ellenére, hogy ezek kimondottan népszerűek a hallgatók körében, Pál és Kóris (2021) pedig az online formatív értékelés kényszerítávoktatás során felértékelődött szerepét hangsúlyozzák.

2. táblázat. Az online képzésre vonatkozó tapasztalatok

	n	Átlag*	Szórás
A tanórák részletes anyagai elérhetőek voltak online	2 975	3,99	0,94
Tananyag teljesen elérhető online	2 965	3,94	0,91
Online is el tudta sajátítani az ismereteket	2 974	3,65	1,18
Vissza tudta nézni a tanórákat	2 959	3,32	1,12
Az online óra minősége a jelenléttel megegyező	2 964	3,23	1,33
Rendelkezésre állt online gyakorlófeladat, próba-vizsga	2 954	3,19	1,27
Könnyebb volt online tanulni	2 970	3,19	1,42

\* 1 = Egyik kurzusra sem igaz, 5 = Mindegyik kurzusra igaz

A vizsgált keresztváltozók mentén kimutatható szignifikáns különbségeket egyutas varianciaanalízis segítségével ismertetjük.

Tagozat mentén a nem nappali munkarendben tanulók kurzusait inkább jellemezte a tananyag teljes online elérhetősége (4,10 vs. 3,92). Megítélésük szerint az online és a jelenléti oktatás minősége inkább megegyező (3,75, szemben a nappali munkarendben tanulók 3,13-as értékével). Hasonló eredményeket kapott a HÖÖK által jegyzett felmérés is, eszerint a levelezős hallgatók a kontaktórák több mint felét kiválthatónak tartják online órákkal, míg ez az arány a nappali tagozatosok esetében csak 41% (HÖÖK, 2020). Ezzel összhangban a jelen kutatás nem nappali tagozatos válaszadóinak is az a véleménye, hogy online is el tudták sajátítani az ismereteket (4,10 vs. 3,56), illetve könnyebbnek érzékelték az online tanulást, mint a nappali munkarendben tanulók (3,65 vs. 3,10), még akkor is, ha klasszikus tanulástámogatásban kevésbé volt részük, hiszen a tanórák visszánézhetőségét, illetve az online gyakorlófeladatok és próbavizsgák

*Tagozat mentén a nem nappali munkarendben tanulók kurzusait inkább jellemezte a tananyag teljes online elérhetősége (4,10 vs. 3,92). Megítélésük szerint az online és a jelenléti oktatás minősége inkább megegyező (3,75, szemben a nappali munkarendben tanulók 3,13-as értékével). Hasonló eredményeket kapott a HÖÖK által jegyzett felmérés is, eszerint a levelezős hallgatók a kontaktórák több mint felét kiválthatónak tartják online órákkal, míg ez az arány a nappali tagozatosok esetében csak 41% (HÖÖK, 2020).*

elérhetőségét a nappali tagozatosok tartották jellemzőbbnek (rendre 3,14 vs. 3, 35; illetve 2,98 vs. 3,23). Ez az eredmény kvantitatív módon is támogatja a Fajt és munkatársai (2021) által feltárt hallgatói narratívákat: az online oktatás sok távoktatásban részt vevő hallgatónak könnyebbséget jelentett a nagyobb flexibilitás miatt.

A külföldi hallgatók minden szignifikáns különbséget mutató tényezőt jobbnak ítélték meg, azaz hatékonyabbnak érzékelték az online oktatást, mint a magyar hallgatók. Ez az eredmény különösen érdekes, hiszen egy másik nagy magyar egyetemen végzett kutatásban számos jelentős különbséget találtak a külföldi és magyar diákok tapasztalatai között, melyek azonban pont arra engednek következtetni, hogy a külföldi hallgatók elégedetlenebbek az online oktatással, és kevésbé érzik hatékonynak, mint magyar társaik (Majó-Petri és mtsai, 2021). Fontos kiemelni, hogy míg a szegedi kutatásban a külföldi hallgatók az alapsokaság arányaihoz képest alulreprezentáltak, jelen kutatásban éppen ellenkezőleg, nagyobb arányban töltötték ki a kérdőívet.

### Az online oktatás során tapasztalt problémák

A digitális oktatáshoz kapcsolódó problémák esetében a hallgatói (53%), illetve oktatói (47%) internetprobléma volt a legjellemzőbb. Ehhez kapcsolódóan hazai kontextusban ellentmondásos eredményeket találhatunk: Az ELTE Politológus Műhely (2020) kiterjedt felmérése szerint hallgatói és oktatói oldalról sem jellemző, hogy probléma lenne az interneteléréssel – ezt megerősíti a HÖÖK (2020) felmérése is, mely szerint a hallgatók több mint háromnegyedének 10 GB feletti, vagy korlátlan adatforgalmú internet-hozzáférése van. Ugyanakkor Serfőző és munkatársai (2020) kutatásában a hallgatók negyede, míg Majó-Petri és munkatársai (2021) kutatásában a válaszadók 15%-a panaszkodott az akadózó internet-hozzáférésre.

Hangsúlyos probléma az oktatók technikai ismereteinek hiánya is, amelyre a válaszadók 30%-a panaszkodott. Ez a tényező Majó-Petri és kollégái kutatásában még aggasztóbb, az ott megkérdezett hallgatók mindössze egynegyede elégedett oktatóik online munkájával, de az oktatói IKT-kompetenciák hiánya előkerült több hazai kutatásban is (pl. Fajt és mtsai, 2021; HÖÖK, 2020; Némethné Tóth és Veisz, 2021; Serfőző és mtsai, 2020) – sőt, már a DOS (2016. 88.) is problémásnak ítélte a felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáit. Fontos ugyanakkor kiemelni azt az oktatói oldalon jelentkező igyekezetet is, amiről több kutatás beszámol: a hallgatók érzékelik, hogy oktatóik erőfeszítéseket tesznek az online oktatás minél sikeresebb kivitelezése érdekében (Fajt és mtsai, 2021; Némethné Tóth és Veisz, 2021; Serfőző és mtsai, 2020).

Az eszközellátottság nem okozott problémát, a válaszadók kevesebb mint 10%-a jelezte csupán, hogy nehézséget jelentett neki az online oktatáshoz szükséges eszközök elérése – ez egybecseng a DOS 2016-os helyzetképével: a felsőoktatásba lépő hallgatók közel 100%-a rendelkezik digitális eszközzel. A 2020-as helyzetet elemző, jelenleg hozzáférhető, felsőoktatásban végzett felmérések (pl. Balázs és mtsai, 2020; Némethné Tóth és Veisz, 2021) eredményei is ezt mutatják, melyek szerint a hallgatók részéről megfelelő az infrastruktúra az online órákon való részvételhez, ugyanakkor Némethné Tóth és Veisz (2021) felhívják a figyelmet arra, hogy az eszközök elérhetősége a hallgatók körében erősen szóródhat, és ez a tényező gátolja leginkább a zökkenőmentes átállást.

Számos hazai kutatásban előkerültek az online oktatás színteréül szolgáló platformok, jellemzően olyan kontextusban, hogy a hallgatók nehézkesnek találták a több, különböző felület használatát (ld. pl. HÖÖK, 2020; Majó-Petri és mtsai, 2021; Némethné Tóth és Veisz, 2021; Papp-Danka és Lanszki, 2020). Számunkra is fontos kérdésként merült fel, hogy mit gondolnak a hallgatók a több felület párhuzamos alkalmazásáról. Alapvetően a válaszadók mind az egyes kurzusok, mind az összes kurzus teljes kurzusanyaga esetében egy felületet preferálnak (4,55–4,69 átlagértékek), a több felület használatát

még magasabb funkcionalitás reményében sem támogatják (3,66). Ezek az eredmények egybecsengenek más magyarországi képzési helyeken tapasztaltakkal – a hallgatókban az eltérő rendszerek használata vagy az ad hoc módon megvalósuló oktatásszervezés jellemzően bizonytalanságot kelt (Grajczár és mtsai, 2021), a hallgatók nehezebben tudnak a különböző felületekhez alkalmazkodni (Serfőző és mtsai, 2020), ezek menedzselése zavart okozhat számukra (Papp-Danka és Lanszki, 2020). Biztatónak mondható, hogy összességében a válaszadók csaknem egynegyede (23%) semmilyen problémával nem szembesült az online oktatás során.

### Az online oktatással szemben támasztott elvárások

Az online oktatással kapcsolatos elvárásoknál a válaszadók szinte minden tényezőt (ld. 3. táblázat) magasra (4,4 felett) értékelték – mivel ezek az elvárások egy online tanulási környezettel szemben alapvetőnek tűnhetnek, a magas értékek nem meglepőek. Mindemellett, mivel véleményünk szerint a magyar felsőoktatásban az online tanulási környezet nem tekinthető alapvetésnek (ez az elmúlt fél évek hatására átalakulóban van), relevánsnak éreztük felmérni, hogy a hallgatók miként vélekednek ezekről az elvárásokról, melyeket tekintenek fontosabbnak, és melyeket kevésbé annak. A hallgatók kiemelkedően fontosnak tartanak a tanórák részletes anyagainak (4,86), illetve a teljes kurzusanyag online elérhetőségét (4,84) – ez az eredmény sem példa nélküli, a tananyaghoz való könnyebb hozzáférés különösen hangsúlyos témaként került elő Fajt és munkatársai (2021) kutatásában is, ahol a megkérdezett hallgatók mind kiemelték ezt mint az online oktatás legfőbb előnyét.

3. táblázat. Az online oktatáshoz kapcsolódó elvárások

ID		n	Átlag	Szórás	Rel. szórás
OnOktE14	A tanórák órai anyagai legyenek elérhetők online	2972	4,86	0,45	9%
OnOktE11	A tananyag teljes egészében elérhető legyen online	2977	4,84	0,46	10%
Plat2	A digitális oktatás során a kurzusokon való részvétellel ugyanazt a felületet lehessen használni	2982	4,69	0,68	14%
OnOktE12	Minden tankönyv és szakirodalom is legyen elérhető online formában is	2980	4,60	0,75	16%
Plat3	Az oktatás során minden kurzus anyagaihoz ugyanazon a felületen hozzáférés	2964	4,57	0,78	17%
Plat1	Az egyes kurzusok anyagainak elérésére ugyanazt a felületet lehessen használni	2959	4,55	0,85	19%
OnOktE13	Vissza tudja nézni a tanórákat videón	2978	4,55	0,82	18%
OnOktE15	Álljanak rendelkezésre online gyakorlófeladatok, próbavizsgák	2967	4,46	0,86	19%
Plat4	Az oktatás során több funkcióhoz hozzáférés, még ha több különböző felületet szükséges is használni	2967	3,66	1,20	33%

A kurzusokkal kapcsolatos felületek esetében a nem nappali tagozatosok számára valamelyest fontosabb, hogy a kurzusaikon való részvétel ugyanazon a felületen

történjen, illetve, hogy minden tananyag ugyanazon a felületen legyen elérhető (rendre 4,78 vs. 4,67 és 4,64 vs. 4,56 a nappali tagozatosokkal szemben). A digitális oktatással kapcsolatos elvárásoknál (pl. tananyag online elérhetősége, órák visszanézhetősége, gyakorlási lehetőségek) szintén a levelező tagozatosok fogalmaztak meg magasabb elvárásokat – ez az igény jogos lehet, hiszen, mint azt már korábban írtuk, ők ezt kevésbé tapasztalták, mint nappali tagozaton tanuló társaik.

A platformhasználatához kapcsolódóan megállapítható, hogy a külföldiek nyitottabbak a több felület egyidejű használatára a magasabb funkcionális reményében (3,89 vs. 3,57), míg a magyarok szívesebben használnák minden kurzushoz ugyanazt a felületet (4,76 vs. 4,49). A digitális oktatáshoz kapcsolódó elvárásoknál a külföldieknek fontosabb az órák visszanézhetősége (4,63 vs. 4,52) és az online gyakorló, illetve próbafeladatok lehetősége (4,64 vs. 4,39). Elmondható tehát, hogy az online oktatással szembeni gyakorlati elvárások magasabbak a levelező és a külföldi hallgatók esetében – feltételezhető, hogy a levelező képzésben tanulók praktikus okokból szeretnék a platformhasználatot egységesíteni, valamint az is, hogy az oktatásért jellemzően fizető hallgatók (tehát mind a levelező képzésben tanulók, mind a külföldi hallgatók) magasabb szintű tanulástámogatást várnának.

Az online oktatással szemben támasztott elvárásokhoz kapcsolódóan komplexebb statisztikai vizsgálat, exploratív faktoranalízis segítségével 3 új faktort azonosítottunk, melyek az eredeti 7 változó varianciájának 77,0 százalékát magyarázzák.

Az 1. faktorba három tényező tartozik, mindegyik az online oktatáshoz kapcsolódik: a jelenléti és online oktatás minőségi megegyezőssége, az online tanulás sikeressége, illetve, hogy online oktatás keretében könnyebb volt tanulni. Mindezek alapján a faktort online elégedettségnek neveztük el.

A 2. faktorba két tényező tartozik. Az első a tananyag online elérhetősége, a második pedig a tanórák részletes anyagainak fellelhetősége. Ezek alapján a faktort a továbbiakban elérhetőségnek hívjuk.

*A kurzusokkal kapcsolatos felületek esetében a nem nappali tagozatosok számára valamilyest fontosabb, hogy a kurzusainkon való részvétel ugyanazon a felületen történjen, illetve, hogy minden tananyag ugyanazon a felületen legyen elérhető (rendre 4,78 vs. 4,67 és 4,64 vs. 4,56 a nappali tagozatosokkal szemben). A digitális oktatással kapcsolatos elvárásoknál (pl. tananyag online elérhetősége, órák visszanézhetősége, gyakorlási lehetőségek) szintén a levelező tagozatosok fogalmaztak meg magasabb elvárásokat – ez az igény jogos lehet, hiszen, mint azt már korábban írtuk, ők ezt kevésbé tapasztalták, mint nappali tagozaton tanuló társaik.*

*A platformhasználatához kapcsolódóan megállapítható, hogy a külföldiek nyitottabbak a több felület egyidejű használatára a magasabb funkcionális reményében (3,89 vs. 3,57), míg a magyarok szívesebben használnák minden kurzushoz ugyanazt a felületet (4,76 vs. 4,49). A digitális oktatáshoz kapcsolódó elvárásoknál a külföldieknek fontosabb az órák visszanézhetősége (4,63 vs. 4,52) és az online gyakorló, illetve próbafeladatok lehetősége (4,64 vs. 4,39).*



A 3. faktorba szintén két változó tartozik. Egyrészt a tanóráról felvett videó visszánézésének lehetősége, másrészt pedig az online vizsgáztatást támogató gyakorlófeladatok, illetve próbavizsgák kérdése. Ennek megfelelően tanulástámogatásként utalunk erre a továbbiakban (4. táblázat).

4. táblázat. Az online képzésre vonatkozó tapasztalatok rotált komponens mátrixa, EFA

	Online elégedettség	Elérhetőség	Tanulástámogatás
Tananyag teljesen elérhető online		0,867	
A tanórák részletes anyagai elérhetőek voltak online		0,768	
Vissza tudta nézni a tanórákat			0,870
Rendelkezésre állt online gyakorlófeladat, próbavizsga			0,728
Az online óra minősége a jelenlétivel megegyező	0,837		
Online is el tudta sajátítani az ismereteket	0,868		
Könnyebb volt online tanulni	0,893		

A következőkben egyutas varianciaanalízis segítségével bemutatjuk, hogy a mintán belül megfigyelhető-e szignifikáns különbségek (1) online elégedettség, (2) elérhetőség és (3) tanulástámogatás tekintetében.

Megállapítható, hogy a nők magasabbra értékelték az első kettő tényezőt, míg a harmadikat alacsonyabbra. Ez azt jelenti, hogy a nők kevésbé találtak online tanulástámogatással, ugyanakkor általánosságban elégedettebbek az online oktatással, illetve a tananyag online elérhetőségével. Elképzelhető, hogy a harmadik faktor esetében megfigyelt negatív különbség mögött tanulásmódszertani preferenciák állnak – Hargitai és munkatársai (2020) szignifikáns nemek közötti különbséget találtak a tananyagfajta használata szerint: a nők sokkal szívesebben tanultak materiális tananyagból (jegyzetek, könyvek, nyomtatott tananyag). Nem zárható ki, hogy hasonló preferencia befolyásolja azt, hogy mennyire tudatosan keresik, észlelik és alkalmazzák a digitális tanulástámogatási lehetőségeket – ez azonban csak feltételezés, melynek alaposabb vizsgálata jelen kutatásunk skópuszán kívül esik.

Finanszírozási forma szerint csak az 1-es és a 3-as faktor esetében látható szignifikáns különbség az önköltséges formában tanulók javára: a képzésért fizető tanulók elégedettebbek az online oktatással, és több tanulástámogató lehetőséggel találtak.

A képzési szintek esetében vegyes a kép. Az online oktatással való elégedettség az MA/MSc, illetve a PhD/DLA képzésben tanulóknál a legmagasabb, legkevésbé a BA/BSc képzésben részt vevők elégedettek. Ez az eredmény azért különösen fontos, mert a BA/BSc képzésben tanulók száma az egyetemen különösen magas, így véleményük rendkívül fontos az oktatás jövőbeni alakítása szempontjából. Fontos megjegyezni ugyanakkor, hogy az ELTE Politológus Műhely kutatásában hasonló eredmény született: az alapképzésben tanulók kevésbé voltak elégedettek az online oktatással, mint a mester- vagy doktori képzésben hallgatók (Balázs és mtsai, 2020).

A képzési területek szerint az online elégedettségnél kiemelkedően jó az értékelése a jogi és műszaki területen hallgatóknál, ugyanakkor alacsonyra értékeli az agrár, a művészetközvetítés, illetve a természettudomány területen hallgatók. Az elérhetőséghez kapcsolódóan kiemelkedően pozitív a gazdaságtudományok, illetve a társadalomtudományok területén hallgatók véleménye, rossznak ítélik meg ugyanakkor a jogi és a

művészeti területen hallgatók. A tanulástámogatást alacsonyra értékelik a jogi képzés, a pedagógusképzés és a művészetközvetítés hallgatói, míg magasra a természettudomány, az informatika, a műszaki, a sporttudomány és az orvos- és egészségtudományi területen tanulók.

A fentiekből látható, hogy a művészeti területek hallgatói mindhárom faktort alacsonyan ítélik meg. Majó-Petri és munkatársai (2021) arra hívják fel a figyelmet, hogy a felsőoktatási intézményeknek a kari egyenlőtlenségeket figyelembe véve kell olyan stratégiát kidolgozniuk, amely a lehető legjobban segíti az adott karokon hallgatókat. A művészeti területen oktatók és tanulók online oktatás során tapasztalt nehézségeit részletesen tárgyalja Papp-Danka és Lanszki (2020) is. A saját eredményeink megerősítik annak szükségességét, hogy az online oktatást különösen nehezen megélő képzési területek specifikus támogatást kapjanak az intézménytől. Aggodalomra adhat okot, hogy a pedagógusképzésekben részt vevő hallgatók megítélésük szerint kevés digitális tanulástámogatási lehetőséggel találkoztak. Kirschner és munkatársai (2008) már jóval a pandémiás helyzet előtt hangsúlyozzák, hogy kiemelkedően fontos, hogy a tanár szakos hallgatók képzésük során számos jó gyakorlatot tapasztalhassanak meg a digitális eszközök tanulási és tanítási folyamatban betöltött szerepével kapcsolatban, hogy ebben a tekintetben is felkészülten léphessenek majd pályára. Egy szintén COVID előtti hazai kutatás (Dringó-Horváth és Gonda, 2018) megállapítja, hogy a tanárképzésben oktatók digitáliskompetencia-szintje igen alacsony, ugyanakkor a hirtelen jött kényszerű átállás hatásait elemző tanulmányban Rausch és Misley (2021) kiemeli, hogy a 2020-as év mérföldkő a tanárképzés digitalizációs folyamatában, mely meghatározó az oktatók és hallgatók digitális kompetenciáinak fejlődésében.

#### *A jövőbeni oktatási forma preferenciájának bináris logisztikus regresszió eredményei*

Végezetül bináris logisztikus regressziót alkalmaztunk annak feltárására, hogy az egyes változók mentén miként alakul annak az esélye, hogy a válaszadó az online oktatást preferálók körébe fog tartozni. A kontrollváltozók szignifikancia- és exponenciális  $\beta$ -értékei az 1. függelékben láthatóak. A módszertanban meghatározott egyenlet futtatásához kapcsolódóan megállapítható, hogy a modell jósága megfelelő, valamint magas, 55,0%-ban magyarázza a függő valószínűségi változó alakulását (5. táblázat).

5. táblázat. A jövőbeni oktatási forma preferenciájának bináris logisztikus regresszió eredményei

	Exp(B)	Szign.
Képzéstapasztalat: Online elégedettség	8,821	0,000***
Képzéstapasztalat: Elérhetőség	0,935	0,265
Képzéstapasztalat: Tanulástámogatás	1,006	0,917
Plat1: Az egyes kurzusok anyagainak elérésére ugyanazt a felületet lehessen használni	0,932	0,377
Plat2: A digitális oktatás során a kurzusokon való részvétellel ugyanazt a felületet lehessen használni	0,993	0,947
Plat3: Az oktatás során minden kurzus anyagaihoz ugyanazon a felületen hozzáférés	0,866	0,123
Plat4: Az oktatás során több funkcióhoz hozzáférés, még ha több különböző felületet szükséges is használni	0,903	0,030**
OnOktE11: A tananyag teljes egészében elérhető legyen online	1,405	0,019**

	Exp(B)	Szign.
OnOktE12: Minden tankönyv és szakirodalom is legyen elérhető online formában is	0,933	0,399
OnOktE13: Vissza tudjam nézni a tanórákat videón	1,320	0,001***
OnOktE14: A tanórák órai anyagai legyenek elérhetők online	1,053	0,739
OnOktE15: Álljanak rendelkezésre online gyakorlófeladatok, próba-vizsgák	0,929	0,346
Online oktatás problémák: Hallgatói problémák száma	0,745	0,001***
Online oktatás problémák: Oktatói problémák száma	1,178	0,020**
Hosmer Lemeshow $p = 0,524$ ; Log likelihood = 2172,083; Cox-Snell-féle $R^2 = 0,397$ ; Nagelkerke-féle $R^2 = 0,550$ ; Konstans = -3,048; Omnibuszteszt $\chi^2 = 1420,023$ ; $df = 39$ $p = 0,000$ kezdeti klasszifikációs tábla találati arány 66,1%; végleges találati arány 82,7%		

\*  $p = 0,1$  szinten szignifikáns

\*\*  $p = 0,05$  szinten szignifikáns

\*\*\*  $p = 0,01$  szinten szignifikáns

A regressziós eredmények megerősítik és kiegészítik a fentebb bemutatott kevésbé komplex statisztikai eljárások által feltártakat. A kontrollváltozók közül a következő tényezők szignifikánsak. A nemek esetében a jövőben a nők 0,805-szeres eséllyel választanák az online oktatást a férfiakhoz képest, ami azt jelenti, hogy kisebb eséllyel fognak ebbe a kategóriába tartozni. Ez az eredmény sem példa nélküli magyar kontextusban: Hargitai és munkatársai (2020) kutatása szerint a nők mind tananyagok, mind saját jegyzetek vonatkozásában előnyben részesítik a materiális tananyagokat az elektronikus tananyagokkal szemben, valamint tanulást támogató internetes anyagokat is kevesebbet használnak, mint a férfiak. Ezeket az eredményeket mindenképpen tágabb összefüggések részeként kell értelmezni, hiszen a felsőoktatás képzési területein nem egyenlő a nemek aránya, így elképzelhető, hogy a nemek kivül más tényező, például a képzési terület is meghatározza a preferenciát.

A nem nappali tagozatosok a nappalisokhoz képest nagyobb eséllyel (1,783) tanulnának online, tehát csaknem kétszer annyira valószínű, hogy ha lehetőségük nyílna, akkor a jövőben online oktatást választanának. Szintén nagyobb valószínűséggel tanulnának online az önköltséges finanszírozásban (1,394-szeres esély) tanulók az államilag finanszírozott hallgatókhoz képest. Feltételezhető, hogy a munka mellett tanulók szükségleteinek jobban megfelel az online oktatás (Grajczár és mtsai, 2021), hiszen a tananyag abszolválása időben és térben nem annyira kötött, mint jelenléti oktatás esetében, tehát könnyebben igazítható a munkavállalók egyéni igényeihez – a flexibilitás mint a távoktatásban tanulók számára kiemelkedően fontos előny Fajt és munkatársai (2021) kutatásában is előkerül.

A képzési szint mentén a BA/BSc szinthez képest a PhD/DLA és a szakirányú továbbképzéses hallgatók kisebb (rendre 0,381-es és 0,225-es esélyhányadosok) eséllyel választanák a jövőben az online oktatást. Elképzelhető, hogy az ilyen, specifikusabb képzések esetén a hallgatók jobban igényelnék a személyes jelenlétet, bár a szakirányú továbbképzés esetében egy korábbi, Covid előtt készült tanulmány (Dringó-Horváth és Dombi, 2020) szerint a pedagógus továbbképzés potenciális résztvevői a blended (tehát csak részben online) oktatási formát preferálnak – minél távolabb laknak a képzés helyszínétől, annál nagyobb online oktatási aránnyal.

Képzési terület mentén az orvos- és egészség tudomány területen tanulókhoz képest kiemelkedően magasabb (2,194-szeres) eséllyel választanák az online tanulást az

informatikusok, míg a jogi és a művészeti területen hallgatók számottevően kisebb valószínűséggel (rendre 0,604-szeres és 0,465-szörös esélyek). Tehát, míg egy informatikus hallgató több mint kétszer akkora eséllyel választaná a jövőben az online oktatást, mint egy orvostanhallgató, addig a művészeti területen hallgatók csak fele akkora eséllyel. Ezek az eredmények is jól illeszkednek a korábban már ismertetett hazai kutatások tapasztalataihoz (vö. Majó-Petri és mtsai, 2021; Papp-Danka és Lanszki, 2020).

Az állampolgárság, az életkor, illetve az online oktatásban töltött félévek száma nem befolyásolja az oktatási formához kapcsolódó preferenciát, tehát a hallgatók jövőbeni preferenciáját sokkal inkább meghatározza nemük, képzési szintjük és szakjuk, mint koruk, online oktatási tapasztalatuk, vagy az, hogy külföldről érkeztek-e.

A megvalósult képzés tapasztalataival kapcsolatos faktorok esetében a várakozásoknak megfelelően az online elégedettség jelentős mértékben befolyásolja a jövőbeni online oktatási preferenciát (8,821-szeres esély), ugyanakkor sem az elérhetőség, sem a tanulástámogatás mértéke nem befolyásolják azt. Ez azt jelenti, hogy a jó tapasztalatokkal rendelkező, online oktatással alapvetően elégedett hallgatók csaknem kilencszer annyira valószínű, hogy a jövőben online oktatást választanának, mint a kevésbé elégedett hallgatók. Ez egybecseng a HÖOK országos kutatásának (2020) eredményével: az online oktatással elégedett hallgatók nagyobb arányban váltanak ki a jövőben kontaktóráikat online órára. A pozitív tapasztalat tehát hozzájárul a jövőbeni szándékhoz, ugyanakkor az elérhetőségi és tanulástámogatási tényezők nem befolyásolják szignifikánsan a jövőbeni online oktatás preferenciáját. Ez leginkább azt mutathatja, hogy nem az egyes elemekhez (például videók visszánézhetősége vagy tananyagok elérése) köthető pozitív vagy negatív tapasztalatok a meghatározók, hanem a hallgatók globális benyomása.

Az online oktatáshoz kapcsolódó hallgatói elvárások esetében összetettebb a jövőbeni online oktatás preferenciájának esélye. Két tényező lett szignifikáns, mindegyik nagyobb eséllyel járul hozzá az online oktatás előnyben részesítéséhez: a teljes tananyag online elérhetősége (1,405-szeres esélyhányados), illetve a tanórák visszánézhetősége (1,320-szeres esélyhányados) elemek a meghatározóak – az ilyen elvárásokkal jövőbe tekintő hallgatók nagyobb eséllyel választanak az online oktatást, mint azok, akik számára

---

*Az online oktatáshoz kapcsolódó hallgatói elvárások esetében összetettebb a jövőbeni online oktatás preferenciájának esélye. Két tényező lett szignifikáns, mindegyik nagyobb eséllyel járul hozzá az online oktatás előnyben részesítéséhez: a teljes tananyag online elérhetősége (1,405-szeres esélyhányados), illetve a tanórák visszánézhetősége (1,320-szeres esélyhányados) elemek a meghatározóak – az ilyen elvárásokkal jövőbe tekintő hallgatók nagyobb eséllyel választanak az online oktatást, mint azok, akik számára ezek a tényezők kevésbé fontosak. Igaz, hogy a korábbi tapasztalatok esetében ez a két tényező nem volt szignifikáns, ugyanakkor ez azt mutatja, hogy a megvalósult mértéknél nagyobb szintű elérhetőséget szeretnének a hallgatók annak érdekében, hogy az online oktatást válasszák, tehát ezek azok az elemek, amelyekre érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a pozitív attitűd kialakítása során.*

---

ezek a tényezők kevésbé fontosak. Igaz, hogy a korábbi tapasztalatok esetében ez a két tényező nem volt szignifikáns, ugyanakkor ez azt mutatja, hogy a megvalósult mértéknél nagyobb szintű elérhetőséget szeretnének a hallgatók annak érdekében, hogy az online oktatást válasszák, tehát ezek azok az elemek, amelyekre érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a pozitív attitűd kialakítása során. A tananyag online elérhetősége és a tanórák visszanezhetőségének fontossága felmerül Fajt és munkatársai (2021) kutatásában is, ahol a hallgatók jelezték, hogy időgazdálkodási szempontból tartják nagyon fontosnak a teljes tananyag elérhetőségét, amely az ismételtsen, gyakorlásban is segíti őket, valamint markáns véleményeket fogalmaztak meg az oktatók által készített videókról is – ezek alapján fontos számukra a jó minőségű felvétel, valamint a videók optimális hosszúsága.

Végeztül azt vizsgáltuk, hogy az online oktatáshoz kapcsolódó problémák miként befolyásolhatják azt, hogy a hallgató a jövőben mely oktatási formát választaná. Jól látható, hogy mind a hallgatói, mind az oktatói oldalon jelentkező problémák szignifikánsan befolyásolják az online oktatási forma választását, ugyanakkor a hatás ellentétes irányú. A hallgatói oldalon alacsonyabb (0,745), míg az oktatóinál magasabb (1,178) esélyhányados látható – tehát azok a hallgatók, akik számos saját problémával néztek szembe az online oktatás során, kevésbé valószínű, hogy a jövőben ezt a formát választanák, míg ha a hallgatók oktatói problémával szembesültek, az nem csökkentette annak lehetőségét, hogy az online oktatást válasszák. Ez azt jelenti, hogy a hallgatói oldalon az elégtelen internet, eszközhasználat vagy szoftverismeret negatív attitűdhöz vezet, miközben az oktatói oldalon található problémák jobban megbocsáthatóak vagy elfogadhatóak. Mit tehet az intézmény ennek a negatív hatásnak a csökkentése érdekében? Nyilvánvaló, hogy a hallgatók internetkapcsolata érdemben nem befolyásolható az oktatási intézmény által, ugyanakkor más kutatások szerint nem kimondottan jellemző (pl. Balázs és mtsai, 2020; HÖÖK, 2020) vagy elenyésző (pl. Majó-Petri és mtsai, 2021) az internetelérési probléma a hallgatók körében. Fontos megállapítás azonban, hogy a hallgatói részről tapasztalható negatív hozzáállás ellensúlyozható lehet a kiterjedt, mindenki számára biztosított online oktatáshoz kapcsolódó ismeretek, valamint a hallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztése révén. Ahogyan Rausch és Misley (2021) is hangsúlyozza, elsődleges kihívást jelent a megváltozott tanulási környezethez való igazodás: a tanulás-tanítás megszokott módszerei és eszközei nem ültethetőek át egy az egyben az online tanulási környezetbe.

### **Összefoglalás, az eredmények hasznosíthatósága**

A hallgatói visszajelzések rendkívül fontosak a tanulóközpontú hozzáállás intézményi szintű megvalósításában. Vannak tényezők, amiket az intézmények nem tudnak befolyásolni, ilyen például a nemek között megfigyelhető tanulásmódszertani különbség, a hallgató kora, vagy akár internet-hozzáférésük. Ugyanakkor kutatásunk számos olyan összefüggésre is felhívja a figyelmet, amelyekre odafigyelve a hallgatók igényei szerint alakíthatjuk képzéseinket, különös tekintettel azok kényszerű, vagy akár választott online megvalósítására. Összegzésképpen a tanulmány legfontosabb megállapításait tárgyaljuk újra abban a kontextusban, hogy miként hasznosulhatnak oktatásszervezés terén.

Nagyon fontos eredmény, hogy az életkor vagy az állampolgárság (magyar vs. külföldi hallgatók) nem befolyásolják azt, hogy a jövőben mennyire szeretnének online tanulni a hallgatók, befolyásolhatják viszont a képzési területek, valamint az a változó-együttes, amit már a regressziós modell felállítása előtt is együttjárónak feltételeztünk: a nem nappali tagozaton és önköltséges finanszírozási formában tanulók nagyobb eséllyel választanák az online tanulást. Több hazai kutatás is rávilágít arra, hogy a munka mellett tanuló hallgatók számára ideálisabb az online vagy legalábbis részben online oktatás.

Az eredmények alapul szolgálhatnak intézményünk és más magyarországi képzési centrumok számára oktatási portfólióik átgondolásához: megfontolandó a levelező képzések online átalakításának lehetősége, amelyet mint a felsőoktatás egyik sürgető kérdését Ollé János egy interjú-beszélgetés során már a járványt megelőzően, 2019 telén is említett.

Eredményeink azt is mutatják, hogy a műszaki és informatikai területeken tanulók jóval nagyobb eséllyel döntenének az online oktatás mellett – ugyancsak oktatásszervezési innováció lehet ezeken a képzési területeken a részleges online oktatásra való áttérés, amely feltételezhetően létező hallgatói igényt szolgálja ki.

A művészeti területek hallgatói ugyanakkor nagyon kis eséllyel döntenének az online oktatás mellett – érdemes lenne szakspecifikus vizsgáladás kereteiben, lehetőség szerint kvalitatív adatokat gyűjtve körüljárni, hogy mik okozzák a legfőbb nehézségeket számukra, és hogyan lehetne a művészhallgatók kontextusában az online tanulást a lehető legnagyobb mértékben támogatni – ennek különösen egy következő kényszerű átállás esetén lehet nagyobb jelentősége.

Intézményi szinten tárgyalandó kérdés az oktatók digitális kompetenciája, valamint digitális módszertani tudásuk – számos más hazai kutatáshoz hasonlóan ez a kérdéskör a mi elemzésünkben is hangsúlyos. Már a 2016-os DOS is megemlíti a felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciái intézményi szintű fejlesztésének szükségességét. Az elmúlt évben több magyar felsőoktatási intézmény is reagált erre a sürgető igényre, és létrejöttek a különböző digitális oktatás fejlesztését célzó központok, munkacsoportok (ld. M. Pintér és mtsai, 2021). Ezeknek a központoknak a működése kiemelkedően fontos, hiszen az oktatóknak szükségük van arra, hogy igény esetén egy szakértő csapat segítse kurzusaik elektronikus tanulási környezetben történő megvalósulását. Több eredményünk mutatja, hogy a hallgatók mennyire fontosnak tartották azt a támogatást, amelyet a megváltozott környezetben kaptak (tananyagok elérhetősége, tanulástámogatás), valamint azt is, hogy oktatói oldalról is tapasztaltak problémákat, melyek kiküszöbölése magasabb szintű elégedettséghez vezethet.

Végezetül meg kell említeni jelen kutatás korlátait is. A jelen tanulmány csupán az adatgyűjtő eszköz egy részére adott válaszokból kirajzolódó képet mutatja be, és kimondottan az elmúlt félévek alatt szerzett tapasztalatok és a jövőbeni preferenciák összefüggését vizsgálja. Egy ennyire komplex oktatási élethelyzetet nagyon nehéz egy-egy tanulmány keretein belül átfogóan elemezni, így, elsősorban terjedelmi megfontolások miatt bizonyos fókuszokat állapítottunk meg, és a kapott eredményeket különböző tanulmányokban ismertetjük. Az adatgyűjtés során kapott eredményeket (1) az online tanulási környezetekről, (2) a hallgatók eszközhasználatáról és szoftverhasználati szokásairól, (3) egyéni tanulási környezetük átalakulásáról, illetve (4) érzelmeikről és motivációjukról négy további, jelenleg is előkészületben lévő vagy megjelenés alatti tanulmányban mutatjuk be. Az adatgyűjtő eszköz általánosságban az online képzésre vonatkozó tapasztalatokról kérdezi a hallgatókat, és nem tesz különbséget előadás vagy gyakorlati foglalkozás, szeminárium között. Bár ez a distinkció releváns, egy csaknem 3000 fős, az egyetem összes karát érintő felmérés keretein belül nem volt megvalósítható, hogy a képzésenként eltérő arányú kurzusokról ennél részletesebben gyűjtsünk adatot. Terveink között szerepel egy kvalitatív interjúkutatás, amely megfelelő kereteket biztosítana a képzésenként eltérő egyéni tapasztalatok kontextualizált feltérképezésére, és kiegészítené az itt bemutatott nyomtatott felmérés eredményeit.

Kiemelten fontosnak tartjuk a további eredmények feldolgozását, elemzését és közlését. Véleményünk szerint fontos felismerni, hogy a pandémiás időszaknak nem csak negatív, hanem pozitív hatásai is voltak, melyeket elemezve hallgatóink számára kedvezőbb tanulási környezetet alakíthatunk ki. Korai volna még azt megítélni, hogy az elmúlt félévek hogyan határozzák meg a magyarországi felsőoktatás jövőjét, de valószínűsíthető, hogy hatásuk jelentős lesz (Benedek, 2020). Számos magyar felsőoktatási intézményben

jelenleg is tart az adatgyűjtés vagy a korábban gyűjtött adatok elemzése – a hallgatói és oktatói vélemények és tapasztalatok átfogó elemzése lehetőséget biztosíthat arra, hogy azonosítsuk, mely jó gyakorlatok „menthetőek át” a járvány utáni időszakra, illetve mely problémák orvoslása elengedhetetlen. Ugyanakkor az a lehetőség sem kizárt, hogy a hagyományos tanulási környezet korábban nem tapasztalt módon alakul át, és mozdul el abba az irányba, amit blended learningnek nevezünk. A fent ismertetett kutatás kísérletet tett arra, hogy hallgatói vélemények tükrében azonosítsa azokat a tényezőket, amelyek a hallgatók preferenciáját befolyásolhatják.

## Irodalom

- Alzahrani, L. & Seth, K. P. (2021). Factors influencing students' satisfaction with continuous use of learning management systems during the COVID-19 pandemic: An empirical study. *Education and information technologies*. DOI: [10.1007/s10639-021-10492-5](https://doi.org/10.1007/s10639-021-10492-5)
- Amin, F. M. & Sundari, H. (2020). EFL students' preferences on digital platforms during emergency remote teaching: Video Conference, LMS, or Messenger Application? *Studies in English Language and Education*, 7(2), 362-378. DOI: [10.24815/siele.v7i2.16929](https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16929)
- Angelova, M. (2020). Students' Attitudes to the Online University Course of Management in the Context of COVID-19. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 283–292. DOI: [10.46328/ijtes.v4i4.111](https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.111)
- Asztalos Réka, Bánhegyi Máttyás, Fajt Balázs, Pál Ágnes & Szénich Alexandra (2021). Hallgatói visszajelzések a kényszertávoktatásra való átállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaktanulmányokban. egy kérdőíves felmérés tanulságai. *Iskolakultúra*, 31(6), 84–100. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34648>
- Babbie Earl R (2020). *The practice of social research*. Cengage learning.
- Balázs László, Baráth Krisztina, Fábrián Rita Ilona, Hajnal Boglárka Dóra, Kaló Eszter, Papaty Balázs, Seress Viktor Zsolt, Szolcsányi Péter & Varga Benjamin (2020). *Távoktatás 2020*. (április-május). ELTE Politológus Műhely. <https://bit.ly/3syBDC>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113–115. DOI: [10.1002/hbe2.191](https://doi.org/10.1002/hbe2.191)
- Benedek András (2020). Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio*, 7(3), 185–192. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/387/681> DOI: [10.3311/ope.387](https://doi.org/10.3311/ope.387)
- Boca, G. D. (2021). Factors Influencing Students' Behavior and Attitude towards Online Education during COVID-19. *Sustainability*, 13(13). DOI: [10.3390/su13137469](https://doi.org/10.3390/su13137469)
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. & Zheng J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, (287). DOI: [10.1016/j.psychres.2020.112934](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934)
- DOS (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Kormányhatározattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia*. Magyarország Kormánya. <https://2015-2019.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf>
- Dringó-Horváth Ida & Dombi Judit (2020). A digitális pedagógia tartalmi és módszertani megjelenése a pedagógus-továbbképzésben – egy széleskörű igényfelmérés eredményei. *Iskolakultúra*, 30(12), 39–58. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34133>
- Dringó-Horváth Ida & Gonda Zsuzsa (2018). Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának mérése. *Képzés és Gyakorlat*, 16(2), 21–47. [http://www.trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes\\_es\\_gyakorlat/content/827061680](http://www.trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/827061680) DOI: [10.17165/tp.2018.2.2](https://doi.org/10.17165/tp.2018.2.2)
- Essadek, A. & Rabeyron, T. (2020). Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, (277), 392–393. DOI: [10.1016/j.jad.2020.08.042](https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.042)
- Fajt Balázs, Török Judit & Kövér Péter (2021). Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei. Egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 31(6), 72–83. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34611>
- Fodorné Tóth Krisztina (2020). Fogalmi bizonytalanság és egyszerűsítés: távoktatás, digitális oktatás és társfogalmak használata a közbeszédben. *Szabad Piac*, 1(2), 80–98. [https://uni-milton.hu/wp-content/uploads/2020/12/szabadpiac\\_kiadvany\\_2020\\_2\\_szam\\_web-1.pdf#81](https://uni-milton.hu/wp-content/uploads/2020/12/szabadpiac_kiadvany_2020_2_szam_web-1.pdf#81)
- Grajczár István, Schottnér Krisztina & Szűts Zoltán (2021). A digitális távoktatás felsőoktatási tapasztalatai: milyen tényezők magyarázzák a blended learning támogatottságát? *Opus et Educatio*, 8(2). DOI: [10.3311/ope.433](https://doi.org/10.3311/ope.433)

- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I. & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 32(4), 519–535. DOI: [10.1007/s11092-020-09340-w](https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w)
- Hargitai Dávid Máté, Sasné Grósz Annamária & Veres Zoltán (2020). Hagyományos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban – A COVID-járvány kihívásai. *Statistikai Szemle*, 98(7), 839–857. DOI: [10.20311/stat2020.7.hu0839](https://doi.org/10.20311/stat2020.7.hu0839)
- Hatabu, A., Mao, X., Zhou, Y., Kawashita, N., Wen, Z., Ueda, M., Takagi, T. & Tian, Y.-S. (2020). Knowledge, attitudes, and practices toward COVID-19 among university students in Japan and associated factors: An online cross-sectional survey. *PLoS one*, 15(12). DOI: [10.1371/journal.pone.0244350](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244350)
- Herguner, G., Son, S. B., Herguner, S. S. & Donmez, A. (2020). The Effect of Online Learning Attitudes of University Students on Their Online Learning Readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(4), 102–110.
- HÖÖK (2020). *Távoktatási jelentés*. HÖÖK. <https://hook.hu/hu/felsooktatasi/tavoktatasi-jelentes-2851>
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H. & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and youth services review*, (119). DOI: [10.1016/j.childyouth.2020.105699](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105699)
- Kirschner, P., Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2008). Benchmarks for Teacher Education Programs in the Pedagogical Use of ICT. In Voogt, J. & Knezek, G. (szerk.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. 435–447. DOI: [10.1007/978-0-387-73315-9\\_26](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_26)
- M. Pintér Tibor, Bodnár Éva, Dósa Katalin, Dorner Helga, Lénárt Krisztina, Lengyel Molnár Tünde, Gorana Misić, Ollé János, Margaryta Rymarenko, Vörös Zoltán & Dringó-Horváth Ida (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(3–4), 54–74. <http://upszonline.hu/index.php?article=710304009>
- Majó-Petri Zoltán, Szakál Péter & Görög Vivien (2021). Karantén online oktatás a Szegedi Tudományegyetemen: mit tapasztaltak a diákok? In Buda András & Molnár György (szerk.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021*. 170–183. Debreceni Egyetem. <https://bit.ly/3D5Zpok>
- Md Yunus, M., Ang, W. S. & Hashim, H. (2021). Factors Affecting Teaching English as a Second Language (TESL) Postgraduate Students' Behavioural Intention for Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(6). DOI: [10.3390/su13063524](https://doi.org/10.3390/su13063524)
- Nagy Ádám & Fekete Mariann (2020). OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*, 7(3). <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/389/671> DOI: [10.3311/ope.389](https://doi.org/10.3311/ope.389)
- Némethné Tóth Ágnes & Veisz Helga (2021). Hallgatói vélemények a távolléti oktatásról. In Buda András & Molnár György (szerk.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021*. Debreceni Egyetem. 205–227. <https://bit.ly/3D5Zpok>
- O'Keefe, L., Rafferty, J., Gunder, A. & Vignare, K. (2020). *Delivering High-Quality Instruction Online in Response to COVID-19: Faculty Playbook*. Every Learner Everywhere.
- Pál Ágnes & Kóris Rita (2021). Kihívások és perspektívák a hallgatói munka értékelésében: európai szaknyelvoktatók tapasztalatai a kényszertávoktatással kapcsolatban. *Iskolakultúra*, 31(6), 35–49. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34666> DOI: [10.14232/iskkult.2021.06.35](https://doi.org/10.14232/iskkult.2021.06.35)
- Papp-Danka Adrienn & Lanszki Anita (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc és Nevelés*, 1(1), 37–58. DOI: [10.46819/tn.1.1.37-58](https://doi.org/10.46819/tn.1.1.37-58)
- Ramlo, S. (2021). The Coronavirus and Higher Education: Faculty Viewpoints about Universities Moving Online during a Worldwide Pandemic. *Innovative higher education*, 46(3), 241–259. DOI: [10.1007/s10755-020-09532-8](https://doi.org/10.1007/s10755-020-09532-8)
- Rausch Attila & Mísey Helga (2021). A Covid-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra*, 31(6), 62–71. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34659>
- Robin Edina (2020). A távolléti oktatás és én. Hallgatói élmények és tapasztalatok. In Seresi Márta, Eszenyi Réka & Robin Edina (szerk.), *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolásban*. ELTE BTK Fordító- és Tolmaçsképző Tanszék. 161–170. [https://www.elteader.hu/media/2020/12/Eszenyi\\_Seresi\\_Robin\\_Tavoll%C3%A9ti-oktatasi.pdf#161](https://www.elteader.hu/media/2020/12/Eszenyi_Seresi_Robin_Tavoll%C3%A9ti-oktatasi.pdf#161)
- Seresi Márta, Eszenyi Réka & Robin Edina (2020). *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolásban*. ELTE BTK Fordító- és Tolmaçsképző Tanszék. [https://www.elteader.hu/media/2020/12/Eszenyi\\_Seresi\\_Robin\\_Tavoll%C3%A9ti-oktatasi.pdf](https://www.elteader.hu/media/2020/12/Eszenyi_Seresi_Robin_Tavoll%C3%A9ti-oktatasi.pdf)
- Serfőző Mónika, F. Lassú Zsuzsa, Svraka Bernadett & Aggné Pirka Veronika (2020). *Az online térben is az emberi tényező a legfontosabb. Hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról*. ELTE. <https://bit.ly/3szDLEb>
- Végh Veronika, Soltész-Várhelyi Klára & Tigyri Zoltánné (2021). Általános iskolai pedagógusok attitűdjeinek mintázatai a koronavírus járvány következtében bevezetett digitális oktatási rend első hulláma alatt. In Buda András & Molnár György (szerk.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021*. Debreceni Egyetem. 271–285. <https://bit.ly/3D5Zpok>



## Függelék

1. függelék: A jövőbeni oktatási forma preferenciájának bináris logisztikus regresszió eredményei, teljes futtatás

	Exp(B)	Szign.
Nem: Nő (Férfi)	0,805	0,085*
Tagozat: Nem nappali tagozat (Nappali tagozat)	1,783	0,011**
Finanszírozási forma: Önköltséges (Államilag finanszírozott)	1,394	0,050**
Képzési szint: MA/MSc (BA/BSc)	0,719	0,145
Képzési szint: Egységes, osztatlan (BA/BSc)	0,931	0,681
Képzési szint: FOKSZ (BA/BSc)	1,941	0,029**
Képzési szint: PhD/DLA (BA/BSc)	0,381	0,003***
Képzési szint: Szakirányú továbbképzés (BA/BSc)	0,225	0,001***
Képzési szint: Egyéb, nem meghatározott (BA/BSc)	0,000	0,999
Állampolgárság: Külföldi (Magyar)	0,897	0,596
Képzési terület: Agrár (Orvos- és egészségtudomány)	0,947	0,968
Képzési terület: Bölcsészettudományok (Orvos- és egészségtudomány)	0,788	0,292
Képzési terület: Társadalomtudomány (Orvos- és egészségtudomány)	0,790	0,497
Képzési terület: Informatika (Orvos- és egészségtudomány)	2,194	0,004***
Képzési terület: Jogi (Orvos- és egészségtudomány)	0,604	0,057*
Képzési terület: Gazdaságtudomány (Orvos- és egészségtudomány)	1,145	0,520
Képzési terület: Műszaki (Orvos- és egészségtudomány)	1,169	0,526
Képzési terület: Pedagógusképzés (Orvos- és egészségtudomány)	0,765	0,277
Képzési terület: Sporttudomány (Orvos- és egészségtudomány)	1,488	0,379
Képzési terület: Természettudomány (Orvos- és egészségtudomány)	0,666	0,210
Képzési terület: Művészet (Orvos- és egészségtudomány)	0,465	0,027**
Képzési terület: Művészetközvetítés (Orvos- és egészségtudomány)	0,000	0,999
LN Életkor	1,232	0,538
Online oktatás féléve: 1. félév (3. félév)	1,411	0,299
Online oktatás féléve: 2. félév (3. félév)	1,120	0,323
Képzéstapasztalat: Online elégedettség	8,821	0,000***
Képzéstapasztalat: Elérhetőség	0,935	0,265
Képzéstapasztalat: Tanulástámogatás	1,006	0,917
Plat1: Az egyes kurzusok anyagainak elérésére ugyanazt a felületet lehessen használni	0,932	0,377
Plat2: A digitális oktatás során a kurzusokon való részvétellel ugyanazt a felületet lehessen használni	0,993	0,947
Plat3: Az oktatás során minden kurzus anyagaihoz ugyanazon a felületen hozzáférés	0,866	0,123

	Exp(B)	Szign.
Plat4: Az oktatás során több funkcióhoz hozzáférés, még, ha több különböző felületet szükséges használni	0,903	0,030**
OnOktE11: A tananyag teljes egészében elérhető legyen online	1,405	0,019**
OnOktE12: Minden tankönyv és szakirodalom is legyen elérhető online formában is	0,933	0,399
OnOktE13: Vissza tudjam nézni a tanórákat videón	1,320	0,001***
OnOktE14: A tanórák órai anyagai legyenek elérhetők online	1,053	0,739
OnOktE15: Álljanak rendelkezésre online gyakorlófeladatok, próba-vizsgák	0,929	0,346
Online oktatás problémák: Hallgatói problémák száma	0,745	0,001***
Online oktatás problémák: Oktatói problémák száma	1,178	0,020**

A referenciakategóriák az adott tényezők mögött zárójelben vannak feltüntetve.

### Absztrakt

A COVID-19 járvány gyors terjedése miatt 2020 tavaszán a magyar felsőoktatás egyik napról a másikra kényszerült a digitális munkarendben való oktatásra váltani. A hirtelen kialakult helyzet a felsőoktatás minden résztvevőjét – hallgatókat, oktatókat, adminisztrátorokat, intézményi apparátust – felkészületlenül érte. A témában jelenleg elérhető kutatások eredményei ellentmondásos hallgatói attitűdökre hívják fel a figyelmet: Bár sokan elégedetlenek voltak az online oktatás bizonyos aspektsaival, meghatározó az a vélemény is, mely szerint a hallgatók számára vonzó lehetőségeket is rejt magában (vö. pl. Asztalos és mtsai, 2021; Fajt és mtsai, 2021; Grajczár és mtsai, 2021; HÖÖK, 2020). Jelen tanulmányunkban egy átfogó, nagymintás (n = 2999) felmérés során gyűjtött adatok egy részének elemzésével nem csak arra keressük a választ, hogy mit tapasztaltak a Pécsi Tudományegyetem hallgatói az online oktatás során, hanem előre tekintve azt is vizsgáljuk, hogy a hallgatók a jövőben inkább online, vagy inkább jelenléti oktatást választanának. Logikus regressziós módszerrel azonosítjuk azokat a változókat, amelyek nagy eséllyel befolyásolhatják a hallgatók jövőbeni tanulási preferenciáit. Az eredmények alapján elmondható, hogy a képzési terület, a tagozat és a finanszírozási forma befolyásolhatják azt, hogy a hallgatók a jövőben milyen eséllyel választanak az online oktatást. A tanulmány intézmények számára hasznosítható következtetésekkel és implikációkkal zárul.

# Történelemtanítás – rendszerelváltás idején<sup>1</sup>

*Az írás azt vizsgálja, hogyan alakult át a történelemoktatás közvetlenül a rendszerelváltás időszakában. Milyen örömmel és félelmekkel járt a korábbi oktatási rendszer felbomlása és egy nyitottabb, pluralista világ kialakulása? Azokat a vitákat és presztízsharcokat igyekszik nyomon követni, amelyek az első Nemzeti alaptanterv megszületéséhez vezettek ezen a területen.*

Ha felnyitsz egy gilisztakonzervet, csakis egy számmal nagyobb konzervdobozba tudod a gilisztákat visszagyömöszölni.  
(Zymurgya rendszerdinamikai törvénye)

## Bevezetés

A hhoz a nemzedékhez tartozom, amely felnőtt fejjel élte meg az 1989-es magyarországi rendszerelváltást. Akkor úgy éreztem, hogy „kizökkent” a világ a megszokott kerékvágásából. Felszakadt a paternalista politikai struktúra, a monolit oktatási rendszer, és felszínre került sok-sok korábban elfojtott érték, gondolat és lehetőség. Tanárként sajátos „szünidőnek” éltem meg, amikor a központilag előírt oktatáspolitikai direktívák elbizonytalanodtak, így a korábbiaknál jóval szabadabban taníthattam. Történelemtanárként pedig különösen izgalmas volt ez az időszak, hiszen a történelemtanítás vonatkozásában hangsúlyosan érvényes volt a homogenizáló ideológiai nyomás alól történő felszabadulás. Ebben a sajátos légüres térben gombamód felszínre jöttek a legkülönbözőbb múltértelmezések, amelyek vagy a 20. századi politikai rendszerelváltások egymással szembenálló ideológiai hagyományait hordozták, vagy éppen a nyugati típusú modernizáció programjait képviselték. Mind a köztörténetben (tömegkommunikáció, közgondolkodás), mind pedig a történelemtanárok körében sok-sok történelemszemlélet jelent meg – a magyarság különleges transzcendens küldetését hirdető Szentkorona-tantól a nemzetekfeletti (transznacionális) felfogásokig –, amelyek rivalizáló módon helyet követeltek maguknak a nyilvános térben. Ez a nyitottság és sokszínűség egyfelől roppant inspiráló módon hatott a történelemoktatási kánon újragondolása szempontjából, hiszen lehetőséget biztosított mind a tartalmak, mind pedig a módszerek gyökeres korszerűsítésére. Ugyanakkor persze mindez sokféle félelmet és bizonytalanságot is eredményezett a történelmi tények és igazságok korábban megszokott rendjében: Hogyan lesz ebből közös gondolkodás? Hogyan lesz ebből közös magyar történelemszemlélet?

Azóta eltelt több mint harminc év. Úgy gondolom, ideje visszatekinteni, ideje számvetést készíteni: mi is történt velünk? Az egyéni és kollektív emlékezetben még elevenen és sokoldalúan élnek az emlékek, amelyek azonban hamarosan – a szemtanúk fogyatkozása és a felejtés nyomán – leegyszerűsödött, már-már determinisztikus történelmi folyamatként rögzülnek majd. A most következő „krónikás” írást emlékezésre és beszélgetésre felhívó palackpostának szánom, amelynek célja a még élő kollektív emlékezet mozgósítása, valamint egy korábbi összefoglaló (F. Dárdai és Kaposi, 2020) gazdagítása.

Örülnek, ha az akkor többé-kevésbé egymásnak feszülő vélemények képviselői elmondanák, hogy ők hogyan látták a korabeli és az azt követő vitákat, amelyekben a történelemoktatást nyilván nem véletlenül nevezte Szabonyi Péter (1991) „a magyar iskoláztatás vulkánjának”. Vitaindítóként itt és most csak az első szakaszról – az első Nemzeti alapterv kiadásáig (1995-ig) terjedő időszakról – lesz szó. Legfőképpen azért, mert úgy gondolom, hogy a „kócos reformidőszak” (Báthory Zoltán kifejezése), illetve számomra a felszabadulás élménye eddig tartott. Ekkortól a (párt)politikai szféra – térségünkben természetes módon – fokozatosan visszavette a döntéshozói szerepet a szakértelmiségi-ektől az oktatáspolitikai arénában (Jakab, 2019).

### Történészek és történelemtanárok a politikai vákuumban

A történelem tantárgy esetében is elmondható, hogy a rendszerváltás – hasonlóan az oktatásügy más területeihez (Báthory, 2001) – már jóval 1989 előtt megkezdődött. A '80-as évekre a tantervekből és a tankönyvekből többé-kevésbé már eltűntek a „kurucos marxizmus” ideológiai felhangjai. A történelemtanárok többsége a történettudomány fő áramával párhuzamosan (Gyáni, 2018) igyekezett a tények pusztá átadására koncentrálni, amit eufemisztikusan „pozitivizmusnak” neveztek. Bár továbbra is a deduktív módon közvetített politikatörténet volt a jellemző, de a történelemtankönyvekbe (és valószínűsíthetően a tanórákra is) számtalan új terület (társadalomtörténet, életmódtörténet) és módszertani újdonság (forráselemzés, múzeumpedagógia stb.) is bekerült. A korszak újító szellemű történelemdidaktikusai (emlékeim szerint Balázs Györgyné, Bíró Ferencné, Szabolcs Ottó, Szabonyi Péter, Unger Máttyás, Závodszy Géza, Vladár Ervin) szorosan együttműködve az MTA Történettudományi Intézetének jeles történétíróival (Berend T. Iván, Engel Pál, Glatz Ferenc, Kosáry Domokos, Ránki György, Szűcs Jenő) nemcsak a tankönyveket újították meg, de pezsgő szakmai közéletet is teremtettek a több mint száz évvel ezelőtt alapított Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata (a továbbiakban: Tagozat) révén. Kiadványokat adtak ki, tanári továbbképzéseket és rendszeresen ismétlődő konferenciákat tartottak.

Ennek az organikus szerveződő történelemtanári mozgalomnak a látványos megnyilvánulása volt az 1987. január 5–6-án lezajlott Történelemtanárok I. Országos Konferenciája Békásmegyeren, a Veres Péter Gimnáziumban, amely hagyományteremtő módon még a rendszerváltás után is folytatódott. Ezen a konferencián már teljes vértetben és nyíltsággal megfogalmazódott az úgynevezett komplex történelemtanítás reformprogramja, amely a korábbi évtized dezideologizált szaktudományos és pedagógiai szemléletváltását tükrözte. A reformprogram főbb elemeit érdemes hosszabban is idézni, mert szemléletesen mutatja, hogy az akkori reformerek mit értettek a történelemtanítás demokratizálásán. Glatz Ferenc – a konferenciák kezdeményezője és fő szervezője, aki 1989–1990 között művelődési miniszter, majd 1990–1996 között pedig az MTA Történettudományi Intézetének igazgatója volt – egy későbbi (az 1992-es) konferencia *Bevezetőjében* így foglalta össze törekvéseiket: „Az oktatás pártsemleges terület. Ezen belül a cél, hogy a történelem tanítása is az legyen. A történelem idézése a jövőben is elkerülhetetlenül a pártpolitikai programok legitimitációjának, öngigazolásának egyik alapanyaga lesz. De ezektől az iskolát és a történelemtanítást meg kell óvni. Természetesnek tartjuk, hogy a politikai pártok az emberi közösség egy-egy összetartó eleme közül nem mindegyiknek tulajdonítanak azonos jelentőséget. Egyik az individuumot, az egyént, s annak feltétlen szabadságát hangsúlyozza, a másik az alárendelődést a közösségi erőknél. Az egyik a nemzeti köteleknek tulajdonít nagyobb szerepet, míg a másik az egyházi, hitbéli kereteknek, a harmadik a szociális-társadalmi betagozódásnak. Az egyik a hagyománytartó intézmények folyamatos megmaradását tartja a közösségmegtartó

tényezőnek, a másik éppen az állandó újat keresést, a régiből kitörni akaró erőket. Valós vitakérdések ezek az emberiség történelméről és jövőjéről. A történelemtanár megteheti, hogy az egyik vagy másik szerepének nagyobb teret enged, rámutatva, hogy az ő felfogása az egyik a sok egyenrangúan értékes felfogás közül. De azt nem teheti, hogy bármelyik kizárólagosságát hirdesse, és ezzel a pártpolitikai csaták zaját vigye be a tanterem falai közé. Én úgy gondolom, hogy a mélyen értelmezett rendszerváltás ennek a történelmi látásmódnak az érvényre juttatását, önmagunkban a tolerancia kialakítását jelenti. A rendszerváltást tehát önmagunk gondolkodásának felülvizsgálatával kell kezdeni” (Glatz, 1993. 61.). Glatz Ferenc (1993. 61.) az említett konferencián arról is beszélt, hogy az iskolai történelemtanítás reformját a történészekkel szorosan együttműködve, a történettudomány védelmében kell megvalósítani. „A tanár kiszolgáltatva él az iskolákban, kiszolgáltatva egyrészt a jogos társadalmi elvárásoknak, másrészt a politikai követeléseknek [...] célunkat így határoztuk meg: a történelemtanári társadalom kapjon védelmet a tudományosság részéről.”

Mindez szorosan egybevágott a történelemtanárokat képviselő Tagozat programjával, amelyről Szabolcs Ottó (2009. 155.) elnök később így írt: „A Tanári Tagozat működése egyik fő területének a tudomány eredményeinek a tanárokhöz való gyors és hatékony közvetítését, oktatási adaptációjának elősegítését tekinti. Felelős beleszólást kíván magának a történelemtanítás korszerűsítésének, mindennemű átalakításának terveibe, gyakorlatába.” A Tagozat tehát maradéktalanul képviselte azt a korábbi hagyományt, mely szerint az iskolai történelemoktatás közvetlen legitimációs forrása a történettudomány, a történelem tantárgy alapvető feladata pedig – a többi tantárgyhoz hasonlóan – a legújabb tudományos eredmények pedagógiai közvetítése és lebontása.<sup>2</sup> A történettudomány aktivizálódó képviselői pedig – a korábbi ideologikus (marxista) befolyásoltsággal szemben – a demokratikus értékek alapján megfogalmazódott pozitívista szemléletet igyekeztek érvényesíteni. Úgy gondolták, hogy a történészek képesek lesznek a történelemoktatás számára „ideológiai alaptézisektől” megtisztított egynemű „reális” múltképet, biztosítani. Ez az optimizmus abban is megmutatkozott, hogy a '90-es évek elején illusztris történészek (Engel Pál, Glatz Ferenc, Kosáry Domokos, Szakály Ferenc) először egy tanároknak szóló *Vezérfonalat*<sup>3</sup> adtak ki több ezer példányban, amelyben a középiskolás diákok számára kívánták az „ismeretminimumot” rögzíteni. Közvetlen ezután pedig könyvsorozatot<sup>4</sup> indítottak a pedagógusok számára, akiket a történészek által írt, *História* címet viselő népszerűsítő folyóirattal is igyekeztek segíteni.<sup>5</sup> Jellemző módon azonban az új demokratikus történelemtanítási kánon szaktudományos háttereként szolgáló négykötetes tankönyvsorozatnak az utolsó – az elmúlt száz évvel foglalkozó – kötete nem készült el. Utólag úgy tűnik, hogy a régmúlt magyar történetét illetően még társadalmi és szakmai konszenzust lehetett teremteni, de az elmúlt száz év vonatkozásában ez már nem sikerült a szerzőknek.<sup>6</sup>

Glatz Ferenc tehát a rendszerváltás átmenetében még azt képviselte, hogy a szakértelmiségiek vezetésével valósul majd meg a történelemoktatás demokratikus átalakulása. Szerinte a történettudomány védelme, illetve a készülődő Nemzeti alaptanterv (NAT) majd megfelelő módon tudja kiegyenlíteni a demokratikus átalakulás nyomán megjelenő szakmai és politikai pluralizmus veszélyeit az iskolai történelemoktatásban. Úgy gondolta, hogy a központi „vezérfonalak” segítségével a történelemtanárok a korábbi, lényegében azonos szerkezetű duális (hivatalos álláspont és azzal szembenálló) történelemfelfogás után képesek lesznek toleráns módon elfogadni és érvényesíteni a különböző – nemzetközppontú, marxista, liberális, keresztény – történelemszemléletek egymás mellett létezését. Ma már jól látható, hogy a Glatz által megfogalmazott optimista javaslat és program a rendszerváltás sajátos „politikai vákuumában” született, amikor a kádári politikai szféra „már”, az új rendszerváltó politikai elit „még” nem tudta érvényesíteni akaratát. Ebben a helyzetben jóval nagyobb mozgástér nyílt a koncepciózus szakértelmiségi reformerek számára, akik élni is tudtak a lehetőséggel.

Ez a szabadság azonban nem tartott sokáig. Az újonnan szerveződő politikai hatalom több szempontból is érzékeny és fogékony volt a történelmi kérdések iránt, így a történelemtanárok – pechjükre vagy szerencséjükre – roppant gyorsan belekerültek a történetpolitikai viták sűrűjébe. Közismert (ld. Bozóki, 2019. 259–330.), hogy a rendszerváltó pártok identitásának és politikai programjának kialakításakor a történelmi megközelítések szolgálták tájékozódási alapul. Az aktuálpolitikai diskurzusban kiemelt szerepet játszott a „nemzeti sorskérdések” megítélése, illetve a különböző értelmiségi hagyományokhoz – jobboldaliak és baloldaliak, a népiesek és urbánusok, nemzetiek és europerek, civilizátorok és hagyományörzők, liberálisok és konzervatívok, keresztények és ateisták – való kapcsolódás. Mindez részben abból is fakadt, hogy valamennyi párt holdudvarában fontos szerepet játszottak történészek, történelemtanárok, történeti közirók, aki a saját területük érvrendszeri alapján vívták politikai csatáikat. Így nem véletlen, hogy a történelemoktatás átalakítására vonatkozó szakmai viták is fokozatosan átpolitizálódtak, és a történelem tantárgy reformja hosszú évtizedekig az ideológiai és politikai harc terepévé vált. Pivárcsi István (1998. 50.) írja: „A történelem tanítása, elsősorban is a közelmúlt története különösen alkalmas terepnek bizonyult az ideológiai vitákra, így a történelemtanárok azt kezdték el tapasztalni, hogy most már a fejük fölött is azon elmélkednek, hogy nekik mit is kellene tanítaniuk. Persze az oktatás irányítói fennhangon együttműködésre biztatták a pedagógusokat, csak éppen a megfelelő fórumokat nem teremtették meg hozzá. A néhány magát valóban aktivizáló tanár mellett a többség továbbra is hallgatott, félve az ideológiai vitáktól és az egyre bizonytalanabb egzisztenciájuk elvesztésétől, vagyis a tanárok a sok jobbító szándék ellenére alapvető problémáikkal továbbra is magukra maradtak.”

### A történelemtanári társadalom sokszínűsége<sup>7</sup>

A rendszerváltás szabadságélménye nagymértékben aktivizálta a pedagógustársadalmat, s ezen belül a történelemtanárokat is. Nyilvánvalóvá vált, hogy az addig központilag lefajtott és homogenizált társadalmi és oktatási rendszer felszíne alatt roppant gazdag és sokszínű közösségi viszonyrendszer húzódik, amely tulajdonképpen roppant differenciált oktatási rendszert szeretne. Különböző társadalmi csoportok és lelkes önszerveződő innovatív pedagógusközösségek jelentkeztek ebben a korszakban azzal az igénnyel, hogy új típusú iskolát, új típusú pedagógiai programokat és tananyagokat kívánnak létrehozni. A történelmi hagyománynak megfelelően megnőtt az egyházi fenntartású iskolák száma, megjelentek a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok. Ezzel párhuzamosan szerveződtek az úgynevezett alternatív iskolák (AKG, Közgazdasági Politechnikum, Kolumbusz Gimnázium) és a speciális tantervű oktatási intézmények (Waldorf, Montessori, Rogers), valamint a lemorzsolódó fiatalokat befogadó úgynevezett „drop out iskolák” (Belvárosi Tanoda, Zöld Kakas Líceum). Ezt az iskolaszervezési pezsgést – a helyi társadalmak és az iskolai autonómia megerősítését – a korabeli oktatási kormányzat is nagymértékben támogatta, ami tovább erősítette a pedagógusok aktivitását. Ugyanakkor már az is nagyon hamar kiderült, hogy az előző (oktatás)politikai rendszerrel szemben – lényegében antitézisként – megfogalmazott decentralizáló oktatáspolitikai irány sokféle félelmet és ellenérzést keltett a felkészületlen tanártársadalomban, ami új ellentmondásokat és nehézséget eredményezett (Jakab, 2019. 105–107.).

Ebben a sajátos helyzetben különösen tettere késznek mutatkoztak a történelemtanárok mint a „közügyek”-ben különösen illetékes szereplők. A már említett iskolai törekvéseken és a Tagozat folyamatos működésén túl a hagyományos értelemben vett civil kezdeményezés is megjelent a Történelemtanárok Egyletének (a továbbiakban TTE) megalakulásával.<sup>8</sup> A TTE kifejezetten alulról szervezett tanári érdekvédelmi

intézményként kezdte meg működését, és hamarosan a Tagozathoz hasonlóan a szakmai megújulás motorjává vált. A Tagozat (<https://tortenelmitarsulat.hu/tanaritagozat/>) és a TTE (<https://tte.hu/>) roppant hasonló funkciót töltöttek be: konferenciákat és továbbképzéseket szerveztek, véleményezték az oktatáspolitikai dokumentumokat és a történelemlkönyveket, önálló kiadványokat hoztak létre; tagjaik pedig tevékeny részt vállaltak a különböző szintű oktatáspolitikai döntésekben, illetve buzgó tankönyvírókká, tananyagfejlesztőkké váltak. A két történelemtanári szervezet eltérő jellege ekkor inkább csak a tradícióikból következett. A Tagozat elsősorban a történettudomány tekintélyelvű oldaláról közelített (és közelít ma is) az iskolához, és a hagyományosabb értékek és tanítási formák megőrzését hangsúlyozza. Vezetői<sup>9</sup> és meghatározó tagjai is többnyire a felsőoktatásban dolgozó történelemdidaktikusok és történészek, ami azt is jelenti, hogy maga a szervezet hajlamosabb a felülről lefelé történő építkezésre. Képviselői ugyanakkor – „fontolva haladva” – számtalan későbbi oktatáspolitikai reformprogram kezdeményezői és megvalósítói voltak az elmúlt évtizedekben. Tevékenységüket jól reprezentálja a *Történelemtanítás* című digitális folyóirat, amelynek publikációiból nemrég vaskos válogatás is készült (F. Dárdai, Katona és Kaposi, 2020). A tanítás közvetlen tapasztalataiból építkező TTE mindmáig magán hordozza a rendszerváltás civil lendületét, kritikai szellemét, oktatáspolitikai és pedagógiai radikalizmusát. Ez a radikalizmus részben a kezdetektől meghatározó érdekvédelmi szerepfelfogásból következik, másrészt pedig abból a sajátos helyzetből, hogy nem rendelkezik hagyományos értelemben vett intézményes háttérrel. A szervezet tagjainak tevékenysége jól nyomon követhető honlapjainkon, illetve néhány kiadványban (Lőrinc, 2000). A két szervezet az elmúlt évtizedekben versengő együttműködés keretében jól megfér egymás mellett: sok történelemtanár sokáig mindkét szervezetben képviselte magát. Az ezredfordulóhoz közeledve azonban óhatatlanul a polarizálódó politikai erőterbe kerültek, és egyes oktatáspolitikai és szakmapolitikai kérdésekben esetenként más-más véleményt fogalmaztak meg: például a Nemzeti alaptanterv szerkezeti és tartalmi vonatkozásaiban és főleg a kétszintű érettségi vizsga jellegével kapcsolatban.

### Az átmenet nehézségei

Egy ideig úgy tűnt, hogy a rendszerváltás egycsapásra megoldja majd a történelem tanításának korábbi gondjait: csak meg kell tisztítani a tananyagot a puha diktatúra ideologikus felhangjaitól és néhány túlhangsúlyozott témától (például a munkásmozgalom története, marxizmus), és a helyére kerül a tárgy (Závodszy, 1993). Látványosan fogalmazódott meg mindez az 1956-os magyarországi események megítélésében. A korábbi kurzus hivatalosan ellenforradalomnak minősítette, miközben az otthoni magántörténetek többnyire éppen az ellenkezőjét hirdették, és a történelemtanárok túlnyomó többsége is igyekezett érzékeltetni a diákokkal a hivatalos beállítás apologetikus jellegét. A rendszerváltás ezt a kettősséget – némi átmenet után<sup>10</sup> – látszólag egyszerűen feloldotta. A történet előjelet váltott: amit eddig ellenforradalomnak mondtunk, az holnaptól forradalomnak „hívatik”, akiket eddig rossznak tekintettünk, azokról kiderült, hogy valójában ők voltak a jók, és persze *vice versa*. Ezt még a Magyar Országgyűlés is gyorsan megerősítette: a rendszerváltást követően az egyik első törvény az 1956-os eseményeket forradalomnak és szabadságharcnak minősítette.<sup>11</sup> Ez a gesztus persze nagyon fontos morális és politikai tett volt, amely részben visszaállította a korábban erőszakos eszközökkel elbillentett erkölcsi rendet, igazságot szolgáltatott a „meghazudtolt” embereknek, és legitimációs alapot adott a rendszerváltáshoz. Ugyanakkor azonban ez a sajátos ellentételezés egyben azt is jelentette, hogy a történelem tanításának alapvető struktúrája lényegében változatlan maradt, hiszen az ellenforradalom-forradalom fogalom pár mint értelmezési

keret ugyanazt a leegyszerűsítő ideologikus szemléletet képviseli.<sup>12</sup> Mivel az '56-os események szereplőinek jelentős része még élt ekkor, ezért nyilvánvalóvá vált, hogy a „kollektív emlékezet” még nem válhat „történelemmé” (Assmann, 1999. 43–46.). Még nem lehetett egyszerű antitézisként megélni a változásokat, és beleszorítani olyan történelmi sémába, mint például az 1848/49-as forradalom és szabadságharc történetét, amely a távoli utókor számára többnyire már csak mint jók és gonoszok küzdelme jelenik meg.

Hamar kiderült tehát, hogy sem a korábbi ideológiai ballasztok elhagyása, sem pedig a sajátos előjelváltás nem oldotta meg a történelem tantárgy alapvető problémáit. Többféle próbálkozás történt ugyan a szakmai kritériumok megfogalmazására,<sup>13</sup> de a rendszerváltást követő pluralista viszonyok között a történelemtanárok egyre bizonytalanabb helyzetben érezték magukat. Kisebbségi morális válságot okozott körükben a gyors változás, mivel a közoktatásban az ő szakmai és emberi hitelük devalválódott leginkább. Nemcsak az volt a probléma, hogy elveszítették szavahihetőségüket azzal, hogy az egyik órán (évben) még a keleti orientáció, az internacionalizmus, a kollektivitás, az államszocializmus stb. stb. fontosságát hangsúlyozták, a következő órán (évben) pedig már a nyugati orientáció, a hazafias nevelés, az egyéni szabadság és a demokrácia mellett érveltek. Sokkal nagyobb gondok és zavarok keletkeztek abból, hogy a társadalmi és oktatáspolitikai környezet megváltozása miatt elbizonytalanodott a korábban egységes történelemoktatási kánon és annak legitimitációs bázisa. Nyilvánvalóvá vált, hogy a Glatz Ferenc által ígért „tudományos védelmi program” több szempontból sem tudja megnyugtatóan megvédeni a történelemtanárokat a változásoktól.

*Hamar kiderült tehát, hogy sem a korábbi ideológiai ballasztok elhagyása, sem pedig a sajátos előjelváltás nem oldotta meg a történelem tantárgy alapvető problémáit. Többféle próbálkozás történt ugyan a szakmai kritériumok megfogalmazására,<sup>13</sup> de a rendszerváltást követő pluralista viszonyok között a történelemtanárok egyre bizonytalanabb helyzetben érezték magukat. Kisebbségi morális válságot okozott körükben a gyors változás, mivel a közoktatásban az ő szakmai és emberi hitelük devalválódott leginkább. Nemcsak az volt a probléma, hogy elveszítették szavahihetőségüket azzal, hogy az egyik órán (évben) még a keleti orientáció, az internacionalizmus, a kollektivitás, az államszocializmus stb. stb. fontosságát hangsúlyozták, a következő órán (évben) pedig már a nyugati orientáció, a hazafias nevelés, az egyéni szabadság és a demokrácia mellett érveltek.*

### A történettudomány „árulása”

A 19. század végén kialakult és ma is érvényes történelemoktatási kánon oktatáspolitikai legitimitációját és tudományos jellegét az adja, hogy a történelem tantárgy magát a múltat a maga teljességében jeleníti meg, „ahogy az történt”. Ebben az értelemben a múltnak egy igaz története van, amely a történettudomány eszközeivel megfejthető és az iskolai oktatás számára lebontható. Minden vitatható állítás vagy tévedés csak a tudományos



kutatások hiányosságából, esetleg a jól nyomon követhető politikai beavatkozásokból fakad. Ez a felfogás szorosan összekapcsolódott az iskolai oktatás szükségleteivel. A történelemtanítás – különösen a kisebb gyermekek esetében – pedagógiai értelemben csak akkor hatékony, ha az egységes nemzeti identitás és állampolgári lojalitás megteremtése érdekében egynemű múltképet közvetít az emberiség és a magyarság történetéről. A hagyományos iskolai történelemoktatás másik fontos alapelvét az a 19. századi történetfilozófiai felfogás adja, amely szerint az emberiség (és benne a magyarság) története tudományosan leírható fejlődéstörvények mentén korról korra a tökéletesedés felé halad, vagy éppen visszatér egy képzeletbeli „aranykorba”. Ebben az értelemben a jelen megértésének kulcsa az, ha ennek a fejlődéstörténetnek („nagy narratívának”) a teljes folyamatát és minden fontos állomását megismerjük és megismertetjük a fiatalokkal az őskortól napjainkig. Lényegében erre a felfogásra épültek az elmúlt bő évszázad magyarországi történelemtankönyvei, és sok tekintetben ennek ideológiamentes visszaállítását ígérte a korábban említett organikus történelemoktatási reformprogram is.

A 20. század utolsó harmadától erősödő posztmodern történettudományi felfogás azonban lényegében minden ilyen jellegű alapelvet elbizonytalanított, ami nagymértékben erodálta az iskolai történelemoktatás tudományos legitimitását. A történészek számára ugyanis ma már evidencia, hogy a történelem és a múlt nem azonos fogalmak. A történettudomány ugyan a múlttal foglalkozik, de nem a múlt „objektív” teljességét jeleníti meg, hanem csupán folyamatosan elemzi és értelmezi múltban történeteket. Gyáni Gábor (1997. 97.) mindezt a következőképpen fogalmazza meg: „A történelem nem más, mint a történetírás, ami viszont a világról szóló diskurzusok szüntelen folyamata, melyek tárgya a múlt. Múlt egy van, ám róla számtalan diskurzus alakult ki eddig is, a múltnak tehát egynél több története van, elvben annyi, ahány történész, vagy történetírói iskola leírja és magyarázza azt [...] A történetírói ábrázolások tehát nem annyira a múlthoz, hanem a történelemhez, vagyis a múltból szóló történész-beszámolókhöz képest tesznek szert érvényességre. Nincs egy alapvetően, autentikus »szöveg«, mint ahogy van »egyetlen« múlt, melynek a különféle értelmezései (történetírói elbeszélései) legfeljebb csak variánsok. A múlt, eszerint nem dönt afelől, hogy a róla adott beszámolók közül melyik a helyes és melyik a hamis. Ezt a szerepet a történész diskurzus tölti be, tehát egyedül az számít érvényes történelmi tudásnak, amely kiállja a többi vagy a mérvadónak tekintett történész-beszámolókkal való egybevetést.” A történészek többsége lényegében már szakított azzal a 19. századi beidegződéssel, mely szerint a múlt eseményei leírhatóak „objektív módon” (úgy, „ahogy azok történtek”), és röviden összefoglalható sémákba rendezhetők. Felismerték azt is, hogy az általuk vizsgált a „történeti tények” megítélése a történetírás jellegéből következően korról korra változik a történészek kérdésfelvetésének, gondolkodásmódjának megfelelően. Ebből következően a történettudomány „tudományos” jellege legfőképpen a történeti források feltárásának és értelmezésének kritikai módszereiben nyilvánul meg, illetve a mindenkori történetírók előfeltevéseinek minél pontosabb megfogalmazásában és értelmezésében.

Az ezredforduló után már óvatosabbak lettek a történészek tehát. Bár továbbra is a múlt eseményeinek feltárásán dolgoznak, már egyre kevésbé kívánnak és tudnak olyan közvetlenül is átvehető, egységes nézőpontú homogén múltképekkel és sémákkal szolgálni, amire az iskolai történelemoktatásnak szüksége van. Mindez nagymértékben megnehezíti a történelemtanítással foglalkozók dolgát, hiszen a tantárgy oktatáspolitikai (ideológiai) és pedagógiai funkciói nem épülhetnek a tudomány által jelenleg kínált folyamatosan változó, sokszempontú, bonyolult és vitákkal tarkított háttéranyagra. Az általános és középiskolák nyilvánvalóan nem „kis történészeket” akarnak (ki)nevelni, hanem határozott egyéni és közösségi identitással rendelkező lojális állampolgárokat, ami stabil és közerthető történelemszemléletet és könnyen elsajátítható ismereteket igényel. Gyáni Gábor (1997. 96.): írja: „Mindaddig, amíg a nemzetállam a legfőbb

(bár korántsem egyedüli) legitim élettér, melyet személy szerint mindenki elfoglalhat magának, addig az iskola sohasem szabadul meg a kulturális homogenizációs feladattól. Anyanyelvből, egészen ritka kivétellel, mindig csak egy van; anyanyelvi (így történelmi tudatot is magában rejtő) kultúrából az emberek döntő hányada számára szintúgy csak egy van, tehát joggal elvárható minden egészséges nemzettől, hogy egységes kulturális kód révén integrálja beleszületett tagjait.” Ebben az értelemben tehát elmondható, hogy történészek és a történelemtanárok céljai ugyan hasonlóak – társadalomintegráló múltkép létrehozása és közvetítése –, közvetlen feladatuk és módszereik azonban sok tekintetben különböznek. A történétírók feladata az elfogulatlan kérdezés, a kritikai tevékenység, a múltra irányuló racionális tudás folyamatos előállítás, a történelemtanár feladata pedig a hagyományőrzés és a közösségépítés, a múltra vonatkozó kanonikus válaszok folyamatos közvetítése.

Hasonló a helyzet a világtörténelmi „nagy narratívák” vonatkozásában is. A történészek múltfeltárása már jó ideje nem azokban a racionális vagy teleologikus történetfilozófiai keretekben, objektívnek gondolt történetelméleti megközelítések (historizmus, pozitivizmus) alapján történik, mint amelyekre a történelemtanítási kánon alapmintázata épül. Ez a történelemszemlélet – kereszténység eszkatológikus üdvtörténetének időfel-fogásához hasonló módon – azt feltételezi, hogy az elmúlt évezredek története egységes oksági rendszerben értelmezhető sajátos fejlődési ívet alkot, amelynek sajátosságai a természettudományos törvényekhez hasonló módon megfejthetőek és átadhatóak. Így csak akkor érthetjük meg a jelenkori viszonyokat, csak akkor sajátíthatjuk el a történetiség elvét, ha az emberiség történetének egészét, kronológiai szakaszait és valamennyi nép történetét megismerjük. Tudományos értelemben erre a globális és extenzív nézőpontra ma már legfeljebb csak néhány történetfilozófus és politikai elméletíró vállalkozik, a történészek inkább egy-egy korszak vagy részterület történetét kutatják.

## A történelemtanárok zavarban

### *A hagyományos történelemoktatási kánon érvényessége*

A rendszerváltás több szempontból is fölvetette azt a kérdést, hogy a 19. századi eredetű államközpontú és paternalista történelemoktatási kánon<sup>14</sup> (Jakab, 2021) mennyiben alkalmas arra, hogy egy pluralista szemléletű demokratikus társadalom egyéni és közösségi identitásainak alapvető forrása legyen. A társadalom sokszínűségének érvényes megjelenítése ugyanis azt igényli, hogy valamilyen formában valamennyi honpolgár története belekerüljön a nemzeti történelembe, ami azt is jelenti, hogy sokféle közösség egymás mellett létező és sok esetben eltérő múltképét és történelemszemléletét kell összehangolni. Egy tagolt társadalomban ugyanis nem csupán egyetlenegy történelmi kánon létezik (Assmann, 1999. 113–120.). Ennek a sokféleségnek a komplex kezelésére azonban az egy nézőpontból és értékvilágból megrajzolt múltkép nem alkalmas. Egyrészt nem érzékeli és nem is mutatja be azoknak a társadalmi csoportoknak – nőknek, etnikai kisebbségeknek és szociálisan hátrányos helyzetű közösségeknek – a történetét, amelyek nem rendelkeznek önálló politikai képviselettel, amelyek tehát nem tekinthetők „államalkotó tényezőnek”. Másrészt sajátos politikai logikában többnyire a mindenkor hatalmon lévők – az aktuális győztesek – nézőpontjából írja le a múltban lejátszódó társadalmi és politikai harcokat. Így vesztes honfitársaink, illetve az áldozatok története is többnyire homályban marad, és legfeljebb csak egy újabb földindulászerű politikai változás nyomán kerül a felszínre. Nyilvánvaló tehát, hogy az elmúlt évszázadok véres polgárháborúi, rendszerváltásai, menekülthullámai és persze Trianon után egy nézőpontból nem lehet érvényes módon leírni a magyarság történetét. A történelemoktatási kánon

demokratizálása nyilvánvalóan szorosan összefügg a magyar társadalom közösségtudatának állapotával és demokratikus kultúrájával. A társadalmi összetartozás megalapozására és erősítésére hivatott iskolai történelemoktatás önmagában nyilvánvalóan nem tudja orvosolni a társadalmi integráció betegségeit (az egyre növekvőbb szociális különbségeket, az egyre rémisztőbb atomizálódást, a szolidaritás és bizalom hiányát, a politikai szekértáborok vég nélküli gyűlölködését), legfeljebb elfedni tudja azokat a maga szimbolikus történetpolitikai eszközeivel.<sup>15</sup> A történelemoktatási kánon aktuális helyzete, újrágondolása és közösségteremtő szerepének erősítése tehát a magyar társadalom demokratizálódásának folyamatához kapcsolódik: szorosan összefügg a különböző társadalmi csoportok megegyezésre törekvő párbeszédével – és legfőképpen közös jövőképevel.

### *A pluralizmus nehézségei*

A rendszerváltás nyomán sokszor fölvetődött, hogy vissza kell térni az alapokhoz. Föl kellett tenni újra az alapvető kérdéseket. Milyen tanulságokat hordoz számunkra a múlt? Miért tanítunk történelmet? Mit tanítsunk meg a múlt végtelen eseménysorából? Hogyan tudjuk hitelesen továbbadni történelmi tapasztalatainkat a jövőre készülő nemzedékek számára? Akkor különösen aktuális volt „leporolni” a Cicerótól unalomig idézett „aranymondást” is – „A történelem az élet tanítómestere” –, mert kiderült, hogy a cicerói bölcsesség eredeti szövegkörnyezetéből kiemelve „iskolamesteri” leegyszerűsítés áldozatává lett: elfogulatlanul meg kellett állapítani, hogy a történelemben minden – „pro és contra egyaránt” – benne van, így a „tanulságos” olvasást nem a múltban, hanem a jelenben kell keresni. Az eredeti cicerói szöveg<sup>16</sup> ugyanis így hangzik: „A történelem az idők tanúja, az igazság fénye, az emlékezés élete, az élet mestere, a régmúlt hírnöke.” (Bánk, 1993. 137.). Ez a megfogalmazás jóval sokszínűbb, differenciáltabb jelentéssel rendelkezik, mint amit belőle ismerünk. Nemcsak a múlthoz való közelítés sokrétűségét mutatja, de a történelemből való tanulás lehetőségét is jóval kevésbé direkt módon kezeli, mint a megszokott formula. Történelmi tapasztalataink ugyan már régóta azt jelzik, hogy az egymást követő nemzedékek újra és újra ugyanazokat a hibákat követik el, tehát nem igazán tanulnak a történelemből, ennek ellenére – Ciceróra hivatkozva – mégis mélyen beleivódott a közgondolkodásba, hogy a történelemből szinte receptszerűen kiolvashatóak azok a tanulságok és válaszok, amelyek a jelenben majd eligazítják az embereket. Az eredeti szöveg ennél jóval óvatosabb. Eszerint a történelemben sok minden benne van, ami tanulságos lehet a számunkra, de nem ragadható meg a maga teljességében, és nem közvetít direkt tanácsokat aktuális problémáinkra. Ez a gondolkodásmód jóval nyitottabb pedagógiai szemléletet képvisel, mint a leegyszerűsített formula. Abban akarva-akaratlanul benne foglaltatik egyfajta paternalista gondolkodásmód: így a valóságos tanítómester a történelmi tudást birtokló történész és történelemtanár (a történelem felkent papjai) lesz, aki átadja az embereknek, a fiataloknak az élethez szükséges tanulságokat és tudást. A cicerói szöveg a történelmi megismerés sokféleségét, sokféle megközelítési módját hangsúlyozza.

Mindez azért kívánczozott ide, mert témánk szempontjából a rendszerváltás legfőbb sajátossága éppen az volt, hogy a történelmi tudás egyneműségéhez szokott történelemtanároknak szembe kellett nézniük a gombamód felszínre törő történelmi beszédmódok sokféleségével (V. Molnár, 1993). A rendszerváltást követően ugyanis egyre többféle történelemszemlélet és módszertani megközelítés jelent meg az újabb és újabb tankönyvekben és az iskolai tanításban, ami fölkészületlenül érte a tanárokat. Meg kellett barátkozniuk azzal, hogy az iskolában együtt kell élniük egymástól különböző, egymásnak sok esetben ellentmondó történelemfelfogásokkal. Természetesen a korábbiakban is voltak ilyen ellentmondásos helyzetek, illetve a hivatалossággal szemben megfogalmazott magántörténetek, de a „történelmi igazság” kérdésében az iskolarendszer, illetve

az „ajtot magára csukó” történelemtanár monopolhelyzetben volt. A rendszerváltás után azonban sokkal bonyolultabbá vált a „történelmi igazság” és „történelmi tévedés”, sőt történelemhamisítás kérdése, mivel egyszerre sokféle, sokfelé mutató iránytű jelent meg a történelemoktatásban és a történelmi közgondolkozásban.

A '90-es évek első felében a korábbiaknál jóval nyitottabb és dinamikusabban változó oktatáspolitikai környezetben sokféle szakmai műhelyben indult új tananyagok kidolgozása. A taneszközpiacon (tankönyvek, segédkönyvek és munkafüzetek, szakirodalom) roppant gazdag kínálatból válogathattak a történelemtanárok. A megszokott egypólusú helyzethez képest fontos változást jelentett, hogy már a határon túli magyarság történelemkönyvei is széles körben hozzáférhetővé váltak, amelyek narratívái bizonyos mértékben eltértek a hazai közfelfogástól. A közös német–francia történelemkönyv mintájára itthon is elkezdődtek a szomszédos népekkel közös kárpát-medencei történelemkönyv előmunkálatai, amely radikális szemléletváltást ígért a korábbi egynemű történelem-szemlélethez képest. A változatos kínálat egyfelől ideológiai sokszínűséget jelentett: a sumér–magyar rokonságtól a transznacionális modellekig sokféle történelemszemlélet kapott ekkor több-kevesebb nyilvánosságot. A választék bővülése azonban legfőképpen tartalmi téren jelentkezett, mivel a továbbra is domináns politikátörténet mellett újabb és újabb területek története jelent meg a különböző típusú tananyagban. Egyfelől kitágult a politikai horizont, és sokan az európai és a globális történelem demokratikus elemeinek hangsúlyosabb beépítését szorgalmazták. Másfelől pedig számtalan társadalomtörténeti téma (a kórokozók történetétől az életmódtörténeten át a művelődéstörténetig) történetével bővültek egyes történelemkönyvek (Kaposi, 2010). Mindezt tetézte, hogy valószínűs módszertani forradalom zajlott ebben az időben ezen a területen – széles körben elterjedtek a forrásközpontú történelemoktatás, a narratív kompetenciafejlesztés és a projektpedagógia módszerei –, ami látványosan fenyegetni kezdte a hagyományos történelemoktatási kánon kereteit. Így ugyanis a hagyományosan kronologikusan szerveződő politikacentrikus tananyag feldolgozhatatlanul túlszűfoltta és taníthatatlanul felszínessé kezdett válni a rendelkezésre álló (megszerezhető) óraszámokhoz képest. Ennek a problémának a tompítása érdekében ugyan fölvetődött néhány tananyagcsökkentő javaslat – az általános- és középiskolai történelemoktatás jellegének nagyarányú elkülönítése – és néhány szélsőséges ötlet – a jelen problematikájából kiinduló fordított kronológia, tematikus történelemoktatás stb. –, de az egymással versengő különböző megközelítések vitái nem jutottak el a tényleges konszenzuseresésig.

Ugyanakkor a történelemtanároknak egyre inkább szembe kellett nézniük azzal az információforradalommal, amely az ezredfordulóra mélyrehatóan átalakította a társadalmi kommunikációt, a tudásátadás hagyományos módjait, és végső soron radikális kihívást jelent az iskolarendszer számára is. Különösen a történelemtanároknak volt nehéz megbarátkozni azzal a gondolattal, hogy a történelmi közgondolkodás formálásában az iskolarendszer fokozatosan elveszítette hagyományos monopol helyzetét. Korábban az az információ vált társadalmilag hivatalosan is elfogadott „érvényes tudássá”, amelyet az iskola, a központilag kiadott tankönyvek, illetve a tanári tekintély adott, amit a vizsgákon számonkértek. A történelemtanárok esetében ez a legitimáló szerep különösen fontos volt, hiszen a különböző – például otthonról hozott – történelemszemléletek megítélése szempontjából ők voltak a döntőbírók. Alapvető feladatuk épp az volt, hogy az általános történelmi műveltségnek nevezett kanonizált ismerethalmazt – sajátos médiumként – hitelesen közvetítsék a diákok és a társadalom felé. Mindez az ezredfordulóra radikálisan megváltozott. A tömegkommunikációból és a digitális hálózatokból áradó információdömping nyilvánvalóvá tette, hogy már nem az ismeretek megszerzése és birtoklása jelenti a fontos tudást – az interneten minden információ megtalálható –, hanem az információk hatékony szelektálása és felhasználása. Ez a felismerés alapjaiban értelmezte át a hagyományos tanári, illetve iskolai szerepeket. A pusztá ismeretátadásra

koncentráció tanári gyakorlat egyre kevésbé tud versenyezni a jóval színesebb és gazdagabb kínálatot nyújtó ismeretközlő tömegmédiákkal és hálózatokkal. Az internet decentralizált világából érkező információáramlás ráadásul fokozatosan erodálja a korábban államilag, vagy éppen a tudományosság oldaláról érkező legitimitációt, ami óhatatlanul elbizonytalanítja az iskolai oktatás, illetve a tanár korábban megkérdőjelezhetetlen tekintélyét. A monolit rendszerekhez szokott történelemtanároknak tehát a rendszerváltás nyomán nemcsak az ideológiai megosztottságokkal, a sokféle pedagógiai törekvéssel kellett megküzdeniük, hanem a tömegmédiából áradó úgynevezett köztörténeti felfogásokkal, sokszor „csacsiságokkal” is.

### Új kihívások és veszélyforrások

#### *A nemzetközi minták elbizonytalanító hatása*

A rendszerváltó oktatáspolitikusok és történelemtanárok számára alapvető kihívást jelentett a nyugat-európai országokban – mindenekelőtt Angliában (Szebenyi, 1989) és Németországban (Szabolcs, 1991) – érvényesülő történelemdidaktikai változások adaptálása. Ennek lényege az, hogy ezekben az országokban már nem elsősorban az ismeretek pusztá közvetítésére koncentráltak a történelemtanárok, hanem az úgynevezett „narratív kompetencia” fejlesztésére. A nyugat-európai minták adaptálásának legfőbb nehézségét az adta, hogy a rendelkezésre álló órakeretben nem lehetett összhangba hozni a tradicionális magyar politikacentrikus történelemtanítási kánont és a roppant időigényes forrásközpontú történelemoktatást, amely ráadásul számtalan új társadalomtörténeti (kisebbségek története, mentalitástörténet, környezeti kultúra) témával is gazdagodott. Az államközpontú felfogáshoz képest felértékelődött a lokális és a személyes történelem szerepe (Stradling, 2000). A lehetséges nyugat-európai példákban ráadásul a hagyományos kronologikus megközelítés mellett megjelentek az úgynevezett tematikus (szinkron) irányok is, illetve az óraszámproblémákat kezelő úgynevezett tantárgyközi (komplex tantárgyak) megoldások is. Ezzel párhuzamosan néhány országban a történelem tanulmányozásának újszerű eszközeként felbukkant a multiperspektívikus (az egyes témák sok szempontú bemutatása) és kontroverzív (az ellentétes nézetek egyidejű érvényesítése) történelemszemlélet is (Dárdai, 2002).

A rendszerváltás körüli időszakban meghatározó olvasmány volt az állampolgári neveléssel foglalkozó magyar didaktikusok és pedagógusok számára Mátrai Zsuzsa (1990) munkája, amely az amerikai (USA) társadalomtudományi oktatás modelljeit mutatta be. Ezen modellek jelenlétének és pragmatikus szemléletének széles körű megismerése – úgy gondolom – több szempontból is befolyásolta az első Nemzeti alaptantervben megfogalmazódó Ember és társadalom műveltségterület kidolgozását. A jelenlét és az ahistorikus jelleg nem volt ismeretlen a magyar pedagógiai szakirodalomban (elsősorban a reformpedagógiák esetében), de az itteni pedagógiai gyakorlat szinte kizárólagosan csak az állampolgári ismeretek vonatkozásában értelmezte a rendszerváltás előtt. Az amerikai felfogásban mindez sokkal inkább a társadalmi együttélés kérdéseire fókuszált: például szociális és etnikai problémák, a civil társadalom részvétele a közéletben. Ráadásul a közvetlen pedagógiai célja sem a társadalomtudományi ismeretek pusztá közvetítése, sokkal inkább a fiatalok aktív politikai szocializációjához szükséges gyakorlati tudások átadása volt. Ebből is következően ez a felfogás a magyarországi historikus hagyományokkal szemben kifejezetten ahistorikus volt. Jól jellemzi ezt a szemléletet Hazel Hartzberg meglehetősen provokatív és vitatható kijelentése: „A tradicionális modellben, amely a preindusztriális társadalmakat jellemzi, a múlt-, a jelen- és a jövőkép nem válik el az emberek tudatában egymástól, amikor a változásokat érzékelik. A történelem itt

még nem önálló, a vallásnak és a mitológiának egy aspektusa. A progresszív modellben, amely az ipusztuáialis társadalmak sajátja, megváltozik a helyzet. A jelen leválik a múlttól és elindul a jobb jövő felé. [...] A változások egyrészt elkerülhetetlenek, másrészt valami jobbat hozónak tünnek. [...] a múlt irrelevánssá válik a változások magyarázatában.” (idézi Mátrai, 1990. 182.). A másik alapvető amerikai (USA) hatás a tantárgyak feletti tananyagszervezés vonatkozásában érdemel említést, ami szorosán összefügg az előbb mondottakkal. Ott ugyanis a történelem helyébe lépő különböző szinkron társadalomtudományok (antropológia, szociológia, politológia, szociálpszichológia, filozófia, morálpedagógia) idő- és helyhiány miatt már nem kaphattak önálló tantárgyi kereteket az iskolákban. A gyermekközpontrúvá vált pedagógiai szemlélet pedig azt vallotta, hogy a tananyagok integrációjában „ne a tudományok belső struktúrája” teremtsen egységet, hanem a diákok személyisége és társadalmi szükséglete. Mátrai (1990. 93.) idézi is az egyik tantárgyi útmutatót: „A hagyományos tantárgyi határokat le kell rombolni, mert gátolják a nevelési célkitűzéseknek megfelelő tananyag kiválasztását. A jelen problémáit kell a tantárgyak helyébe lépő tanítási egységek (unit) középpontjába állítani.” Röviden összefoglalva elmondható, hogy ezek a nemzetközi minták sokféle formában „beszivárogtak” a rendszerváltás utáni oktatási reformfolyamatba: erjesztően hatottak az oktatáspolitikusokra, tananyagfejlesztőkre és tankönyvírókra, de a vizsgált rövid időszakban a széleskörű iskolai gyakorlatban nem tudtak meggyökerezni, mivel idegen pedagógiai kultúrából származtak.

### *A Nemzeti alaptanterv vitáinak elbizonytalanító hatásai*

A rendszerváltás után a magyar közoktatás demokratikus átalakítását, „új vágányra állítását” hosszú ideig a tantervi reformoktól, a Nemzeti alaptanterv (NAT) bevezetésétől várták az oktatáspolitikusok és a pedagógusok. A NAT bevezetése körül zajló több éves vitasorozat azonban nem hozott konszenzusos eredményt a különböző pedagógiai kultúrát képviselő érdekcsoportok között, sőt, mindmáig tartó konfliktusok és ellentmondások forrásává vált (Jakab, 2019). A viták során megfogalmazott oktatáspolitikai célok és reformprogramok különbözősége éppen a történelemoktatás esetében volt a leginkább szembetűnő: a hagyományos történelem tantárgy fért legkevésbé bele a liberális központi reformelképzelések új iskola- és tantárgyszerkezeti elképzeléseibe. A Nemzeti alaptanterv (NAT) előkészítő vitái során többször is elhangzottak olyan vélemények, amelyek megkérdőjelezték a történelemoktatás hagyományos formáját. Bizonytalanná tette a tanárokat a plurális világnézetű oktatás bevezetése, az állami iskolafenntartási monopólium megszűnése, az iskolarendszer decentralizálása, az iskolaszervezet jelentős mértékű tervezett átalakítása, a tantárgyi struktúra tervezett felbontása. A NAT bevezetését ugyanis összekapcsolták a tanári és iskolai szabadság nagymértékű kibővítésével, ami azt jelentette, hogy a központi utasítások végrehajtásához szokott pedagógusoknak szinte egyik napról a másikra kellett önállóvá és kreatívvá válnia, ami nagyon sok tanár életét nehezített meg, akik úgy érezték, hogy nem rendelkeznek az ilyen jellegű önállósághoz szükséges felkészültséggel. Bizonytalansággal töltötték el a tanárokat a központi tantervreform óraszámvitái is, amelyekben a különböző jelenismereti tárgyak – ezekről hamarosan bővebben is lesz szó – a történelem tantárgy rovására igyekeztek terjeszkedni. Az óraszámviták közvetlen egzisztenciális félelmeket gerjesztettek, hiszen a kibontakozó „vadkapitalista piacgazdaság” hatására megjelent az értelmiségi munkanélküliség réme is.

Közismert, hogy a NAT szellemiségét és jellegét meghatározó liberális szemléletű „maratoni reformerek” (Báthory, 2001) a rendszerváltás után radikális módon folytatni akarták az 1985-ben már elindult decentralizációs törekvéseket. Ennek lényege az volt, hogy – az előző kurzus oktatáspolitikájának antitéziseként – nagymértékben

csökkenteni kívánták a központi (állami) oktatásirányítás szerepét, és növelni az iskolák, illetve a helyi társadalom (önkormányzatok) önállóságát. Ezzel párhuzamosan a szabad iskolaalapítás és iskolaválasztás lehetőségét azzal is szélesíteni gondolták, hogy a hierarchikusan szerveződő monolit iskolaszervezetet felbontották (megjelentek a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok, gombamód elszaporodtak az egyéni tanrendű alternatív iskolák), és a merev tantárgyi tananyagszervezés átalakítását is lehetővé tették egy rugalmasan formálható tantervi struktúra létrehozásával. Ez a koncepció több szempontból is veszélyeztette a történelemoktatás megszokott rendjét, illetve a történelemtanárok hagyományos iskolai pozícióit. Mindenekelőtt azzal, hogy lényegében megszüntették az állampolgári nevelésben, illetve a társadalomtudományi oktatásban korábban domináns helyzetű történelem tantárgy hegemóniáját,<sup>17</sup> és az adott óraszám-ban a történelem mellett különböző jelenismereti tárgyak bevezetését javasolták az iskolák helyi tantervei számára, ami óhatatlanul a történelem tantárgy súlyának és presztízsének nagymértékű csökkenését előlegezte. A történelemtanárok szempontjából legalább ennyire problematikus volt az iskolaszervezet átalakítása, ami szorosan összefüggött a korábban már említett pluralista történelemszemlélet érvényesülésével is. A korábbi rend szerint mind az általános iskolában, mind pedig a középiskolában négy-négy éven keresztül tanulták két egymásra épülő ciklusban a diákok a történelmet. A nyolc- és hatosztályos gimnáziumok, illetve az alternatív tanrendű iskolák megjelenése ebben a rendben kaotikus állapotokat teremtett.<sup>18</sup> Legfőképpen azért, mert elbizonytalanította (megkérdőjelezte) a két ciklus – a kétszer megtanított kronológiai sor – létjogosultságát. Különösen a központilag nagymértékben preferált hatosztályos gimnáziumok zavarták meg az általános iskolák korábbi rendjét, amelyek a hetedik évfolyamon számtalan diákot kiemelve megbontották az osztályokat és a felső tagozatokon folyó pedagógiai munkát. Ez komoly szakmai érveket adott ahhoz is, hogy az ötödik és hatodik évfolyamokon a korábbi kronológiai jellegű történelemoktatás helyett pragmatikusabb, az életkori sajátosságokhoz jobban igazodó szocializációs programokat indítsanak az általános iskolák. Mindezt tetézte, hogy a bevezetendő Nemzeti alaptanterv előíró jelleggel csak 10. évfolyamig kívánta tartalmilag is szabályozni a tanítási folyamatokat – teret engedve az iskolai és a tanári önállóságnak –, ami szintén abba az irányba mutatott, hogy a két ciklusban is megtanított kronológikus történelem helyett egy másfajta, lényegében egyciklusos rendszert preferál: ez a koncepció az oktatási rendszer egységét és a központi kontrollt inkább kimeneti szabályozással – a 10. évfolyamon bevezetett úgynevezett kísérettségivel, illetve a hagyományos érettségi vizsgával – kívánta biztosítani. A történelemoktatás vonatkozásában a NAT bevezetése körüli viták másik neuralgikus és sok tekintetben terméketlen pontja az ismeretek és a készségfejlesztés pedagógiai arányáról szólt.<sup>19</sup> Egyfelől nem volt kétséges, hogy a korábbi ismeretcentrikus képzés helyett jóval nagyobb hangsúlyt kell fektetni a történelemoktatáson belül a különböző „narratív készségek” (későbbi szóhasználatban kompetenciák) időigényes fejlesztésére. Ugyanakkor komolyan érvelni lehetett a nemzeti közgondolkodás egységének megőrzését szolgáló „általános műveltség” ismeretrendszerének fenntartása mellett is. Mivel a rendelkezésre álló óraszám meglehetősen kötött volt, ezért ezek a viták vég nélküli párhuzamos monológokká váltak, amelyek végül nem hozták el a mindenki által remélt konszenzusos szakmai tananyagszökkenést, hanem ideologikusan átítatott módon politikai természetűvé váltak. Mindez azt eredményezte, hogy a tantervi szabályozás lényegében súlytalanná vált, a tartalmi szabályozás funkcióját ténylegesen a tankönyvpiac vette át (Dárdai és Kojanitz, 2007).

## A jelenismereti tárgyak „nyomulása” – a történelem tantárgy védelme

### *A jelenismereti tárgyak színrelépése*

A NAT szerkesztése idején lényegében három új jelenismereti oktatáspolitikai érdekcsoport és program fogalmazta meg azt az igényét, hogy a történelem tantárgy mellett részt vegyen a közvetlen iskolai állampolgári nevelés és társadalomtudományi oktatás demokratikus megújításában.

- Megjelentek az oktatásügyi arénában az úgynevezett szinkron társadalomtudományok (pszichológia, antropológia, szociológia, politológia, közgazdaság-tudomány) képviselői, akik saját diszciplináris tudásuk bevezetését szorgalmazták a közoktatásban.
- Emberismeret néven Kamarás István és munkatársai ajánlottak – „pedagógiai hungarikumként” – egy komplex szocializációs programot, amely a gyermekközpontúság, illetve a szocializációs szükségletek kiemelt fontosságát hangsúlyozta (Kamarás, 2015).
- A harmadik jelenismereti irányt a NAT-ban meghatározó szerepet játszó „maratoni reformerek” képviselték. Ők az angolszász típusú társadalomismereti programokat kívánták érvényesíteni, amelyek az állampolgár és az állam viszonyának bemutatása mellett nagyobb hangsúlyt fektetnek a társadalmi struktúra bemutatására, illetve a fiatalok társadalmi és politikai részvételére irányuló pragmatikus képzésre (Jakab, 2003).

Ezeknek a jelenismereti programoknak a képviselői ugyan nem tagadták, hogy a történelem tantárgynak továbbra is fontos szerepet kell játszania az állampolgári nevelésben, de két alapvető fenntartásuk volt a tárgy hegemón, illetve integratív szerepével kapcsolatban. Egyrészt úgy gondolták, hogy a történelem tantárgy sok tekintetben nem fedi le az állampolgári nevelés valamennyi pedagógiai szempontból fontosnak ítélt szocializációs területét, másrészt pedig fölvetették a történelem tantárgy – történelemtanítási kánon – demokratikus megújításának szükségességét. Úgy látták, hogy a 19. századi magyar nemzetépítésben roppant tevékeny szerepet játszó történelemtanítási kánon rejtett tanterve sok tekintetben még magán hordozza születésének aktuálpolitikai körülményeit, paternalista és etatista szemléletét, így nemcsak erősíti, hanem bizonyos mértékben gátolja is a demokratikus állampolgári nevelés kialakítását.

### *Az ellentétek leképeződése a Nemzeti alaptantervben*

Több éves hosszú vitasorozat után 1995-ben kodifikálták az első Nemzeti alaptantervet, amely szemléletesen tükrözi a korszak átmeneti jellegét. Ez a dokumentum a történelemoktatás vonatkozásában kifejezetten ellentmondásossá<sup>20</sup> és integrálatlanná sikeredett, mivel az eltérő álláspontok között nem alakult ki konszenzus. A NAT létrehozásának kezdeményezői nem csak az előző évtizedek központi tantervét kívánták új tartalommal feltölteni, de át kívánták alakítani a tantervi szabályozás hagyományos célját, feladatát és formáját is (Arató, Knausz, Nahalka és Pála, 2002). A korábbiakban megszokott „előíró jellegű” tanterv középpontjában mindig a tananyag megtanításának már-már technológiailag lebontott megszervezése áll: a tanterv előre meghatározta a tananyag tartalmát, a megtanítás módját és ütemezését egészen a vizsgák letételéig. Az új tantervi szabályozás alapvető célja és feladata már a tanulók tanulásának jóval rugalmasabb támogatása lett. Ebben a pedagógiai felfogásban az ismeretek elsajátítása már nem (ön)cél, sokkal inkább eszköz a tanulók életrevaló személyes képességeinek kialakításához és fejlesztéséhez.



Mindez tantervi szinten azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamatvezetés két lépcsőben érvényesül. Az első „bemeneti” lépcső mindenekelőtt a fejlesztési célokat és az általános tanulási kereteket fogalmazza meg, és viszonylag kevésbé akarja meghatározni a tanítás-tanulás közvetlen iskolai tartalmait és formáit: azt sok tekintetben rábízza a tanárookra és a diákokra. Ugyanakkor viszont ennél jóval szigorúbban kívánja ellenőrizni a pedagógiai folyamat „kimeneti” részét, az úgynevezett kis- és nagyérettségi révén, amely már tételesen felsorolható ismeretek elsajátítására kérdez rá.

A tervezett tantervi szabályozás körül azonban több éves „öltre menő” vita bontakozott ki, amelynek gyújtópontjában a tantárgyi tartalmak megtartása és a készségfejlesztő célok érvényesítése állt. Már akkor is nyilvánvaló volt persze, hogy a különböző pedagógiai érdekcsoportok és tantárgyi lob-bik között zajló elvi, illetve tantervi viták lényegében a diszkurzív tér birtoklásáért, a presztízs, illetve a kézzelfogható erőforrások megszerzéséért folytak. Elsősorban az iskolai óraszámokért, amelyek egyben tantárgyi fejlesztéseket, tankönyvek és taneszközök készítését, tanárképzéseket és továbbképzéseket jelentettek az érdekelték számára. Az elhúzódó viták során a történelemtanítás képviselői tantárgyuk védelmében megingathatatlanul ragaszkodtak a kanonizált tananyagtartalmak részletes szerepeltetéséhez a nemzeti közgondolkodás egységének biztosítására hivatkozva. Mivel a különböző álláspontok nem igazán közeledtek az évek során, ezért a természetlen vitákat megunva 1995-re pártpolitikai segítséggel (Jakab, 2019) furcsa kompromisszum született, ami aktuálisan ugyan föloldotta a problémát, hosszú távon azonban nagymértékben devalválta a tantervi szabályozás hitelét és a rendszerváltás utáni modernizációs törekvéseket. A kompromisszum lényege végül az lett, hogy a NAT szerzői és szerkesztői a főbb érdekcsoportok igényeit és tervezeteit szervesen, egymástól lényegében függetlenül beépítették a szövegbe. Ennek következtében a különböző tantervi elemek – az

*Több éves hosszú vitasorozat után 1995-ben kodifikálták az első Nemzeti alaptantervet, amely szemléletesen tükrözi a korszak átmeneti jellegét. Ez a dokumentum a történelemoktatás vonatkozásában kifejezetten ellentmondásossá<sup>20</sup> és integrálatlanná sikeredett, mivel az eltérő álláspontok között nem alakult ki konszenzus. A NAT létrehozásának kezdeményezői nem csak az előző évtizedek központi tantervét kívánták új tartalommal feltölteni, de át kívánták alakítani a tantervi szabályozás hagyományos célját, feladatát és formáját is (Arató, Knausz, Nahalka és Pála, 2002). A korábbiakban megszokott „előíró jellegű” tanterv középpontjában mindig a tananyag megtanításának már-már technológiailag lebontott megszervezése áll: a tanterv előre meghatározta a tananyag tartalmát, a megtanítás módját és ütemezését egészen a vizsgák letételéig. Az új tantervi szabályozás alapvető célja és feladata már a tanulók tanulásának jóval rugalmasabb támogatása lett.*

oktatáspolitikai célok, a modernizációs készségfejlesztési célok és a hagyományos tananyagtartalmak – egymást követően, egymással továbbra is vitatkozva részei lettek az első Nemzeti alaptanternak. Látszólag mindenki győzött és elégedett volt, hiszen

megtalálhatta magát a szövegben: a Preambulumban – amelyre a (párt)politikuskok leginkább figyelnek – megfogalmazódtak az alapvető oktatáspolitikai célok, amelyek az oktatási rendszer gyökeres átalakítását ígérték; a ragyogó készségfejlesztő programoknak a pedagógiai innovátorok örülhettek; a jelenismereti tárgyak lobbistái úgy láthatták, hogy végre legitim módon bekerülhettek a magyar közoktatásba; a történelemtanárok pedig megnyugodva tapasztalhatták, hogy lényegében minden korábban jelenlévő történelmi tananyagtartalom megtalálható a központi tantervben (Jakab, 2003).

Ez a mindent magába fogadó sajátos ellentmondásrendszer egy ideig persze csak a dokumentum szövegének belső következetlenségeiben<sup>21</sup> nyilvánult meg, mivel a NAT nem hagyományos tantárgyakban, hanem komplex ismerethalmazban – az Ember és Társadalom műveltségi terület keretében – írta le a történelem és társadalomismeret tananyagait. Ezzel a NAT létrehozói a rendszer túltelítettségéből fakadó ellentmondásokat és az óhatatlanul felmerülő óraszámvitákat a szubszidiaritás elvére hivatkozva elegáns módon áthárították az iskolák helyi tantervének szintjére, amelynek azonban később hosszú távon konfliktusos következményei lettek. A „papíralapú” megoldás ugyanis később hosszú távon áldatlan (oktatás)politikai harcokhoz, a különböző álláspontok megmerevedéséhez vezetett, ami nagymértékben megnehezítette a magyar közoktatás működését és lefékezte modernizálását.

A viták látszólagos kompromisszumokkal való lezárása hosszú távon szembeállította és párbeszédképtelenné tette az oktatási szakembereket és tantárgyi lobbistákat, akik egyre inkább már nem egymástól – konszenzusos módon –, sokkal inkább a totális győzelemre játszó politikai aktoroktól várták álláspontjuk minél maradéktalanabb érvényesülését. Aztán a későbbiekben már riadtan tapasztalták, hogy szakértői tudásukra és szerepükre egyre kevésbé tartanak igényt az (oktatás)politikai arénában. A központi utasításokhoz szokott iskolák és pedagógusok számára ez a mindent tartalmazó tanterv tudathasadásos állapotot eredményezett. A helyi szinten – a helyi tantervekben és a tanórákon – egyrészt össze kellett egyeztetni a hagyományos történelemoktatást és a sok tekintetben szintén kívánatosnak tartott jelenismereti programokat. Másrészt pedig az adott órakeretben egyszerre kellett megvalósítani az újabb és újabb témákkal bővülő tartalmi követelményeket és a roppant időigényes készségfejlesztő programokat és módszereket. Ezeknek az ellentmondásoknak a hosszú távú következménye az oktatási rendszer további dezintegrálódása lett: nagymértékben csökkent a különböző szintű érdekcsoportok egymás iránti bizalma, valamint a központi oktatáspolitikai dokumentumok hitele: a pedagógusok többsége a jól ismert hagyományosabb tanítási módokat választva figyelmen kívül hagyta az oktatáspolitikai meg-megújuló „reformizgalmát”.

### *Küzdelem a tantárgyi hegemoniáért*

A NAT vitái során a történelem tantárgy képviselői érthető módon igyekeztek védeni korábbi pozícióikat. A hagyományosan domináns helyzetben lévő tárgy sok képviselője meglehetősen vehemens módon reagált a jelenismereti tárgyak előretörésére már az alaptantervi előkészítés során is. A lehetséges változásokat a tanárok jelentős része a történelemoktatás megcsonkításának, vagy ahogy akkor az 1996-os történelemtanári konferencia címében megfogalmazták, „Trianonként” élte meg (Országos tanári konferencia. A történelemtanítás Trianonja, 1996). A történelem és a jelenismereti tárgyak viszonyának megítéléséről Szabolcs Ottó (1998. 52.), az akkori történelemmethodika meghatározó képviselője a következőket mondta: „A társadalomtudományos oktatás hosszú múltra tekint vissza Magyarországon. Az első országos tantervi rendezés, a Ratio Educationis óta eltelt több mint kétszáz esztendőben a társadalmi megismerést hagyományosan, tudományos alapozással és igénnyel egy nagy tantárgy képviselte az iskolában: a történelem. Nem mintha nem lettek volna más, az embert és a mindennapi életet,

életmódot, életformát, az ember társadalmi és pszichikai valóságát megjelenítő stúdiomok. Ezek azonban inkább kedvcsinálóként, vagy a tudományos képzést kiegészítő praktikus tudnivalóként jelentek meg, s sietek hozzátenni, tűntek el, a különböző, változó tantárgyi rendszerekben.” A történelemtanítás hagyományos módjának képviselői tehát egyértelműen azt szerették volna elérni, hogy az állampolgári nevelés terén továbbra is a történelem tantárgy maradjon domináns helyzetben. Legfeljebb egy korábbi hagyomány – az integrált történelemoktatás (Balázs, 1980) – folytatásaként integrálja, emelje be azokat a társadalomtudományi, illetve jelenismereti pedagógiai elemeket, amelyek a NAT-ban megfogalmazódtak. A történelemtanárok radikálisabb változásokat szorgalmazó csoportja (Knausz, 2001) a korábbi tananyag radikálisabb újragondolását, jelentős mértékű tananyagcsökkentést és módszertani változásokat (tematikus, illetve mélységhelvű történelemoktatás) javasolt.

A jelenismereti törekvések természetesen az önálló tantárgyi pozíció megszerzéséért, iskolai legitimációért és emancipációért küzdöttek az oktatáspolitikai arénában. Hunyady György (1998.18.) pszichológiai-professzor mindezt így látta nem sokkal az első NAT kiadása után: „Úgy alakul át a történelmi tananyag oktatásának szerkezete, hogy nehezen átlátható módon illeszkedik az intézménystruktúrához, s felmerül az az aggály is, hogy a rendelkezésre álló vagy elérhető időkereteket más, társadalommal és emberrel foglalkozó tudományokkal kell megosztani. Ebben az összefüggésben a pszichológia is kétes megvilágításba kerül, mint olyan stúdium, amely a történelemtanítás helyére törekszik. Minthogy a közoktatás véges időkerettel gazdálkodhat, bizonyos értelemben valóban van érdekütközés, konfliktus az oktatni kívánt tudományterületek között, és így előfordulhat még ezek képviselői között is, azonban egyáltalán nem szükségszerű, hogy a történelmi ismeretek és a pszichológiai ismeretek közvetítői szétváljanak, egymással szembe-forduljanak...”

Az 1995-ben született érettségi reformtervezet (*Az érettségi vizsga reformjának koncepciója*, 1995) jól mutatja, hogy a történelemtanárok félelme nem volt alaptalan. Ez a tervezet a kronologikus történelemtanítás kezdetét a hetedik évfolyamra tette, és a társadalomismeret javára lényegesen csökkentette a történelem tantárgy iskolai tanításának szerepét. A NAT-ra épülő reformelképzelés valóban radikálisan át akarta alakítani a magyar oktatási rendszert és a középiskolai vizsgákat. Már nem tantárgyakban, hanem a helyi tantervekben viszonylag szabadon formálható műveltségi területekben

*A NAT vitái során a történelem tantárgy képviselői érthető módon igyekeztek védeni korábbi pozícióikat. A hagyományosan domináns helyzetben lévő tárgy sok képviselője meglehetősen vehemens módon reagált a jelenismereti tárgyak előretörésére már az alaptantervi előkészítés során is.*

*A lehetséges változásokat a tanárok jelentős része a történelemoktatás megcsonkításának, vagy ahogy akkor az 1996-os történelemtanári konferencia címében megfogalmazták, „Trianonként” élte meg (Országos tanári konferencia. A történelemtanítás Trianonja, 1996). A történelem és a jelenismereti tárgyak viszonyának megítéléséről Szabolcs Ottó (1998. 52.), az akkori történelemmethodika meghatározó képviselője a következőket mondta: „A társadalomtudományos oktatás hosszú múltra tekint vissza Magyarországon.*

gondolkodott, ami lényegében megszüntette volna a hagyományosan önálló és kötelező történelem érettségi vizsgát, mivel többféle alternatívát kínált volna a társadalomtudományi érettségi számára. Az ellentétek súlyát és jellegét jól mutatják azok a mondatok, amelyek egy történelemtanári konferencia elnöki zárszavában hangzottak el: „A történelemmel, a történelemtanítással szemben megnyilvánuló idegenkedés, esetleg ellenszenv szélsőséges példáját mutatta a NAT készítésében részt vevő vezető beosztású oktatáskutató egyik nyilvános – meglehetősen cinikus – kijelentése, mely szerint a történelemtanárok megtanítják azt, hány fokos volt a Csele-patak vize, de nem tesznek annak érdekében semmit, hogy a mindennapi élet kihívásaira felkészítsék a tanulóikat. Mindez azt mutatja, hogy a történelemtanítás és a történelemtanárok is újból nehéz helyzetbe kerültek, védelmük érdekében össze kell fogni a tudománynak, az oktatásnak és a tanításban résztvevőknek. A történelem védelme nem valamiféle öncélú rész-érdekvédelem, hanem ennél sokkal több, egészséges nemzeti és egyetemes érdek. A történelem elvesztése borzasztó következményekkel járhat.” (Kardos, 1998. 64.).

### Hovatovább...

...innenről a történetet jó lenne közösen folytatni... Legfőképpen azért, mert úgy gondolom, hogy alapvető generációs felelősségünk a következő – talán bölcsőbb – nemzedéket visszavezetni ahhoz a nyitott világhoz, amelyben még közösen gondolkodtunk a hagyományos történelemoktatási kánon újragondolásáról, amelyben még „párbeszélgettünk” és „kortársalogtunk” – amelyben még nem éreztük magunkat egy „hideg polgárháború” frontharcosainak.

**Jakab György**

*Digitális Jólét Nonprofit Kft.*

### Irodalom

NAT 1995. 130/1995. (X.26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. MKM megbízásából. Korona Kiadó.

*Az érettségi vizsga reformjának koncepciója* (1995). Vitaanyag. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Közoktatás-fejlesztési és Kutatásszervezési Főosztály.

Arató László, Knausz Imre, Nahalka István & Pála Károly (2002). *Modernizáció és programfejlesztés*. Kézirat. Oktatási Minisztérium.

Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Kiadó.

Balázs Györgyné (1980, szerk.). *Az integrált történelemtanítás útja*. Tankönyvkiadó.

Bánk József (1993). *3500 latin bölcsesség latin és magyar nyelven*. Szent Gellért Kiadó.

Báthory Zoltán (2001). *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkonet.

Bozóki András (2019). *Gördülő rendszerváltás. az értelmiség politikai szerepe Magyarországon 1977–1994*. L'Harmattan Kiadó.

Dárdai Ágnes (2002). Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In Nagy Péter Tibor & Vargyai Gyula (szerk.), *Történelem – tanítás – módszertan. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 34–43.

Dárdai Ágnes & Kojanitz László (2007). A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(1), 56–69.

F. Dárdai Ágnes & Kaposi József (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990-2020). *Trendek, mozaikok, mintázatok*. In F. Dárdai Ágnes, Kaposi József & Katona András (szerk.), *Történelem@nitás a történelemtanításért*. Magyar Történelmi Társulat, 15-59.

F. Dárdai Ágnes, Kaposi József & Katona András (2020, szerk.). *Történelem@nitás a történelemtanításért*. Magyar Történelmi Társulat.

Glatz Ferenc (1993). Rendszerváltás, oktatáspolitikai, történelemtanítás. *História*, 14(9–10), 2, 61–62.

Gyáni Gábor (1997). Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(4), 94–100.

- Gyáni Gábor (2018). A posztmodern és a magyarországi történetírás. In Gyáni Gábor, *Nemzeti vagy transznacionális történelem*. Pesti Kalligram. 414–435.
- Hunyady György (1998). Történelemtanárok és a pszichológia. Felkészülés az Ember és társadalom műveltségterület oktatására. In *Történelem és társadalom. (Az 1997. november 28–29-i keszthelyi országos történelemtanítási konferencia rövidített anyaga)*. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata. 18–31.
- Jakab György (2003). *A társadalomismeret tanításának múltjáról és jelenéről*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Jakab György (2019). Oktatáspolitikusok a „reformhullámvasúton”. *Iskolakultúra*, 29(6), 96–114.
- Jakab György (2021). Nem múltó történelmünk I. *Iskolakultúra*, 31(9), 63–80.
- Kamarás István (2015). *Embertan-erkölcsstan sztori*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány.
- Kaposi József (2010). Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(3–4–5), 69–92.
- Kardos József (1998). A történelem védelmében. In *Történelem és társadalom. (Az 1997. november 28–29-i keszthelyi országos történelemtanítási konferencia rövidített anyaga)*. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata. 63–72.
- Knausz Imre (2001). A tananyag újragondolása. In Knausz Imre (szerk.), *Az évszámokon innen és túl... megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó. 43–50.
- Lőrinc László (2010, szerk.). *Egyezünk ki a múlttal! Műhelybeszélgetések a történelmi mítoszokról és tévhitekről*. Történelemtanárok Egylete.
- Mátrai Zsuzsa (1990). *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Értékek, eszmék, reformok, tantervek*. Akadémiai Kiadó.
- Országos tanári konferencia. A történelemtanítás Trianonja. *Új Magyarország*, 1996. december 9. 16.
- Pivárcsi István (1998). Hogyan másszuk meg a hegyet? A történelemtanítás időszerű problémái. *Iskolakultúra*, 8(11), 47–59.
- Stradling, B. (2000). *A 20. századi európai történelemtanítás*. Világpolgár.
- Szabó Márta (2003). *Történelemtanítás a magyar közoktatás különböző szintjein*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Szabolcs Ottó (1991, szerk.). *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó.
- Szabolcs Ottó (1998). A történelem stúdium integráló szerepéről. A történelem védelmében. In *Történelem és társadalom. (Az 1997. november 28–29-i keszthelyi országos történelemtanítási konferencia rövidített anyaga)*. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata. 52–62.
- Szabolcs Ottó (2009). A Magyar Történelmi Társulat tanári tagozatáról. *Magyar Tudomány*, 170(2), 155.
- Szebenyi Péter (1989). *Történelemoktatás Angliában*. Akadémiai Kiadó.
- Szebenyi Péter (1991). A magyar iskolázás vulkánja a történelemtanítás. In Horánszky Nándor (szerk.), *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó. 139–143.
- V. Molnár László (1993). A rendszerváltás utáni történelem tanítás kritikus pontjairól. *Iskolakultúra*, 3(18), 65–70.
- Závodszy Géza (1993). Nemzeti előítéletesség internacionalista kötelezettségből: sztereotípiák, nemzeti előítéletek a magyar történelemtankönyvekben. *Iskolakultúra*, 3(3), 7–14.

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> Köszönettel tartozom Katona Andrásnak és Miklósi Lászlónak, akik értékes tanácsaikkal és javításaikkal nagyban hozzájárultak ehhez az íráshoz.
- <sup>2</sup> A Tagozat – mindenekelőtt Szabolcs Ottó aktivitásának köszönhetően – tevékeny részt vállalt a történelemtanárok módszertani felkészítésében rendszeresen megtartott konferenciák és kiadványok (Történelempedagógiai Füzetek, Történelemtanárok Továbbképzése Kiskönyvtár) révén.
- <sup>3</sup> *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem tanításához*. História – MTA Történettudományi Intézet. 131. História Könyvtár.
- <sup>4</sup> A *Magyarok Európában* című sorozat kötetei: I. kötet: Engel Pál: *Beilleszkedés Európába, a kezdetektől 1440-ig*. II. kötet: Szakály Ferenc: *Virágkor és hanyatlás, 1440–1711*. III. kötet: Kosáry Domokos: *Újjáépítés és polgárosodás, 1711–1867*. Háttér Lap-és Könyvkiadó Vállalat. 1990–1991.

- <sup>5</sup> A rendszerváltás gazdagságát és a történész szakma sokszínűségét mutatja, hogy az MTA Történettudományi Intézetének történészei – bizonyos mértékben a *História* folyóirat alternatívájaként – egy tanári oldalról induló kezdeményezést felkarolva 1990-ben elindították a *Rubicon* című színes történelmi magazint, amely azóta is népszerűségnek örvend mind a történelemtanárok, mind pedig a laikus olvasóközönség körében, illetve számtalan pedagógiai módszertani folyóirat – *Módszertani lapok*, *Történelemtanítás* – jelent meg ebben az időben.
- <sup>6</sup> Sajátos módon fordított helyzet történt a közös francia–német történelemkönyv-sorozat vonatkozásában, amely hasonló időben keletkezett, mint a Glatz Ferenc által kezdeményezett sorozat. Ott éppen az 1945 utáni könyv jelent meg csupán. A közelmúlt – a megerősödő Európai Unió jövőképével – volt problémamentes... a régmúltat inkább nem bolygatták feleslegesen.
- <sup>7</sup> A rendszerváltást a történelemtanárok természetesen nagyon sokféleképpen élték meg. Az itt megjelenő általánosító szóhasználat a főbb irányokat és tendenciákat kívánja csak kiemelni a korabeli dokumentumok és személyes élményeim alapján.
- <sup>8</sup> A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének (PDSZ) alakuló vitái nyomán 1989 tavaszán négy történelemtanár kezdeményezte a TTE megalakulását. A szóbeli hagyomány szerint a budapesti Deák Téri Általános Iskola négy történelemtanára, Bacskay Beáta, Foki Tamás, Miklósi László és Szarvas Zsolt 1989. április 4-ét önhatalmúlag munkanapnak nyilvánítva bement az iskolába és felhívást fogalmazott, amelynek fő gondolata egy történelemtanári szakmai és érdekvédelmi szervezet megalapítása volt: „Szakmai érdekvédelmi szervezetünk célja a megingott szakmai tekintély helyreállítása, a történelem taníthatóvá tétele, a módszertani kultúra fejlesztése, és a nemzeti önismeret kialakításának elősegítése.” <https://web.archive.org/web/20150923194127/http://www.bpht.hu/historiak/87.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 09. 10. Ennek nyomán szeptember 30-án hivatalosan is megalakult a szervezet.
- <sup>9</sup> A két szervezet bemutatásakor – az esetleges tévedések és megbántások miatt – szándékosan nem írtam neveket. Már csak azért sem, mert az elmúlt évtizedekben a résztvevők nagymértékben változtak, így a pontos megjelenítéshez részletes kronológiát is kellett volna mellékelni. Bízom azonban abban, hogy a hozzászólók majd a helyére teszik ezt a hiányosságot.
- <sup>10</sup> Az 1956-os eseményeket 1988-ban még ellenforradalomnak, 1989-ben népfelkelésnek (Pozsgay Imre), 1990-ben már forradalomnak, 1991-ben pedig már forradalomnak és szabadságharcnak nevezték. A rendszerváltó átmenet a diákokat is súlyosan érintette. Erre vonatkozóan két személyes példám is van. Az első tartami vonatkozású. 1988-ban az írásbeli felvételi egyik legtöbb pontot adó feladata 1956 eseményeire, illetve megítélésére kérdezett rá. A diákok jelentős része – kollégáim visszajelzéseiből is tudom – már nem a korábbi ellenforradalmi narratívát írta, hanem egy jóval tárgyilagosabb megközelítést. Így sokan a tanáraik hibájából pontozódtak le, miközben egy év múlva valószínűleg már az általuk leírtak váltak túlhaladottá.
- <sup>11</sup> Az Országgyűlés a Magyar Köztársaság államiségéről történő méltó megemlékezés céljából az alábbi törvényt alkotja:
1. § A Magyar Köztársaság nemzeti ünnepei:
    - a) március 15-e, az 1848-1849-es forradalom és szabadságharc kezdetének, a modern parlamentáris Magyarország megszületésének napja,
    - b) augusztus 20-a, államalapító Szent István ünnepe,
    - c) október 23-a, az 1956. évi forradalom és szabadságharc kezdetének, valamint a Magyar Köztársaság 1989. évi kikiáltásának napja.
  2. § Az 1. §-ban említett nemzeti ünnepek közül augusztus 20-át az Országgyűlés hivatalos állami ünnepé nyilvánítja.
  3. § (1) Ez a törvény a kihirdetés napján lép hatályba.  
(2) E törvény hatálybalépésével egyidejűleg hatályát veszti: – az augusztus 20. napjának a Népköztársaság ünnepévé nyilvánításáról szóló 1950. évi 1. törvényerejű rendelet,

- az április 4-ének, Magyarország felszabadulása napjának nemzeti ünneppé nyilvánításáról szóló 1950. évi 10. törvényerejű rendelet, valamint
- a Nagy Októberi Szocialista Forradalom évfordulójának állami ünneppé nyilvánításáról szóló 1950. évi 37. törvényerejű rendelet. *(1991. évi VIII. törvény a Magyar Köztársaság állami ünnepeiről)*
- <sup>12</sup> Jól példázza ezt az a megjegyzés, amelyet egy éppen a rendszerváltás idején Magyarországon járt ausztrál ismerősöm mondott: „Ellenforradalom, forradalom – izlelgette a szavakat. – Miért nem sült krumpli? Ti csak ebben a két végletesen szembenálló, egymást kizáró kategóriában tudjátok elgondolni az eseményeket. Úgy gondolom, hogy ebben az esetben is jóval bonyolultabb a történet. De nektek már preformálták a gondolkodásokat, előre belétek építették, hogy milyen értelmezésben, fogalmi keretben gondolkodjatok a megtörtént dolgokról.”
- <sup>13</sup> Mind a Tagozat, mind pedig a TTE (<https://tte.hu/allasfoglalas-a-targyilag-os-tortenelemtanitasrol-2>) sokféle formában igyekezett felhívni a figyelmet a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvtudató Intézetben megfogalmazott európai történelemtanítási normákra.
- <sup>14</sup> A magyar történelemtanítási kánon egynemű alapmotívuma évszázadok óta a magyar nép és állam szabadságért és függetlenségért vívott politikai és katonai küzdelmének bemutatása (Szabó, 2003), amelyet a 19. század vége óta minden politikai rendszer – kisebb-nagyobb hangsúlyeltolódásokkal – újra és újra elmesél a felnövekvő nemzedékek számára. Ez a hagyomány a „magyar nép” elnevezés használatakor nem mindig különíti el egymástól a magyar állam, a magyar etnikum és a magyar állam területén élő nem magyar anyanyelvű állampolgárok fogalmát, ami a nemzeté válás – és különösen Trianon – óta komoly ellentmondások forrása (Jakab, 2021).
- <sup>15</sup> A történelemórákon és a közbeszédben gyakran felmerül a nemzeti identitás többes szám első személyű anyala, a „mi magyarok”: „...kalandoztunk, megvédtük Európát, Pozsonynál (Bánrévénél) megvertük a frankokat, Mohácsnál kikaptunk a törököktől, emancipáltuk a zsidókat, bevezettük az új gazdaságirányítási rendszert, elvesztettük a második világháborút, bevonultunk Csehszlovákiába...”, illetve ennek sajátos szimbolikusan megszemélyesített alanyisága: „... Szent István megalapította a magyar államot. Mátyás elfoglalta Bécset. Széchenyi felrázta a magyar nemzetet. Rákosi diktatúrát vezetett be...”. Óhatatlanul fölvetődik a történelemtanári kérdés, hogy ezek a megfogalmazások milyen közmegegyezéssel tartalommal bírnak napjaink már-már „hideg polgárháborús” időszakában, illetve mennyiben gazdagabbak és mélyebbek a társadalmi összetartozás és közösségi felelősségvállalás vonatkozásában, mint a politikai szlogenek, vagy a sportversenyek szurkolóinak gondolkodásmódja.
- <sup>16</sup> *Historia est testis temporum, lux veritas, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis.*
- <sup>17</sup> A történelem tantárgy mellett ugyan korábban is volt egy roppant ideologikus, társadalomtudományinak tekinthető tantárgy – a Világnézetünk alapjai, amely közvetlenül a rendszerváltás előtt már a kevésbé ideologikus Filozófia, illetve Társadalomismeret néven jelentéktelen tárgyként futott az iskolákban –, de a történelem tantárgy társadalomtudományi monopóliuma megkérdőjelezhetetlen volt.
- <sup>18</sup> A szerkezeti átalakulás nehézségeit jól szemlélteti egy tanítványom kálváriája. Ő az általános iskolai tantervnek megfelelően az 5. és 6. évfolyamon eljutott az őskortól a középkori magyar állam bukásáig. A szülei azonban átírtatták egy hat osztályos gimnáziumba, ahol a rend szerint megkezdhette az őskor tanulmányozását és két év alatt el is jutott a középkori magyar állam bukásáig. Végül – átkerülve egy négy osztályos gimnáziumba – már végigjárhatta az emberiség történetének teljes folyamatát az őskortól az ezredfordulóig.
- <sup>19</sup> Az ismeretközvetítés és készségfejlesztés jellegéről és arányairól folytatott korabeli feszült és terméketlen szócsaták mai szemmel már nem igazán értelmezhetőek, hiszen ma már senki nem kérdőjelezi meg, hogy az ismeret és annak készségszintű használata szervesen összetartozik. A rendszerváltás idején azonban a vehemens szembeállítás mögött két pedagógiai kultúra konfliktusa, illetve nagyjából a történelemtanárok különböző félelmei húzódtak.

Az ismeretcentrikus történelemtanítás (évszámok, események, életrajzok megtanulása) képviselőinek fő érve az volt akkor, hogy a kanonizált történelmi ismeretek megtanítása nélkül sérül a nemzeti kultúra egysége, a magyarság közös identitása. Ezt a vélt vagy valós egységet a korabeli társadalmi és oktatáspolitikai folyamatok valóban veszélyeztették. A plurálissá váló közgondolkodás és taneszközpiac, illetve a már említett információs forradalom nagymértékben elbizonytalanította a történelemtanárokat. Ráadásul a „maratoni reformerek” decentralizációs törekvései és modernizációs programjai tovább fokozták ezt a bizonytalanságot, ami ahhoz vezetett, hogy a szaktanárok jelentős része biztonságot nyújtó „tényfetisizmusba” menekült korábbi pozíciói megtartása érdekében, ami az álláspontok megmerevedéséhez vezetett.

<sup>20</sup> A korabeli egyeztetések politikai és pedagógiai zavarodottságát jól mutatja a Nemzeti alaptanterv elnevezésének születése. A kortársak egybehangozón állítják, hogy az oktatási szakemberek Országos tantervről beszéltek, mondván, hogy az nem vonatkozik a határon túli magyarságra. Kifejezetten Antall József kérésére változtatták Nemzeti-re, amely azonban így csak korlátozott mértékben vonatkozott a magyarországi nemzeti kisebbségekre. Ugyanakkor azonban a születő dokumentum hagyományos értelemben tantervnek sem volt nevezhető, hiszen közvetlenül nem szabályozott pedagógiai folyamatokat, sőt, az Alaptanterv (Core curriculum) meghatározás sem pontos, hiszen – angol mintára – nem ír elő minimumkövetelményeket, sokkal inkább tananyag-szabályozási keretrendszerként, a helyi tantervek kiindulópontjaként fogható fel. Ezek az ellentmondások azonban feltehetően azt a célt szolgálták, hogy ebben az elnevezésben valamennyi párt megtalálhassa a maga ideológiáját – a nemzeti orientációjú pártok a nemzeti jelleget, a liberálisok pedig az angol alaptantervet –, ezáltal biztosítva legyen a reform pártsemlegessége.

<sup>21</sup> Már az *Ember és társadalom* műveltségi terület bevezetőjéből kiderül, hogy a sokfelől verbuváló szerzők komoly érdekellentéteket sejtető terminológiai problémákkal küzdöttek. A kiadvány 83. oldalán található fejezetcímlapon nagybetűvel négy egység szerepel egymás alatt, a következő sorrendben: TÁRSADALMI ISMERETEK (a 6. évfolyam végéig); TÁRSADALMI, ÁLLAMPOLGÁRI ÉS GAZDASÁGI ISMERETEK (a 10. évfolyam végéig); EMBERISMERET; TÖRTÉNELEM. A 84. oldalon, a területek részletesebb leírásakor már csak három egység követi egymást meglehetősen furcsa megfogalmazásban. Kiemelt módon és nagybetűvel az Emberismeret és a Történelem, majd kisbetűvel, kiemelés nélkül a társadalomismeret. Érdemes részletesen is megismerkedni az utóbbi terület rövid összefoglalójával: „A társadalomismeret egyik oldala a múltismeret, a másik a jelenismeret. A **Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek** [kiemelés az eredetiben] felhasználva a szociológia, a közgazdaság, valamint a politológia és a jogtudomány néhány, nevelési szempontból megkülönböztetett fontosságú elemét – egyrészt fejleszteni hivatott a fiatalok társadalmi tájékozottságát és tájékozódási képességét; másrészt alapot ad a demokratikus közéletben való tudatos részvételre, és felkészíti a tanulókat a gazdasági jelenségek értő szemléletére, a tudatos gazdasági szerepvállalásra.” (NAT, 1995. 84.)

Az elnevezésekből jól látható, hogy a szöveg alkotói a nemzetközi szaknyelv alapján alkották meg kategóriáikat. A társadalomismeret, a társadalmi ismeretek, valamint a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, jelenismeret kifejezések könnyen visszavezethetőek a nemzetközi elnevezésekre. Figyelmet érdemel az is, hogy a társadalomismeret minden szinten és formában megelőzi az állampolgári ismereteket, amellyel a szerzők valószínűsíthetően a korábbi etatista hagyományt kívánták felülírni. Roppant különös azonban az első mondat. Nemcsak azért, mert a társadalomismeret kisbetűvel és kiemelés nélkül szerepel, hanem azért is, mert a múltismeret és jelenismeret párba állítása itt több szempontból is meglepő. Jelentheti azt is, hogy a bizonyos mértékben „trónfosztott” történelem tantárgytól a társadalomismeret még a társadalomtörténetet is elhappolja, bár ennek nem lehet nyomát találni a későbbi részletező szövegben. Lehet az ellenkezője is: gesztus, felajánlás a történelem tantárgy erősítésére, kiegészítésére. Valószínűsíthető azonban, hogy csak annak a pedagógiai hagyománynak a korlátozását jelenti, amely szerint a jelen megismerése csakis akkor lehetséges, ha a kauzális-teleologikus történelmi folyamat egészét megismerik a diákok. A lehetőségek további sorolásán túl azonban igazából azt érdemes még kiemelni, hogy megjelent egy új, komplex fogalom – a jelenismeret –, amely



a továbbiakban még fontos szerepet fog játszani ezen a területen. A rövid összefoglaló további részében a megnevezések terén a korábbiakban mondottak értelmében az „ismeretek” szó a meghatározó, amelyek azonban utat nyitnak mind a szinkron társadalomtudományok felé, mind pedig a tudatos közéleti magatartás irányába is. Lényegében tehát már itt tetten érhető – az ekkor még akár demokratikusnak is tekinthető – szándék, hogy a NAT keretében egyidejűleg jelenjenek meg a különböző törekvések. A szöveg inkoherenciája azonban azt is mutatja, hogy ezeknek a törekvéseknek az összehangolása, a közös nyelv konszenzusos kialakítása nem történt meg. Így a NAT inkább csak a különböző irányzatok egyidejű fésületlen megjelenítését tartalmazta.

#### **Absztrakt**

Az írás azt vizsgálja, hogyan alakult át a történelemoktatás közvetlenül a rendszerváltás időszakában. Milyen örömmel és félelemmel járt a korábbi oktatási rendszer felbomlása és egy nyitottabb, pluralista világ kialakulása? Azokat a vitákat és presztízsharcokat igyekszik nyomon követni, amelyek az első Nemzeti alaptanterv megszületéséhez vezettek ezen a területen.

## Kísérlet az irodalmi kánon expanziójára

**Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda & Török Lajos:  
Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig**

*A Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig című tanulmánykötet a 2017 és 2018 márciusában, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézete és a Magyar Irodalomtörténeti Társaság szervezésében lezajlott konferencia-előadások hiánypótló gyűjteménye. A konferencia témái az Oktatási Hivatal által körvonalazott emelt szintű magyar érettségi követelményrendszerének megfelelően lettek kiválasztva (Nat, 2012). A konferencia és a kötet célja: tudományos előadásokkal, eredményekkel segíteni az emelt szinten érettségiző diákokat, és az őket felkészítő tanárokat. Jelen kötet elsősorban a szóbeli témakörök feldolgozását célozza meg, azonban a könyv végén található feladatsor nagy segítséget nyújthat az írásbeli érettségi gyakorlásához is. A témák az érettségien elvártaknál sokkal tágabb irodalomtörténeti, művelődés- és kortörténeti adalékot adnak, s a kötet túllépi a kánon hagyományos kereteit azzal, hogy a kortárs irodalom és a határon túl irodalom alkotói közül Borbély Szilárdot, Bodor Ádámot és Tolnai Ottót tárgyalja.*

A kötet felépítése követi az emelt szintű érettségi struktúráját. Az első szerkezeti egység a kötelező szerzőket (Petőfi Sándor, Arany János, Ady Endre, Babits Mihály, Kosztolányi Dezső, József Attila) tárgyalja. A következő egység a választható szerzőké: itt a szerkesztők választása Balassi Bálintra, Zrínyi Miklóstra, Madách Imrére, Weöres Sándorra és Ottlik Gézára esett. Az emelt szintű irodalom érettségi sorrendjétől eltérően a választható szerzők után a világirodalom remekei következnek. Tolsztoj *Anna Karenina* című regénye után a francia premoderne kerülnek tárgyalásra, végül pedig *A Mester és Margarita* műről olvashatunk egy elemzést. A kortárs szerzők és a határon túli magyar irodalom egy szerkezeti egységbe került a kötetben, bár

az érettségien ez külön kategóriát képez. A döntés oka lehet, hogy a két témakörnek itt van közös halmaza, hiszen Borbély Szilárdon kívül Tolnai Ottó és Bodor Ádám is határon túli alkotó.

Ahogy Sebők Melinda is kiemeli az előszóban, a kétezres évek paradigmaváltása a szöveggözpontúságot helyezi előtérbe az érettségien. A kötetben megjelenő tanulmányok egy része azonban nem egy konkrét mű bemutatására törekszik, sokkal inkább líratörténeti kitekintések, irodalomtörténeti adalékok, valamint az értelmezői tradíciók bemutatását célozzák meg.

A Petőfi-líra „modern” posztromantikus fordulatát tárgyaló részben a vátesz-szerepet árnyalja. Ezen líratörténeti kitekintés célja bemutatni azt, hogy amikor egy társadalmi-történelmi krízis a csúcspontjához

*A Petőfi-líra „modern” poszt-romantikus fordulatát tárgyaló részben a vátesz-szerepet árnyalja. Ezen líratörténeti kitekintés célja bemutatni azt, hogy amikor egy társadalmi-történelmi krízis a csúcspontjához érkezik, akkor szétesnek azok az erkölcsi-etikai normák, melyek a társadalmat addig meghatározták. A krízis lényege abban áll, hogy a közérdekű cselekvés konszenzus-alapja megszűnik, és a közszereplő két opció közül választhat: az előző társadalmi berendezkedésből profitálókat erőszakos cselekedetre buzdítja, vagy olyan folyamatokat indít be, melyek egy erőszakmentes, alkotmányos megoldáshoz vezetnek. Petőfi alakja példa arra, hogyan kötelezheti el magát egy közszereplő mindkét stratégia mellett úgy, hogy erkölcsi szempontból megkérdőjelezhető lenne.*

érkezik, akkor szétesnek azok az erkölcsi-etikai normák, melyek a társadalmat addig meghatározták. A krízis lényege abban áll, hogy a közérdekű cselekvés konszenzus-alapja megszűnik, és a közszereplő két opció közül választhat: az előző társadalmi berendezkedésből profitálókat erőszakos cselekedetre buzdítja, vagy olyan folyamatokat indít be, melyek egy erőszakmentes, alkotmányos megoldáshoz vezetnek. Petőfi alakja példa arra, hogyan kötelezheti el magát egy közszereplő mindkét

stratégia mellett úgy, hogy erkölcsi szempontból megkérdőjelezhető lenne.

Irodalomtörténeti szempontból érdekes Bertha Zoltán Ady Endre korszerűségéről szóló tanulmánya, amely kitér arra, hogyan formálták Ady-értésünket a harmincas években kialakult szellemtörténet, egzisztenciális életfilozófia alapvetései, illetve a nézetkülönbségekből adódó viták. Relevanciáját a versvilág esztétikai és poétikai összvettsége, mitologikus és archaikus bölcséleti mélysége, nyelvezetének sajátossága, nagyfokú drámaisága, örök érvényű témái, az ősigazságok megragadása és kimondása adja. Az értelmezői tradíció működési mechanizmusát mutatja be Török Lajos egy ismert balladameghatározás kapcsán. Miért tartják még ma is helytállónak napjaink irodalomtankönyvei a „tragédia dalban elbeszélve” meghatározást még akkor is, ha Greguss nem ezt szánja műve konklúziójának?

A kötetben megtalálható tanulmányok nagyobb része azonban nem csupán adalékként szolgál az egyes tételekhez, hanem – igazodva az előszóban megfogalmazott célkitűzéshez – egy előző években megjelent emelt szintű szóbeli érettségi tételt dolgoz fel. A kötelező szerzők témakörében Sebők Melinda Babits Mihály első kötetének filozófiai, műfaji és formai sajátosságaival foglalkozik. Feltárja a fiatal Babits indulásának nehézségeit, majd kitér a *Levelek Iris koszorújából* kötet keletkezéstörténetére, elemzi a benne megjelenő versek filozófiai-világirodalmi rétegzettségét, a formai sokszínűséget, az intertextuális vonatkozásokat. Az első kötetben leginkább Hérakleitosz és a görög filozófia, az angol szenzualisták, Schopenhauer, Nietzsche hatása érezhető. Babits az intertextualitás legkülönfélébb változatait alkalmazza: verscímekben elrejtett utalásokat alkalmaz, motivikus párhuzamokat teremt, néhol fordításokat emel be, vagy éppen szó szerint vesz át idézeteket.

A műfaji hagyomány továbbélése válik Bene Sándor Zrínyi-tanulmányának központi gondolatává. A tanulmány nem csupán a szöveg műfaji hagyományairól beszél, részletesen elemzi a Zrínyi-eposzt

a nyelvi mintái, forrásai, címe, cselekménye, szimbólumai, a szerkezete, politikai háttere és a benne megjelenő jellemek tekintetében. Papp Ágnes Klára (*A megidézés változatai és a költői szerep Weöres Sándor Psyché. Egy hajdani költőnő írásai című művében*) egy előző évi érettségi tétel címét adta tanulmányának. A vizsga szempontjából a tanulmány legérdekesebb része a főszereplő karakterológiájának megrajzolásáról, illetve a szöveg heterogenitásának megalkotásáról szól. A *Psyché* kapcsán az értelmezés szempontjából fontos tisztázni a soknézőpontúságnak, a perspektívák váltogatásának problematikáját, a műfaji sokféleség és az alakteremtés összefüggését, a történeti rétegzettséget és a soknyelvűséget.

Az előző évek szóbeli tételsorai alapján választott tanulmánycímet V. Gilbert Edit is. *A Mester és Margarita* című regény elemzését a történetmondás és az értelmezés szintjeinek bemutatásával teszi meg. A felvezetésben megvilágítja a szerző a szöveg befogadásával kapcsolatos problémákat, majd Bulgakov kultikus mivoltáról s a szöveg orosz társadalomba való beágyazottságáról beszél. A címben ígértek megjelennek a szövegben, de egy középiskolás diáknak adódhatnak problémái a kérdésfelvetések szövegből való kibontásával.

Az emelt szintű érettségi szóbeli tételsorából vett címek mentén való értelmezés útján a szerzők közül már csak Ladányi István és Horváth Csaba halad. Ladányi tanulmánya szem előtt tartja Tolnai Ottó munkásságának középiskolai tárgyalását. Az író jóllehet didaktikusan, mégis vázaltszerűen adja a diákok kezébe ezt az egyébként nehézséget jelentő témát. A szerzői életmű után a *Világítótorony eladó* elbeszélés módját, toposzait, motívumait, műfaji és intermedialis vonatkozásait elemzi, hogy végül elhelyezhesse az Adria toposzát az imént említett relációkban. Horváth Csaba rövid, ám lényegre törő tanulmányában az egyéni és történelmi emlékezet mechanizmusait vizsgálja Borbély Szilárd *Nincstelenek* című regényében. A szerző életművének

bemutatása után a könyv recepciótörténetéről olvashatunk, ezután tér át a szöveg értelmezésére. A tépoétika sajátosságait elemzi, azt, hogyan hoz új nézőpontokat Borbély a magyar falu képének értelmezéséhez. Kiemeli, hogy a közösségi olvasat mellett találkozunk egy erőteljesen autobiografikus olvasattal is.

A tanulmánykötet azonban nem csupán a szóbeli tételsorhoz, az írásbeli feladatlaphoz is tényleges segítséget nyújt. Sebők Melinda egy olyan nyelvi-műveltségi feladatsort állított össze, mely követelményét-struktúráját tekintve is igazodik az érettségiben elvártakhoz. Babits Mihály *Ősz és tavasz között* című versére építve fűzi fel a feladatlapot. A feladatok egyszerre építenek a diákok elemzőképességére (cím és a szöveg viszonyának összefüggése, összehasonlító szövegelemzés) és a lexikális ismereteikre (versesköteteinek, műfordításainak megnevezése). Izgalmas vállalkozás a szövegváltozatokkal foglalkozó feladat kérdésfelvetése, ezáltal a diákok kritikai gondolkodása is fejlődik. A műértelmezés kapcsán Nagy László *József Attila!* című versét kell értelmezni a diákoknak a poétikai eszközök, a költői beszédmód, a műfaji sajátosságok és a megrajzolt költőkép figyelembevételével. *A reflektáló szövegalkotás* című részben Arany Jánossal foglalkozhatnak a diákok. A kérdésfelvetés az írói szótárak relevanciájához kapcsolódik. A feladatsorhoz egy megoldókulcs is tartozik, mely precíz pontozólapjával lefedi az ellenőrzést mint elhagyhatatlan didaktikai célt.

*A Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig* hasznos és hiánypótló tanulmánykötet, amely az előszóban megfogalmazott célkitűzéseire igazodik. A szerzők többsége ügyel arra, hogy tényleges segítséget adjon a diákoknak és tanároknak azzal, hogy igazodik a címválasztással és a tanulmány struktúrájának kialakításával az emelt szintű szóbeli érettségiben elvártakhoz. A könyv hasznos lehet a középiskolásokon és középiskolai tanárokon kívül a magyar szakos egyetemistáknak és művelt irodalomkedvelőknek is, hiszen számos tanulmány hordoz

irodalomtörténeti érdekességeket, adalékanyagokat, melyek az emelt szintű érettségi követelményein is túlmutatnak.

Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda & Török Lajos (2019, szerk.). *Kötelezők emelt szinten Balassától Borbély Szilárdig*. L'Harmattan Kiadó.

**Darabos Csenge**

*Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Irodalomtudományi Doktori Iskola*

**Irodalom**

*NAT 2012.* A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 10635. 111/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet. *Magyar Közlöny*, (4), 66. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatásért Felelős Államtitkárság. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14004.pdf> <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> Utolsó letöltés: 2021. 10. 05.

# A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

## From practice-based research facts to research-based practice. Oral history in history teaching

Csaba Jancsák – László Kojanitz – Maja Kósa –  
Gábor Ferenc Kiss –Mónika Mezei

### Abstract

In between 2016 and 2020 our research group (MTA–SZTE Oral History and History Education RG) developed history lessons in three topics (Hungary's participation in World War II, the Hungarian Holocaust and the 1956 Revolution) using video extracts from interviews with witnesses, and then examined its effectiveness (administering questionnaires to 652 subjects before and after lessons in 32 classes, and conducting 12 focus group interviews) and its impact on the students (with respect to acquiring new knowledge, increasing content knowledge, deepening and organizing knowledge, and emotional components). Based on these first findings, we further developed the content of the history lessons. In 2020, the history lessons revised in the above-described method were recorded on video and analyzed in terms of the effectiveness of the applied methods and the teachers' and students' utterances and speech acts. Through the video extracts from interviews with witnesses, the lessons aimed at evoking the values of empathy, responsibility, solidarity, freedom, democracy and tolerance, and sensitizing towards related attitudes. Another dimension of lessons aimed at developing historical thinking; in this case, personal history appeared as a narrative form and as a source. Our data reveal that developing teaching materials based on subject-teaching methodology research results in lesson plans and realizations that support learners in becoming able to approach historical accounts and interpretations critically. Furthermore, processing the interviews can help students differentiate between three levels of historical memory: personal level, community level, and the level of historical science. The appearance of video interviews in history education is a valuable innovation, which can be applied in an effective way – if linked with the application of teaching strategies that develop historical thinking.

**Keywords:** history, history education, oral history

## Interviewing history teachers on history and teaching history: a pilot study

Maja Kósa

### Abstract

The aim of the pilot study is to get useful information in order to establish future research on epistemological beliefs about history. In the last few decades, there has been a growing interest in the methodological renewal of history teaching both in Hungary and internationally, curricula and textbooks promote using new approaches. In order for these innovations to be reflected in classroom practice, history teachers play a key role. Maggioni (2010) found that the epistemic positions of history teachers have impact on their goals and thus on the pedagogical practice they follow. Using the research of Voet and De Wever (2016) as a guideline, semi-structured interviews were conducted with 9 practicing history teachers. The results have not only provided insights into the epistemological beliefs of history teachers, but also made it possible to draw conclusions regarding the future large-scale research. Such factors are the abstractness and novelty of the topic in relation to the teaching of history in Hungary, which also drew attention to terminological awareness and consistency.

**Keywords:** history teachers, history, history teaching, semi-structured interview

## **Examining the effects of video interview-assisted classes about 1956 in the 8<sup>th</sup> grade of elementary school**

Mária Rita Kiss

### **Abstract**

In 2019, the MTA–SZTE Oral History and History Education Research Group with the cooperation of partner teachers organized classes using video interviews in various topics. These were followed by focus group discussions with the students involved. This study presents the conclusions drawn based on the 5 focus groups' experience after the lesson 'The spark of the revolution, the MEFESZ' (Hungarian Federation of University and College Students' Associations) taught in 8<sup>th</sup> grade in elementary school.

By using the reflections of students the following questions are investigated: how we can pedagogically benefit from using video interviews when teaching; through which mechanisms the narrative sources of oral history make the learning process more effective. Research results suggest that supplementing the macro narratives of the textbooks – full of abstract concepts – with the micro narratives of witnesses make students' attitude towards the course material more positive. Students are mainly open to practical human experiences lived by the historical persons that can also be utilized in their own life, rather than abstract theoretical statements. The micro narrative educational resources are excellent ways to make connection between past and present, also to make past relevant. This way teaching history can contribute to forming civic political culture as well.

**Keywords:** oral history, teaching methodology, civic political culture

## **Holocaust education using multimedia tools**

Mónika Mezei

### **Abstract**

The Visual History Archive of the USC Soah Foundation Institute contains approximately 53.000 video testimonies of holocaust survivors, rescuers and liberators. Using these testimonies has opened up new perspectives in Holocaust education. This study reveals the pedagogical aims and advantages of using video testimonies compared to traditional education.

Research conducted by The Oral History and History Education Research Group (OHERG) of the Hungarian Academy of Sciences at the University of Szeged analyze what skills and attitudes can be evolved by integrating multimedia tools and oral history in the education of 20th century traumas. Results of quantitative and qualitative questionnaires until now have shown the efficacy of using multimedia tools in developing skills of empathy, social tolerance and solidarity, responsibility and critical thinking.

**Keywords:** video testimony holocaust, pedagogical aims, critical thinking

## **Results and lessons learned from the analysis of video interview lesson plans**

László Kojanitz

### **Abstract**

The MTA-SZTE Oral History and History Education Research Team has developed lesson plans to provide encouragement and methodological assistance for the use of sources of narrated history. The developers were asked to use video interviews to match the following strategic aims: developing historical thinking and attitudes; motivating student activity; shaping students' view of history. The aim of the study is to analyze and evaluate how lesson plans took advantage of the historical didactic possibilities inherent in the sources of narrated history and to what extent they achieved the didactic goals.

**Keywords:** history teaching, history learning, historical thinking, second-order concepts, oral history

## **The revolution of online mentoring. The online and offline qualities of mentoring in the Let's Teach For Hungary Mentoring Program**

Katalin Godó

### **Abstract**

The importance of mentoring has already been recognized internationally in a large number of social contexts (Wingerter, 2010). The number of mentoring programs within the framework for schools is increasing both internationally and nationally (Raufelder és Ittel, 2012; Fejes és mtsi., 2009). Besides traditional mentoring, the role of peer mentoring (Sipe, 2005) has also come to the fore in recent years. In this study the focus is on cross-age peer mentoring (Miller, 2002; Karcher, 2005). The Let's Teach for Hungary Mentoring Program (LTHMP) is a good example for introducing such a mentoring program, where undergraduate students mentor elementary school students. In our research, mentors who participated in this program were examined. Our focus was on those students from Debrecen, who completed at least two semesters in the program. We were curious about how the COVID-19 pandemic period affected mentoring, so we investigated the transition of a mentoring program based on a personal meeting to online mentoring, also its pivotal points, advantages and disadvantages. Semi-structured interviews were recorded in the spring of 2020 and 2021, which was during the global pandemic situation, with a total of 50 mentors. These interviews were examined by qualitative interview analysis. The content analysis of the interview texts was performed based on codes formulated by theory and the emic codes appearing in the interviews (Creswell, 2012). Based on results, it appears that mentors differ in their attitudes toward online mentoring and can be organized into different types. All in all, transition to online mentoring was a challenge. Age was an important factor in terms of digital comfort. We noticed the phenomenon of Big Brother Mentoring. Our research might fill an important research gap by highlighting both the challenges and benefits of online mentoring. In addition, it can facilitate the efficient and successful operation of the Let's Teach for Hungary Mentoring Program.

**Keywords:** mentoring, e-mentoring, digital switchover, remote mentoring, chameleon mentor

## **Adaptation strategies in higher education: A case of a faculty mentoring network**

Kinga Káplár-Kodácsy – Zoltán Rónay – Helga Dorner

### **Abstract**

The study presents a complex tool for adapting to the changed higher education conditions caused by the COVID-19 pandemic in Hungary, going beyond traditional crisis and change management solutions, pedagogical considerations and technology support for remote education. A mentoring network set up within an exceptionally tight deadline, yet involving the entire teaching staff, and operating on the principles of peer-to-peer, reverse and complementary mentoring relationships that are based solely on competence and skills. The study presents the background of the introduction of the system, the implementation process and the evaluation of the network. To explore the effectiveness and to determine future amendments and development directions, the (preliminary) results of the implemented pilot research and the comprehensive research project that is currently in progress are also presented. The main lesson of this initial phase is that the non-traditional, non-hierarchical organizational structure, the skills and discipline-based organizational principles enhanced the culture of trust and collegiality between formerly hierarchical (e.g. supervisor-supervised) relationships, which has expanded the stimulating reflective space for learning (Higgins and Kram, 2007) and paved the way for the reorganization and transformation of knowledge-sharing processes embedded in the organization. This also provides an opportunity for higher education (or the specific institution) to set a broader range of institutional development goals for the transition to remote education, for example, by making the mentoring network one of the pillars of the quality management system.

**Keywords:** remote education, competency-based mentoring, crisis and change management, organizational innovation



## **Online or not –what does our future depend on? Relationships between student experiences and future learning preferences at the University of Pécs**

Judit Dombi – Norbert Sipos – Zoltán Vörös – Dóra Egervári –  
Krisztián Simon – Krisztina Fodorné Tóth – Attila József Ambrus

### **Abstract**

Due to the rapid spread of the COVID-19 epidemic, in the spring of 2020, Hungarian higher education was forced to switch to digital education overnight. The sudden situation caught all participants in higher education - students, lecturers, administrators - unprepared. The results of available research in this specific socio-educational context call attention to conflicting student attitudes. Although many were dissatisfied with certain aspects of digital education, the view that online education also has attractive opportunities for students is decisive (cf., for example, Asztalos et al., 2021; Fajt et al., 2021; Grajczjár et al., 2021; HÖÖK, 2020). By analyzing some of the data collected during a comprehensive, large-scale (n = 2999) survey, the present study seeks to answer what experiences the students of the University of Pécs gained during digital education. Moreover, looking ahead, the present study also examines whether students in the future would prefer online or traditional, classroom-based education. In our study, a logistic regression method was used to identify variables that are likely to influence students' future preferences. Based on results, it can be said that the field of study, the program (daytime vs. correspondence) and the form of funding may influence the chances of students choosing online education in the future. The study also attempts to draw conclusions and provide implication that can be used by HE institutions.

**Keywords:** higher education, digital education, COVID-19, student opinions, student preferences

## **Teaching history – at a time of regime change**

Jakab György

### **Abstract**

The paper examines how history teaching was transformed immediately during the period of regime change. What were the joys and fears of the disintegration of the previous education system and the emergence of a more open, pluralistic world? This study seeks to follow up on the debates and prestige struggles that led to the birth of the first National Core Curriculum in this area.

**Keywords:** history teaching, regime change, National Core Curriculum, social studies



Szerkesztőség:  
Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi  
Kar Dékáni Hivatal,  
6722 Szeged Egyetem u 2.  
Tel.: 06 30 3523226  
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,  
közlési feltételek:  
www.iskolakultura.hu

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúrákövetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és szükségszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az oktatásban.
53. *Nagy Péter Tibor* (2021): Vallásosság-történet,-szociológia

*Jancsák Csaba – Kojanitz László –  
Kósa Maja – Kiss Gábor Ferenc –  
Mezei Mónika*

## **A gyakorlaton alapuló kutatási tényektől a kutatási tényeken alapuló gyakorlatig – elbeszélt történelem a történelemoktatásban**

Az eredményes történelemtanulás egyik fontos feltétele, hogy a tanuló többféle elsődleges forrással találkozzon. Ide tartoznak az elbeszélt történelem forrásai, jelesül a történelmi esemény elszenvedőivel, cselekvő részeseivel videófelvételeken rögzített visszaemlékezések. Az egyes emberek élményeiről szóló történetek (life story) a történelmi helyzeteket, mérföldköveket könnyebben átérezhetővé és elképzelhetővé teszik. A történelemtanításban a személyes narratívák forrásai hatékony eszközök amiatt, mert bevonják a diákokat a mikrotörténelembe. Ugyanakkor lehetőséget adnak a múlttól szóló történetek megszületésének elemzésére és kritikai értékelésére (Kojanitz, 2020, 2021; Jancsákné, 2020; Mezei, 2020, 2021). A szemtanúk videóinterjúkban megjelenő visszaemlékezéseinek tanórai alkalmazása a tanulók számára nemcsak azt demonstrálja, hogy a történelmi megismerés folyamata sokszínűbb és árnyaltabb, mint az információk gyűjtése, hanem azt is, hogy a tudományos kutatómunkához hasonló elemző-problémamegoldó tevékenység (Kojanitz, 2020).

*Mezei Mónika*

## **Holokauszt-oktatás multimédiás eszközök segítségével**

A tanulmányban ismertetett kutatás vizsgálati alapját egy-egy kettéosztott tanulócsoporthoz tartott „hagyományos”, illetve „videóinterjú” tanóra képezi. Az MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás kutatócsoport (az MTA Tanterv-pedagógiai Programjának támogatásával) kutató-fejlesztő feladatvállalásaiban egyrészt a történelmi emlékezet fontosságát hangsúlyozza a traumák kollektív feldolgozásában, másrészt a multimédiás és digitális anyagok jelentőségét emeli ki a mai diákok számára. A csoport tagjai olyan tananyagokat fejlesztettek, amelyek a digitális eszközök segítségével nem kizárólag a kerettantervi adatok megtanítását célozzák, de a múlt történéseinek megismertetésével a diákok empátiáját, toleranciáját, kritikus gondolkodását, demokráciára való fogékonyságát szeretnék fejleszteni.

## *Káplár-Kodácsy Kinga – Rónay Zoltán – Dorner Helga* **Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: egy mentorrendszer tapasztalatai**

A Kar mentorrendszerét hármas céllal alakították ki a válsághelyzet kezdetén. A támogatói rendszer fontos célja volt a szakmai támogatás biztosítása egy belső tudásmegosztó rendszerben, amely elsősorban a távolléti oktatás elindításához, működtetéséhez és fenntartásához szükséges digitális kompetenciák és hozzájuk kapcsolódó felsőoktatás-pedagógiai megfontolások és stratégiák tudatos és azonnali fejlesztését célozta meg (Anderson és Shannon, 1995; Hobson és mtsai, 2009; Hudson, 2013). Másrészt fontos célként jelent meg a mentori kapcsolatokon keresztül az oktatók pszichoszociális jólétének támogatása, a társas tanulás (Bandura, 1977) hatására kialakuló bizonytalanságsökkenés és reziliens jelenlét kialakítása (Fredrickson és mtsai, 2003) személyes kapcsolatokon keresztül (Johnson és mtsai, 2005).

## *Dombi Judit – Sipos Norbert – Vörös Zoltán – Egervári Dóra – Simon Krisztián – Fodorné Tóth Krisztina – Ambrus Attila József* **Online vagy sem – mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen**

Az online oktatáshoz kapcsolódó hallgatói elvárások esetében összetettebb a jövőbeni online oktatás preferenciájának esélye. Két tényező lett szignifikáns, mindegyik nagyobb eséllyel járul hozzá az online oktatás előnyben részesítéséhez: a teljes tananyag online elérhetősége (1,405-szeres esélyhányados), illetve a tanórák visszanezethetősége (1,320-szeres esélyhányados) elemek a meghatározóak – az ilyen elvárásokkal jövőbe tekintő hallgatók nagyobb eséllyel választanák az online oktatást, mint azok, akik számára ezek a tényezők kevésbé fontosak. Igaz, hogy a korábbi tapasztalatok esetében ez a két tényező nem volt szignifikáns, ugyanakkor ez azt mutatja, hogy a megvalósult mértéknél nagyobb szintű elérhetőséget szeretnének a hallgatók annak érdekében, hogy az online oktatást válasszák, tehát ezek azok az elemek, amelyekre érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a pozitív attitűd kialakítása során.