

iskola



akultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXII. évfolyam 2022. január

Bánfi Gréta

- SZTE BTK

Neveléstudományi Doktori Iskola, MTA-SZTE
Természettudomány Tanítása
Kutatócsoport

Cikkely Zsuzsanna

- ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola

Csányi Róbert

- SZTE BTK

Neveléstudományi Doktori Iskola

Holb Éva Marianna

- T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt.; KRTK

Közgazdaságtudományi Intézet; Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdasági és Gazdaságinformatika Doktori Iskola

Molnár Gyöngyvér

- SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

Polónyi István

- Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Szilvássy Orsolya

- Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar

Vass Dorottea

- ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Vit Eszter

- Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola; Társadalomtudományi Kutatóközpont

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

Csíkos 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

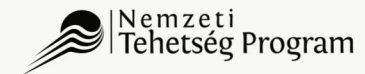
Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap



Felelős kiadó:

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

Kiadja a **Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Polónyi István

Az akadémiai szabadság és az egyetemi autonómia 3

Vit Eszter – Holb Éva Marianna

A felsőoktatási jelentkezőszámok visszaesése és a felvételi követelmények változása egy év távlatából 23

Csányi Róbert – Molnár Gyöngyvér

A tesztmegoldási motiváció szerepe az alacsony téttel rendelkező tesztek eredményeinek értékelésében 44

szemle

Vass Dorottea

D012: Általános iskolás tanulók olvasási motivációját fejlesztő program elméleti alapjai 64

Bánfi Gréta

A diáktárssal támogatott tanulás formái, alkalmazásának előnyei 87

Czikkely Zsuzsanna

A magyarországi japánnyelv-oktatás igényéről 101

kritika

Szilvássy Orsolya

Az Isteni Színháték magyar kommentára. Kelemen János: Dante Alighieri Komédia I. Pokol Kommentár 116

A szám tanulmányainak

angol nyelvű összefoglalója 119

Polónyi István

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Az akadémiai szabadság és az egyetemi autonómia

A tanulmány az egyetemi autonómia és az akadémiai szabadság történelmi fejlődését, alakulását tekinti át: először a történelmi előzményeket, az akadémiai szabadság és az egyetemi autonómia mibenlétét és fejlődését mutatja be a középkori egyetemtől a 20. század elejéig. Ezt követően a 20. és 21. század új fejleményeire mutat rá, kiemelve a '60-as, '70-es évek felsőoktatási tömegesedése és a gazdasági válság folyamányát: az átalakuló közpolitikai szemlélet, közfinanszírozás és a tudományszervezés hatását. Kitér az akadémiai szabadság értelmezéseire, és az egyetemi autonómia mérési lehetőségeire. A tanulmány befejező része bemutatja az akadémiai szabadság és az egyetemi autonómia hazai fejlődésének a rendszerváltástól napjainkig tartó átalakulásait, fejlődését. Zárásként külön kitér az állami egyetemek nagyobbik részének „közfeladatot ellátó közérdekű alapítványi” formába történő átszervezésének elemzésére.

Az akadémiai szabadság és az egyetemi autonómia¹

Az autonómia szó két görög szóból származik: *autosz* (én) és *nomosz* (jog). Az *Oxford Dictionary* szerint az autonómia: egy ágens azon képessége, hogy független és önkontrollal rendelkezik. Ez az ágens lehet egyén, szervezet, közösség vagy társadalom (Kohtamäki és Balbachevsky, 2018).

Ebben az írásban az egyetemi autonómiának és az akadémiai szabadságnak a történelmi alakulásait vizsgáljuk. Hipotéziseink, amelyeket ebben az írásban bizonyítani igyekszünk, a következők:

- Az akadémiai szabadság az akadémiai szféra – kutatás, felsőoktatás – alapvető értéke és az innovativitás feltétele,
- ugyanakkor az akadémiai szabadság teljesítményértékelés nélkül nem érheti el célját.
- Az egyetemi autonómia fejlődése – ami az akadémiai szabadságnak teremt teret – olyan teljesítményértékelési és ösztönzési rendszereket hozott, amelyek nagyon sok esetben az akadémiai szabadság kárára voltak. A hazai fejlődés is erre szolgál példaul.

Elemzésünk alapvetően az egyetemi autonómia és az akadémiai szabadság fejlődésének, alakulásának történelmi áttekintésére, az ezzel kapcsolatos néhány alapvető irodalom felvillantására és a hazai folyamatok vizsgálatára épül.

Történelmi előzmények

A (középkori) egyetem (*studium generale*) legfontosabb működési jellemzői Ferenc Sándor (2001. 37.) szerint: „Lényegében a tanárok és diákok jelentős törvénykezési autonómiával, státúumok felállításának és saját tisztségviselőik megválasztásának jogával, valamint pecséttel, a hitelesség elismert attribútumával rendelkező céhszerűen szerveződés, amelynek az *artes* mellett legalább egy magasabb fakultása (teológiai, jogi vagy orvostudományi) is van.” Hozzáteszi, hogy „A tizenharmadik században a »generale« státushoz előbb vagy utóbb pápai, illetve uralkodói megerősítéssel kellett rendelkezniük az egyetemeknek. Ennek elmaradása csak a tizennegyedik századtól fordul elő. Az említett privilégiumok mellett a helyi (püspöki, érseki, városi, fejedelmi stb.) autorításokhoz való viszonyaikban – mivel ez nem volt közvetlenül levezethető a *studium generale* státusból – igen eltérő kép tárulhat elénk.” (Ferenc, 2001. 38.)

Az intézményi autonómia tehát már a kezdetekben sem volt teljes.

Az intézményi autonómia mellett az akadémiai szabadság is széleskörű volt. Ez a középkortól kezdve a professzor szabadságát jelentette: azt, hogy külső ellenőrzés nélkül taníthat saját szakterületén, és magában foglalta a hallgató szabadságát a tanulásban (Altbach, 2007). Azonban az akadémiai szabadság sem volt soha abszolút. A középkori egyetemen mind az egyház, mind az állam gyakorolt némi ellenőrzést arra vonatkozóan, hogy mit lehetett tanítani. Azokat a professzorokat, akiknek a tanításai ellentétben álltak a római katolikus egyház tanításaival, néha szankcionálták, és a polgári hatóságok iránti lojalitást is elvárták. (Pl. Luther Márton teológiaprofesszor teológiai nézetei miatt konfliktusba került az egyházi tisztségviselőkkel, és eltávolították professzori tisztségéből.) (Altbach, 2007)

Ennek ellenére az egyetemeken nagyobb volt a véleménynyilvánítás szabadsága, mint a társadalom más részein. Philip G. Altbach ehhez azt is hozzáteszi, hogy az akadémiai szabadság az egyetem küldetésének központi eleme. A tanítás és a kutatás elengedhetetlen feltétele. A fejlett felsőoktatási rendszer nem létezhet akadémiai szabadság nélkül (Altbach, 2007).

Az egyetemi autonómia és az akadémiai szabadság alakulásában a következő jelentős állomás a porosz oktatás- és tudománypolitikai reform – amely Wilhelm von Humboldt² nevéhez kötődik – eredményeként kialakuló humboldti egyetem, amelynek egyik legfontosabb eleme az autonómia, amely részint az állam és az egyetem, illetve az egyetem és a társadalom, az egyetem és az egyház kölcsönviszonyát jelenti, részint pedig a belső autonómiát: az oktatás és tudományművelés autonómiáját.

„Humboldt tehát – mint a korai német liberalizmus kiemelkedő képviselője – határozottan elutasította a [...] porosz államnak a nevelés, az oktatás és általában a szellemi kultúra szférájába történő minden konkrét, tartalmi jellegű beavatkozását [...] [Ám] Humboldt – mint porosz politikus és politikai gondolkodó – azt is kifejezetten kívánatosnak tartotta, hogy a modern porosz állam mintegy felügyeletet gyakoroljon a modern porosz egyetem felett. Mégpedig mindenekelőtt az egyetemi tanárok, illetve az oktató személyzet kinevezése formájában”. (Tóth, 2001)

A humboldti koncepció a *Bildung durch Wissenschaft* eszméjét foglalta magában (Fehér, 2011). A 19. század eleji német egyetemen az akadémiai szabadság mint fogalom kibővült azzal, hogy a kutatás az akadémiai küldetés részévé vált (*Einheit von Forschung und Lehre*).³ A professzor szinte teljes kutatási és véleménynyilvánítási szabadságot kapott a tanteremben és a laboratóriumban (*Einsamkeit und Freiheit*).⁴ Az akadémiai szabadság azonban nem feltétlenül terjedt ki az általánosabb politikai vagy társadalmi kérdésekkel kapcsolatos véleménynyilvánítás védelmére, és nem tekintették az akadémiai szabadság megsértésének azt sem, hogy a szocialisták és más másként

gondolkodók nem kaphattak egyetemi kinevezést (Altbach, 2007).

A fejlődés nyomán a 20. századra a német (és francia)⁵ modell alapján kialakult európai kontinentális felsőoktatási modell mellett meg kell említeni, hogy a középkori egyetem eszméjét leginkább az angol egyetem őrizte meg, amelynek lényege az akadémiai közösség meghatározó szerepe, a tradíciók tisztelete s az állami beavatkozás hiánya (bár a 20. században már kap állami támogatást, amelyet azonban akadémiai testület oszt el). Külön típus az amerikai modell is, amelyet a hallgatókért és a kutatási pénzekért folyó verseny jellemez. Az állam közvetlen beavatkozása itt is hiányzik, viszont a kormányzati kutatási megrendelések – a gazdaság megrendelése és a tandíj mellett – igen fontos szerepet játszanak a finanszírozásban. Itt az intézményen belüli irányítás meghatározóan a menedzsmenté, s az akadémiai közösség szerepe szerény. Meg szokták még különböztetni a japán modellt is, amely a kontinentális, a brit és az amerikai modell ötvözetének tekinthető (ld. ezekről Hrubos, 2000, illetve Hegedűs és Polónyi, 2015).

Az akadémiai szabadság fogalma a 20. századra tovább bővül (lásd később az Amerikai Egyetemi Professzorok Szövetségének állásfoglalását). A 20. században a professzorokat társadalomkritikusoknak tekintették, és minden témában különleges védelmet kaptak a beszéd és az írás tekintetében (Altbach, 2007).

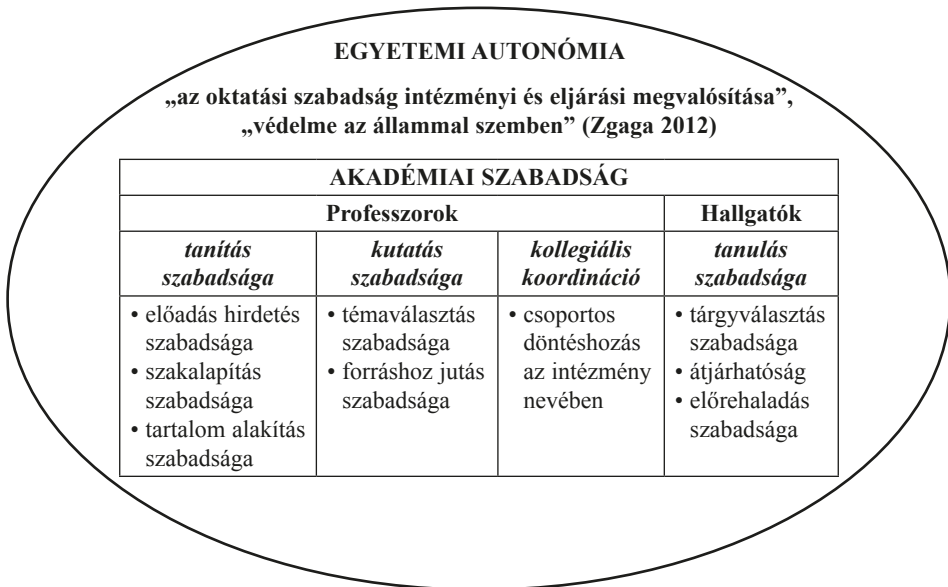
Ugyanakkor az akadémiai szabadsághoz normarendszer is kapcsolódik, Robert Merton fogalmazta meg a CUDOS elvet, amely rövidítés négy fogalom kezdőbetűiből adódik:

- kommunizmus (*communism*): azaz a tudományos felfedezések mindenki tulajdonát képezik – a tudósok feladják szellemi tulajdonjogukat, hogy a cserével elismerést vivjanak ki;
- egyetemesség (*universalism*): az igazságra törekvést egyetemes és személytelen kritériumok alapján értékeli, tekintet nélkül a faji, osztály-, nemi, vallási vagy nemzeti különbségekre;
- érdek nélkülség (*disinterestedness*): a tudósokat akkor jutalmazzzák, ha látszólag önzetlen módon cselekszenek;

A fejlődés nyomán a 20. századra a német (és francia) modell alapján kialakult európai kontinentális felsőoktatási modell mellett meg kell említeni, hogy a középkori egyetem eszméjét leginkább az angol egyetem őrizte meg, amelynek lényege az akadémiai közösség meghatározó szerepe, a tradíciók tisztelete s az állami beavatkozás hiánya (bár a 20. században már kap állami támogatást, amelyet azonban akadémiai testület oszt el). Külön típus az amerikai modell is, amelyet a hallgatókért és a kutatási pénzekért folyó verseny jellemez. Az állam közvetlen beavatkozása itt is hiányzik, viszont a kormányzati kutatási megrendelések – a gazdaság megrendelése és a tandíj mellett – igen fontos szerepet játszanak a finanszírozásban. Itt az intézményen belüli irányítás meghatározóan a menedzsmenté, s az akadémiai közösség szerepe szerény. Meg szokták még különböztetni a japán modellt is, amely a kontinentális, a brit és az amerikai modell ötvözetének tekinthető (ld. ezekről Hrubos, 2000, illetve Hegedűs és Polónyi, 2015).

– szervezett szkepticizmus (*organized skepticism*): minden gondolatot szigorú és alapos közösségi ellenőrzésnek kell alávetni (Merton, 1942, idézi: Gulyás és mtsai, 2014).

Az akadémiai szabadság és a felsőoktatási autonómia kapcsolatát az 1. ábra szemlélteti, amelynek lényege, hogy a felsőoktatási autonómia teremt keretet az akadémiai szabadságnak. Fontos hozzátenni, hogy az akadémiai szabadság az oktatókra, kutatókra, az egyénre vonatkozó fogalom, az egyetemi autonómia pedig az őket foglalkoztató intézményekre. Az egyetemi autonómia fogalma (intézményi autonómiaként értelmezve) „az oktatási szabadság intézményi és eljárási megvalósítása”, „védelme az állammal szemben” (Veld és mtsai, 1996, idézi Zgaga, 2012).



1. ábra. Az akadémiai szabadság és az egyetemi autonómia

Egyetemi autonómia és akadémiai szabadság a 20. és 21. században

Erre a védelemre a felsőoktatás fejlődése nyomán egyre inkább szükség van. A 20. század második fele ugyanis jelentős változásokat hozott az egyetemek társadalmi, gazdasági környezetében.

Az egyik ilyen változás: a demográfiai folyamatok nyomán a baby boom gyermekei az egyetemek kapujához értek. A másik az, hogy a '60-as évek vége, '70-es évek eleje a jóléti állam virágkora (Csaba és Tóth, 1999). Ennek nyomán kiszélesedik a középosztály, amely gyermekei iskoláztatásában látja társadalmi státusza megszilárdítását, amelynek hatására növekszik a felsőoktatásba törekvő fiatalok száma. De a gazdaság oldaláról is növekszik a diplomások iránti igény, hiszen ez a „harmadik ipari-tudományos forradalom” időszaka⁶. Ugyanakkor ez az időszak a 70-es évek olajválságainak kora is (1973, 1978), amelynek nyomán súlyos gazdasági recesszió bontakozott ki.

Mіндеzen környezeti tényezőknek a hatása a felsőoktatásra először is a tömegesedés, a felsőoktatási hallgatólétszám rohamos növekedése. Ugyanakkor ezzel együtt

jelentkező másik következmény a felsőoktatás által átadott tudásanyag elmaradása a társadalmi, gazdasági igényektől. És végül, de nem utolsósorban ide tartozik a gazdasági válság nyomán a költségmegosztás átalakulása (Johnstone, 2006), a nontax elemek bővülése (Altbach és mtsai, 2009).

Ezen hatások következtében átalakul a felsőoktatás, átalakul az intézményi autonómia, és átalakul az akadémiai szabadság, amelynek három oka azonosítható:

- a) átalakul a közpolitikai szemlélet, az államok a felsőoktatástól egyre inkább elvárják a közfelelősséget,
- b) átalakul a közfinanszírozás,
- c) átalakul a tudomány, és a tudományszervezés.

a) Az átalakuló közpolitikai szemlélet következtében az állam szerepértelmezése is átalakul. A felsőoktatást mint közjóságot értelmezik a kormányok, ezért erősebb szerephez jutnak az állami/központi hatóságok a tervezés, az irányítás, a munkaerőpiaccal való összehangolás területén. A kormányzatok egyre inkább elvárják a felsőoktatástól a társadalmi felelősségvállalást, amelynek nyomán növekszik az elszámoltathatóság, és mind nagyobb szerepet kapnak a teljesítménymérések (Zgaga, 2012).

A fejlődés következtében a felsőoktatási intézmények (a 20. század közepén, második harmadában bekövetkezett tömegesedés nyomán) egyre inkább nagyüzemmé váltak. Költségvetésük nem ritkán nagyobb, mint a befogadó városé vagy megyéé – ami törvényszerűen magával hozta a szervezet és a vezetés átalakulását. A felsőoktatás a gazdasági, politikai stb. vezetők, a vezető értelmiség „kitermelőjévé” vált, a diploma kötelezővé vált a gazdasági, politikai, adminisztratív stb. vezetők számára. A kutatások, közte a felsőoktatási kutatások jelentősége az innovációban, a tudomány gazdasági szerepe megnőtt. Mindezek nyomán az állam egyre jelentősebb szerepet kezd a felsőoktatásban vállalni, illetve egyre inkább beleszól, egyre jelentősebb szabályozó szerepet involvál magának a felsőoktatási szféra irányításában. Ez alapvetően befolyásolja a felsőoktatási intézmények autonómiáját (Hegedűs és Polónyi, 2015).

A kormányzatok egyre inkább meghatározták a fejlesztések irányát, a képzés szakmai struktúráját, az oktatás tartalmi elemeit. A kontinentális Európában – ahol hagyományosan alapvető szerepe volt az államnak – tovább erősödött az állami kontroll, a központi tervezés a felsőoktatással kapcsolatban. De az Egyesült Államokban is növekszik az állami, különösen a szövetségi szinten jelentkező szerepvállalás. A tömegesedés és annak ösztönzése döntően állami kezdeményezésre, állami finanszírozással és irányítással történt. Az amerikai egyetem ebben az értelemben elmozdult a kontinentális európai modell felé (Hrubos, 1999). Tehát az egyetemi modellek közelednek egymáshoz, legalábbis abban az értelemben, hogy részint az állam, részint a piac szerepe egyre jelentősebben befolyásolja az intézményi autonómiát.

b) Az átalakuló közfinanszírozás radikálisan megváltoztatja az egyetemeket. A 20. század második harmadában a felsőoktatás fejlődését alapvetően befolyásolják a '70-es évek gazdasági válságai s a nyomukban átalakuló közfinanszírozás. A kormányzatok csökkentették a felsőoktatási intézmények támogatását, megnyirbálták a diákjóléti juttatásokat. Áttértek az ún. indirekt állami irányítási rendszerre. Nagy gazdasági önállóságot adtak a felsőoktatási intézményeknek, s arra készítették azokat, hogy gazdálkodó intézményként működjenek, fokozzák bevételeiket a tandíjak bevezetésével, emelésével és külső kutatási-oktatási megrendelések vállalásával. A költségvetési támogatások egy részét is teljesítményelv, formulafinanszírozás, illetve pályázat alapján, versenyeztetéssel kezdték elosztani. Ez megerősítette az intézményi bürokráciát – s hátrébb szorította az akadémiai értékeket (Hrubos, 2006). A gazdálkodó vagy szolgáltató egyetemeken „a főhatalom” a professzorok, professzori testületek, az akadémiai stáb

kezeiből kicsúszik, és átkerül az adminisztratív stábhhoz, az egyetemi menedzserekhez” (Hrubos, 2004).

A 2008-as gazdasági válság nyomán újra lendületet kapott a felsőoktatás átalakulása/átalakítása.

A 21. században egy globális jelenség tanúi vagyunk, amelynek nyomán az egész világon a hagyományos egyetemek egyre inkább átalakulni látszanak: a tudósok köztársaságaként vezetett felsőoktatási intézmények egyre inkább „érdekgazda egyetemekké” (*stakeholder universities*), részt vevő egyetemekké válnak. (Bleiklie és Kogan, 2007) Ezen átalakulás négy fő aspektusát különböztethetjük meg:

- Jóval erősebb szerephez jutnak az állami/központi hatóságok az egyetemi célok és munkamódszerek meghatározásában – mert a felsőoktatás közjósága (Zgaga, 2012).
- Erőteljes menedzseralapú struktúrák létrehozásával felváltódik, vagy azokkal párhuzamosan működik a dékánok, tanszékvezetők és tanárok alkotta tudományos alapú struktúra.
- Sok országban a tudomány dominálta szenátus mellett párhuzamosan megjelennek – bizonyos esetekben pedig felváltják őket – az üzleti, politikai világból érkező tanácsok, bizottságok vagy megbízottak.
- A hatalom átalakul: intézményi vezetők (igazgatók, elnökök vagy rektorok), akik korábban *primus inter pares* (első az egyenlők között) módon vezették a szervezetet, az átalakulások után közelebb kerültek egy üzleti vállalkozást irányító vezérigazgató/ügyvezető szerepéhez (Bleiklie és Kogan, 2007. 479.).

Egy UNESCO által szervezett (*Managerialism and Evaluation in Higher Education* című) konferencia kiadványában Ivar Bleiklie négy területen vizsgálta a tendenciákat az egyetemek vezetésében, s azt találta, hogy minden területen egyértelmű jelei vannak a változásnak:

- Először is a tudományos tekintély az egyetemek alkotmányának megváltoztatásával már több évtizede megkérdőjeleződik a legtöbb országban, lehetővé téve, hogy a fiatalabb munkatársak és más alkalmazottak is részt vállaljanak a döntések meghozatalában, a testületekben.
- Másodsor, a (professzori) kollegiális koordinációt aláássák a döntéshozatal áthelyezésével, a döntési jogkör – és az erőforrások feletti ellenőrzés – professzori karról való eltávolításával.
- Harmadsor, a társadalmi felelősségvállalás növekszik, nyomában egyre inkább bekerülnek a vezetés gyakorlatába az elszámoltathatóság és a teljesítménymérések.
- Negyedszer: az üzleti tevékenység és a menedzserializmus bevezetése. Az 1980-as évek New Public Management-eszméi a 1990-es évekre rányomták bélyegüket az egyetemekre, ösztönzőrendszereket és elszámoltathatóságot vezettek be, az eredményekre és a szolgáltatásokra vonatkozó növekvő külső nyomásnak való megfelelés, a finanszírozás és más szponzorációs formák biztosítása érdekében. Ebben a folyamatban az egyetemek régi professzori akadémiai/intézményi vezetése (ami a kontinentális európai tanszéki rendszert jellemezte) elválnak a menedzsmenttől. Egyértelműen a teljesítményre és nem az eredményekre helyeződött a hangsúly. Az egyetemi intézmények és munkájuk minőségének értékelésekor elsősorban az eredményre összpontosítottak, nem pedig a folyamatra, a minőségre vagy az akadémiai kultúrára.

A következmény az intézményi autonómia szűkülése, bár Bleiklie ennek ellenére nem érzi azt, hogy az egyetemek alapvetően átalakultak volna, hiszen az egyetemi vezetők nagyrészt mindenhol professzorok (Bleiklie, 2004).

c) Az átalakuló tudomány és tudományos-vezetés is radikális hatással van az egyetemi autonómiára és az akadémiai szabadságra.

A 20. és a 21. században a kutatás – így az egyetemi kutatás is – átalakul. Kialakul a projekt-világ (Laki és Palló, 2001; Polónyi, 2007). Előtérbe kerül a „nagy” tudomány. A kutatók egyéni kíváncsisága által vezérelt témaválasztás és a feltétel nélküli (lényegében csak a vezető oktatói kinevezésekhez kötött) intézményi (tanszéki) finanszírozás helyébe a pályázati rendszer, a piaci megrendelés és a projektfinszírozás lép. A tudománytól és művelőitől egyre inkább a hasznosságot, eredményeik rövid távú gazdasági, társadalmi hasznosulását várják el. A kutatók valójában kisvállalkozók, maximum középvállalkozók, sőt az egyetemek maguk is vállalkozóként viselkednek a tudáspiacon. Másfelől a Nagy Tudomány „mintha megfeleltethető lenne a multinacionális vállalatoknak, hatalmas nélkülözhetetlen potenciáljukkal és millió hátrányukkal” (Laki és Palló, 2001). Ez jelentősen befolyásolja kutatási szabadságot. „Úgy tűnik, a projektvilág a monetarista rendszer adekvát intézménye.” (Laki és Palló, 2001)

A tudomány, illetve a kutató autonómiája helyébe a megrendelő – állam, gazdasági szereplő, stb. – autonómiája lép. Elég nyilvánvaló, hogy a CUDOS-elvből a vállalkozó egyetemen/kutatóintézetben a *communism* és a *disinterestedness* (érdeknélküliség) sérül(het).

A kutatási, fejlesztési, innovációs témák megválasztása során meghatározó szerepet játszik a használhatóság, a bevételszerzés. A felsőoktatás nagyüzemmé, nagyszolgáltatóvá válik, ami magával hozza az elmozdulást a vállalatszerű működés felé, amelyet a professzionális menedzsment, a vállalkozói kultúra megjelenése, a karok, tanszékek, vezető oktatók, kiskollektívák önállóságának visszaszorulása jellemez. Az oktatási és kutatási autonómia csökken, helyette megjelennek a vállalati (egyetemi) stratégiai és üzleti tervek, a marketing.

Ennek nyomán Altbach szerint jelentős változások következtek be a felsőoktatási autonómiában és így az akadémiai szabadságban. Az akadémiai szféra „korporatizálódott”, és a vállalatok érdekei dominánssá váltak az egyetemen. Az alap kutatás háttérbe szorult az alkalmazott munka javára, amely gyors eredményeket hoz a vállalatok számára, és az alap kutatás kormányzati támogatása csökkent. A kutatók egyre nagyobb hányada

Az akadémiai szféra „korporatizálódott”, és a vállalatok érdekei dominánssá váltak az egyetemen. Az alap kutatás háttérbe szorult az alkalmazott munka javára, amely gyors eredményeket hoz a vállalatok számára, és az alap kutatás kormányzati támogatása csökkent. A kutatók egyre nagyobb hányada a kutatásfinanszírozás egyre nagyobb részét közvetlenül a vállalatoktól biztosítják, és az eredményeket védettnek tekintik – ami szabadalmakhoz vezet, és egyéb előnyöket nyújt a szponzor számára. A kutatási eredményeket a vállalati finanszírozási megállapodások miatt néha elhallgatják. Ezt a tudósok azon szabadságának megsértésének tekintik, mely szerint a kutatási eredményeket szabadon terjesszék. Ehhez kapcsolódó kérdés a „menedzserizmus” – az adminisztrátorok és más tisztviselők hatalmának jelentős növekedése. Az irányítás ezen tendenciái csökkentik az egyetemi oktatók autonómiáját és hatalmát, a professzori testület hatalmát.

a kutatásfinanszírozás egyre nagyobb részét közvetlenül a vállalatoktól biztosítják, és az eredményeket védettnek tekintik – ami szabadalmakhoz vezet, és egyéb előnyöket nyújt a szponzor számára. A kutatási eredményeket a vállalati finanszírozási megállapodások miatt néha elhallgatják. Ezt a tudósok azon szabadságának megsértésének tekintik, mely szerint a kutatási eredményeket szabadon terjesszék. Ehhez kapcsolódó kérdés a „menedzserizmus” – az adminisztrátorok és más tisztviselők hatalmának jelentős növekedése. Az irányítás ezen tendenciái csökkentik az egyetemi oktatók autonómiáját és hatalmát, a professzori testület hatalmát. A professzorok hatalma csökken az kutatási irányvonal meghatározásában, az egyetemi fejlődés irányának meghatározásában, a tanterv kidolgozásában, és végső soron a teljes körű a tantermi tevékenység és a kutatás kiválasztásában és végrehajtásában. A témák feletti ellenőrzésüket veszélyezteti ez a tendencia. Az akadémiai autonómia csökken (Altbach 2007).

Ezzel a gondolattal összecseng az Európai Bizottság Kutatási Főigazgatósága 2009-ben kiadott szakértői anyaga, amelynek a címe *A tudomány globális irányítása* (Ozoliņa és mtsai, 2009). Az elemzés megállapítja, hogy vége annak a korszaknak, amikor a tudomány és a technológia a világi haladás vitathatatlan jelképe volt, és hatalmas szabadságot és autonómiát élvezett (Ozoliņa és mtsai, 2009. 17.). Hozzáteszi – Polányi Mihály „tudományos köztársaságának” kritikájaként –, hogy a tudomány aligha volt annyira autonóm és önszabályzó, mint ahogy Polányi írja. Ugyanis, mint az anyag megállapítja, a tudomány önkormányzatának korlátaival és lehetséges visszaéléseivel kapcsolatos kérdések is felmerülnek. Az anyag szerint: Polányi „láthatatlan keze” azért láthatatlan, mert nem létezik (Ozoliņa és mtsai, 2009. 18.). Leszögezi, hogy a versengő áruk és a korlátozott erőforrások világában – amelyben a tudomány nem az egyetlen jó, és az összes kutatási program nem finanszírozható – az eszközök irányítását a célok irányításával kell kiegészíteni (Ozoliņa és mtsai, 2009. 41.).

A következmény tehát az akadémiai szabadság szűkülése.

Az akadémiai szabadság értelmezése

Mint Altbach írja, ma némi zűrzavar van az akadémiai szabadság megfelelő meghatározása kapcsán. Általánosságban elmondható, hogy a szélesebb értelemben vett újvilági koncepció (értsd: az Amerikai Egyetemi Professzorok Szövetsége, az AAUP koncepciója) elfogadást nyert az akadémiai közösségekben (Altbach, 2007).

De az akadémiai szabadságot sehol sem határozták meg pontosan, és sehol sem foglalták törvénybe pontosan. Egyes országokban mind az egyetemi, mind a civil hatóságok a szűk humboldti definíciót fogadják el. Máshol, az akadémián belül és kívül, az újvilág tágabb ideálja érvényesül. Nincs egyetemesen elfogadott felfogás az akadémiai szabadságról (Altbach, 2007).

Érdemes belepillantanunk az AAUP 1940-ben kiadott (és azóta többször aktualizált) *Statement of Principles on Academic Freedom* nyilatkozatába (AAUP, 1940). Eszerint:

„1) A tanárokat teljes szabadság illeti meg a kutatás és az eredmények közzététele terén, egyéb tudományos kötelezettségeik megfelelő teljesítése mellett; de a pénzbeli megtérülés érdekében végzett kutatásnak az intézmény hatóságaival való megegyezésen kell alapulnia.

2) A tanárokat megilleti a szabadság az osztályteremben a tantárgyuk megvitatásában, de ügyelniük kell arra, hogy ne vigyék be tanításukba a tantárgyukhoz nem kapcsolódó vitás kérdéseket. [...]

3) A főiskolai és egyetemi tanárok állampolgárok, egy tanult szakma tagjai és egy oktatási intézmény tisztviselői. Amikor állampolgárként beszélnek vagy írnak, mentesnek kell lenniük az intézményi cenzúrától vagy fegyelemtől, de a közösségben betöltött

különleges helyzetük különleges kötelezettségeket ró rájuk. Tudósokként és oktatási tisztviselőkként nem szabad megfélemleniük arról, hogy a nyilvánosság a kijelentéseik alapján ítélné meg a szakmájukat és az intézményüket. Ezért mindenkor pontosnak kell lenniük, megfelelő önmérsékletet kell tanúsítaniuk, tiszteletben kell tartaniuk mások véleményét, és mindent meg kell tenniük annak jelzésére, hogy nem az intézmény nevében beszélnek.” (AAUP, 1940)

Az egyetemi autonómia mérése/értékelés

A jelenség összetettsége miatt nem könnyű az egyetemi autonómia mérése. A legismertebb módszer az Európai Egyetemek Szövetsége (*European University Association*, EUA) által időnként közreadott *University Autonomy in Europe* kiadvány, amely 4 dimenzióját vizsgálja a 29 tagország (közte Magyarország) egyetemi autonómiájának:

- Szervezeti autonómia (*organisational autonomy*) (7 indikátorral mérve): Azt jelenti, hogy az egyetem szabadon dönthet belső szervezeti felépítéséről, például az ügyvezető vezetésről, a döntéshozó szervekről, a jogi személyekről és a belső tudományos struktúrákról.
- Pénzügyi autonómia (*financial autonomy*) (11 indikátor): Azt jelenti, hogy az egyetem szabadon dönthet belső pénzügyi ügyeiről. A pénzeszközökkel való önálló gazdálkodás képessége lehetővé teszi az intézmény számára, hogy kitzuzze és megvalósítsa stratégiai céljait.
- Személyzeti autonómia (*staffing autonomy*) (8 indikátor): A személyzeti autonómia azt jelenti, hogy az egyetem szabadon dönthet a humán erőforrás-gazdálkodással kapcsolatos kérdésekben, beleértve a munkaerőfelvételt, a fizetéseket, az elbocsátásokat és az előléptetéseket.
- Akadémiai autonómia (*academic autonomy*) (12 indikátorral mérve): Arra utal, hogy az egyetem képes dönteni különböző akadémiai kérdésekben, például a hallgatók felvételéről, a tudományos tartalomról, a minőségbiztosításról, a szakok bevezetéséről és az oktatás nyelvéről.

A legutóbbi, 2016. évi vizsgálat eredménye⁷ szerint Magyarországon:

- a szervezeti autonómia (100%-ból) 60%-os, ez alapján 29 országból a 23. helyen álltunk,
- a pénzügyi autonómia 44%-os: 29 országból a 28. hely,
- a személyzeti autonómia 49%-os, 29 országból 22. hely,
- az akadémiai autonómia 52%-os, 29 országból 16. hely.

Egy másik egyetemi intézményi autonómia-vizsgálat az OECD (2003) kiadványában közreadott módszer, amely az alábbi indikátorok alapján jellemzi az autonómiát:

1. saját tulajdonúak-e az épületek és a felszerelések;
2. tetszés szerint vehetnek-e fel kölcsönöket az intézmények;
3. szabadon alakíthatják-e költségvetésüket saját céljaik elérése érdekében;
4. maguk alakítják-e ki struktúrájukat és az oktatás tartalmát;
5. maguk döntenek-e az oktatói kar tagjainak felvételéről és elbocsátásáról;
6. önállóan állapíthatják-e meg a fizetéseket a meglévő jogszabályi kereteken belül;
7. maguk határozzák-e meg a hallgatói létszámot;
8. saját hatáskörben dönthetnek-e a tandíjakról.

Ez alapján elemezve a magyar egyetemek autonómiáját 2015-ben azt találjuk, hogy négy mutató: a tulajdonlás, a kölcsönfelvétel, a költségvetés és a hallgatói létszám alakítása

tekintetében nem volt autonómiája az intézményeknek, a struktúra és a tartalom, valamint a tandíj alakításában részben volt, a személyzet, valamint a fizetés alakításában pedig nagyjából teljes autonómiája volt. Azaz ha százalékban akarnánk kifejezni (4 nem, 2 részben, 2 teljes): 29%-os. Miközben 1993-ban az első felsőoktatási törvény által biztosított autonómia (1 nem – a kölcsönfelvétel, 3 részben – tulajdonlás, költségvetés-, tandíjalakítás, 4 teljes – struktúra és tartalom, személyzet, fizetés, hallgatólétszám alakítása) 69%-os volt.

Autonómia és elszámoltathatóság

A már említett, UNESCO által szervezett (*Managerialism and Evaluation in Higher Education* című) konferencia kiadványában Sverker Sörlin (2004) Bleiklie (2004) korábban említett tanulmányát kommentálva az akadémiai szabadság és az intézményi autonómia kulcskérdését, az elszámoltathatóságot vizsgálja.

Megállapítja, hogy az alapvető dilemma, amellyel minden egyetemi rendszer szembe-sül, az autonómia és az elszámoltathatóság között áll fenn. Még az autonómia ortodox változatának (a humboldti modell) hívei is elismerik, hogy az autonómia legitimitása a teljesítményen alapul, és a teljesítménynek szüksége van valamilyen ellenőrzésre, akár a piac, akár elszámoltatható sikerkritériumok által. Ez az USA-ban a felsőoktatási piac. Európában, ahol a piac a legtöbb országban elenyésző szerepet játszik a felsőoktatásban, ezt a dilemmát nehezebb kezelni, és az elszámoltathatóság valahogy elkerülhetetlennek tűnik. Számos elszámoltathatósági és hatékonysági intézkedés, illetve ezek számos változata beépült az egyetemekbe, számos módon számos országban.

Sörlin (2004) leszögezi, hogy nem a tudományos közösség által kitalált hamis, öncélú állítás, hogy alapvetően a független, autonóm kutató az, aki képes igazságokat felfedezni a természetben és a társadalomban - a független, autonóm kutató, akit saját megismerési vágya vezérel. Ez egy megalapozott empirikus tény, bár tudjuk, hogy az olyan akadémiai értékek, mint az autonómia, nem mindig szükségesek a jó teljesítményértékelések eléréséhez, de semmiképpen sem lehet, hogy a teljesítmény ellen hatnának ezek az értékek. A szerző ezt követően azzal folytatja, hogy a tudományos teljesítmény ellenőrzésének, az elszámoltathatóságnak léteznek kialakult formái (a hagyományos kutatási teljesítménymutatók: a publikációk és az idézések száma, a finanszírozási szint, a tudományos meghívások stb.), bár vitatható ezek minőségérzékenysége. Hangsúlyozza ugyanakkor Sörlin, hogy az egyetemek legitimitása alapvetően függ attól, hogy milyen mértékben képesek a kritika, a hitelesség és a bizalom fenntartóiként szolgálni, ezek a tulajdonságok pedig meghatározóan az autonómiától és a pártatlanságtól függenek, ezért az autonómiát ápolni kell (Sörlin 2004).

Befejezésül kiemeli – ami ennek az írásnak is az egyik tanulsága lehet –, hogy az optimális politika az lehetne, ha az autonómia és a CUDOS időtálló értékeit egyesítik az elszámoltathatósággal és a teljesítményellenőrzéssel, valamint néhány más, a demokratikus menedzseri kultúrából átvett elemmel (Sörlin, 2004).

Végeredményben az akadémiai szabadsággal és az intézményi autonómiával kapcsolatos legfontosabb megállapításainkat a következőkben foglalhatjuk össze:

- Az akadémiai szabadság eredményessége megalapozott empirikus tény.
- Az akadémiai szabadság az egyetem küldetésének központi eleme. A tanítás és a kutatás elengedhetetlen feltétele. A fejlett felsőoktatási rendszer nem létezhet akadémiai szabadság nélkül.
- Az egyetemi autonómia az oktatási és kutatási szabadság intézményi és eljárási megvalósítása, azaz az akadémiai szabadság védelme az állammal szemben.

- Az akadémiai szabadság legitimitása a teljesítményen alapul, és a teljesítménynek szüksége van valamilyen ellenőrzésre.
- Az optimális politika az, ha az akadémiai autonómia és a CUDOS időtálló értékeit egyesítik az elszámoltathatósággal és a teljesítményellenőrzéssel, valamint néhány más, a demokratikus menedzseri kultúrából átvett elemmel – ez adja az eredményes egyetemi autonómia keretét.

A hazai helyzet

A hazai felsőoktatás helyzetét számos tanulmány érintette. Figyelemreméltó elemzés Farkas (2021) írása, amely azt hangsúlyozza, hogy a hazai felsőoktatás teljesítményéről két narratíva a leggyakoribb: az egyik szerint intézményi átalakítással kell felkavarni az állóvizet a javuláshoz, a másik szerint változásokra lenne ugyan szükség, de az alapvető baj az alulfinanszírozottság. Ugyanakkor, mint a szerző hangsúlyozza, egyik sem veszi figyelembe a társadalmi-politikai környezetet. Kívülről nézve a felsőoktatás hierarchikus, meritokratikus rendszer, ezért nehezen mozdul. Belülről nézve ugyanakkor sokkal inkább arról van szó, hogy a felsőoktatásban is azok a magatartási minták vannak jelen, mint a társadalom többi részében.

A hazai felsőoktatás megreformálásához ki kellene vonni a társadalom többi részének a működési logikája alól. Csakhogy ez képzelenség, írja a szerző. Következetes politika beindíthatná a társadalmi tanulás önerősítő, pozitív („angyali”) köreit. Ezt a követelményt semmilyen alapítványi kiszervezéssel nem lehet megúszni.

„Zötyögünk tovább jól ismert, félperifériás fejlődési pályánkon” (Farkas, 2021).

Ezek a gondolatok átvezetnek azokhoz a leírási kísérletekhez, amelyeket a hazai felsőoktatásról születtek.

Az egyik ilyen modell Szabó Tibor leírása, amely az állami egyetemet – Kornai János nyomán – mint szocialista vállalatot írja le (Szabó, 2008). Eszerint a honi állami egyetem a tekintélyelvű öngazgató szocialista vállalatra jellemző tulajdonságokkal rendelkezik.

Egy másik modellszerű leírás Berde és Ványolós munkája, ami a felsőoktatási döntéshozatalt a közgazdasági szemetesláda modellje alapján elemzi. Eszerint a felsőoktatási

Ezek a gondolatok átvezetnek azokhoz a leírási kísérletekhez, amelyeket a hazai felsőoktatásról születtek.

Az egyik ilyen modell Szabó Tibor leírása, amely az állami egyetemet – Kornai János nyomán – mint szocialista vállalatot írja le (Szabó, 2008). Eszerint a honi állami egyetem a tekintélyelvű öngazgató szocialista vállalatra jellemző tulajdonságokkal rendelkezik.

Egy másik modellszerű leírás Berde és Ványolós munkája, ami a felsőoktatási döntéshozatalt a közgazdasági szemetesláda modellje alapján elemzi. Eszerint a felsőoktatási rendszerből szinte teljesen hiányoznak a megfelelő teljesítménymutatók, a működési szabályok öt-nyolc évenkénti gyökeres változtatása miatt intézményi és jogi bizonytalanság van. Hiányzik a szereplők közös célfüggvénye, az intézményekben a preferenciák nem egyértelműek, homályos a technológia és cseppfolyós a részvétel.

rendszerből szinte teljesen hiányoznak a megfelelő teljesítménymutatók, a működési szabályok öt-nyolc évenkénti gyökeres változtatása miatt intézményi és jogi bizonytalanság van. Hiányzik a szereplők közös célfüggvénye, az intézményekben a preferenciák nem egyértelműek, homályos a technológia és cseppfolyós a részvétel. A szerzők azt hangsúlyozzák, hogy a környezeti zaj (legfőképp a szabályozórendszer folyamatos változásának) csökkentése, a biztonságos működési környezet javítja az erőforrás-elosztás hatékonyságát (Berde és Ványolós, 2006).

Egy közelmúltban megjelent leírás szerint a rendszerváltozás nyomán mintegy rázuhant a magyar egyetemekre az egyesületi modell. Ezt követően az egymást követő baloldali és konzervatív kormányok az egyetemi egyesületi modellt a vállalati modell felé igyekeztek elmozdítani. 2010 után a konzervatív koalíció irányváltása a hivatali modellt hozta vissza (Polónyi és Kozma, 2020). A változások gyorsaságára és kaotikusságára jellemző, hogy 2019-21-ben az alapítványosítással ismét a vállalkozási modell került előtérbe.

A hazai egyetemek autonómiájának változásait jól szemléltetik az egyetemvezetés átalakulásai (2. ábra). A hazai egyetemvezetés átalakulásait áttekintve jól látszik, hogyan alakul át az 1993. évi indulásnál humboldti típusú egyetem egy új típusú, az akadémiai szerepeket háttérbe szorító egyetemi modellé.

	<i>Operatív vezető</i>		<i>Akadémiai testület</i>	<i>Döntéshozó testület</i>	<i>Tanácsadó/felügyelő testület</i>
1993	Rektor (osztott hatáskör)		Egyetemi tanács		x
1995	Rektor		Egyetemi tanács		
2005 terv	Rektor		Szenátus	Irányító testület (+)	
2006	Rektor		Szenátus		Gazdasági tanács (+)
2011	Rektor (+)		Szenátus		Gazdasági Tanács
2013	Rektor (+)		Szenátus		Gazdasági Tanács (*)
2014	Rektor		Szenátus	Kancellár (+)	x
2015	Rektor		Szenátus	Kancellár (+)	Konzisztórium (+)
2021	Elnök (*)	Rektor	Szenátus	Kuratórium	Felügyelő bizottság

Jelölések

	Kizárólag belső érdekelt tag
	Belső és külső tagok
	Kizárólag külső érdekelt tag

(*) Nem kötelező

(+) Kormány által kiválasztott és kinevezett

2. ábra. A hazai egyetemvezetés átalakulásai, 1993–2021

(Forrás: Saját szerkesztés a *Higher Education Governance in Europe, Eurydice 2008* szisztémája alapján)

Ami különösen szembetűnő – és a Berde és Ványolós-, illetve a Polónyi és Kozma-féle megközelítés realitását mutatja –, az az, hogy harminc év alatt gyakori, nem ritkán egymásnak ellentmondó irányváltásnak vagyunk a tanúi.

A hazai átalakulások különösen felhívják a figyelmet Ulrich Teichler figyelmeztetésére: „egyensúlyt kell találni a menedzseri kompetenciák és a vezető autonóm egyetemi tanári testület között” (Teichler 2003).

Ha a hazai felsőoktatási törvények és jelentősebb módosításaik hatását vizsgáljuk az intézményi autonómiára, akkor sajátos folyamatnak vagyunk tanúi (3. ábra). 2015-ig az

autonómia fokozatos csökkenését látjuk, majd 2020-ban hirtelen átalakulás látszik. (Erre az átalakulásra – az egyetemek alapítványi átszervezésére – lentebb még visszatérünk.)

Az ábra által 2020-ban érzékeltetett bizonytalanság (igen/nem?) arra utal, hogy alapvető – de a jövőben, a működés során, és akár egyetemenként eltérő módon eldőlni – kérdés, hogy az egyetemi autonómia végül is hogyan alakul. Ugyanis a felsőoktatási törvény lényegében minden autonómia-elemet a kuratórium kezébe helyez, illetve lehetővé teszi azok elvonását az egyetem valódi önkormányzati szervétől: a szenátustól.

	1993. évi tv	1996. évi mód	2000. évi mód.	2005. évi tv	2011. évi tv	2015. évi mód	2020. évi mód
Tulajdonlás;	RÉSZBEN	NEM	NEM	RÉSZBEN	NEM	NEM	IGEN/NEM?
Kölcsönfelvétel	NEM	RÉSZBEN	NEM	IGEN	NEM	NEM	IGEN/NEM?
Költségvetés alakít	RÉSZBEN	NEM	RÉSZBEN	RÉSZBEN	NEM	NEM	IGEN/NEM?
Struktúra/okt. tart.	IGEN	IGEN	RÉSZBEN	RÉSZBEN	RÉSZBEN	NEM	IGEN/NEM?
Oktatói kar felvétel	IGEN	IGEN	IGEN	IGEN	IGEN	IGEN	IGEN/NEM?
Fizetésalakítás	IGEN	IGEN	IGEN	IGEN	IGEN	IGEN	IGEN/NEM?
Hallgatói lsz. alak.	IGEN	IGEN	NEM	NEM	NEM	NEM	RÉSZBEN
Döntés a tandíjról	RÉSZBEN	RÉSZBEN	RÉSZBEN	RÉSZBEN	RÉSZBEN	RÉSZBEN	IGEN?

3. ábra. Az intézményi autonómia a magyar felsőoktatásban, 1993–2020

Az akadémiai szabadságnak a törvények és azok változásai alapján tekintett hazai alakulásait is áttekintettük (4. ábra), s itt is a szűkülés irányába történő elmozdulást látunk.

	Tanítás szabadsága (tartalom-alakítás, szakalapítás, előadás-hirdetés)	Kutatás szabadsága (témaválasztás és forráshoz jutás)	Tudományos közlés és véleménynyilvánítás szabadsága	Tanulás szabadsága (tárgyválasztás, átjárhatóság, előrehaladás)
1993	<ul style="list-style-type: none"> • előadás-hirdetés • szakalapítás • tartalom-alakítás 	<ul style="list-style-type: none"> • témaválasztás • forráshoz jutás 	<ul style="list-style-type: none"> • tudományos közlés • véleménynyilvánítás 	<ul style="list-style-type: none"> • tárgyválasztás, • átjárhatóság, • előrehaladás
2005	<ul style="list-style-type: none"> • előadás-hirdetés • szakalapítás • tartalom-alakítás 	<ul style="list-style-type: none"> • témaválasztás • forráshoz jutás 	<ul style="list-style-type: none"> • tudományos közlés • véleménynyilvánítás 	<ul style="list-style-type: none"> • tárgyválasztás • átjárhatóság, • előrehaladás
2013	<ul style="list-style-type: none"> • előadás-hirdetés • szakalapítás • tartalom-alakítás 	<ul style="list-style-type: none"> • témaválasztás • forráshoz jutás 	<ul style="list-style-type: none"> • tudományos közlés • véleménynyilvánítás 	<ul style="list-style-type: none"> • tárgyválasztás • átjárhatóság, • előrehaladás

	Tanítás szabadsága (tartalom-alakítás, szakalapítás, előadás- hirdetés)	Kutatás szabadsága (témaválasztás és forráshoz jutás)	Tudományos közlés és vélemény- nyilvánítás szabadsága	Tanulás szabadsága (tárgyválasztás, átjárhatóság, előrehaladás)
2020	<ul style="list-style-type: none"> • előadás-hirdetés • szakalapítás • tartalom-alakítás ? 	<ul style="list-style-type: none"> • témaválasztás • forráshoz jutás 	<ul style="list-style-type: none"> • tudományos közlés • vélemény-nyilvánítás 	<ul style="list-style-type: none"> • tárgyválasztás • átjárhatóság • előrehaladás

4. ábra. Az akadémiai szabadság alakulása a hazai egyetemeken, 1993–2020

A hazai felsőoktatás fejlődésének tehát legújabb (2018–2021) fejleménye az állami egyetemek nagyobbik részének „közfeladatot ellátó közérdekű alapítványi” formába történő átszervezése.

Az átszervezés ún. szakmai – a szakirodalomban (ld. erről McClure és mtsai, 2020)⁸ is gyakran hangoztatott – indokai lényegében a liberális közpolitika által használt magyarázatok és célkitűzések. Ennek keretében olyan előnyöket szoktak hangsúlyozni, mint:

- az adófizetők terheinek csökkentése,
- a magánszféra forrásainak bevonása,
- a gazdaságilag laikus akadémiai vezetés helyett magánkuratóriumokra bízva az intézményirányítást, a magánszféra menedzsmentjének meghonosítása, és az ebből adódó jobb hatékonyság, hatékonyabb gazdálkodás,
- hatékonyabb foglalkoztatás (közalkalmazott helyett piaci foglalkoztatás),
- közelebb kerül a felsőoktatás a gazdasághoz.

Ugyanakkor ugyanezek a szakirodalmak számos komoly veszélyt is hangsúlyoznak az ilyen átszervezésekkel kapcsolatban:

- a hatékonyság növelése azzal járhat, hogy a szükségesnél kevesebb tanárt és személyzetet alkalmaznak,
- nem költenek a tehetségek vonzására, gondozására és megtartására,
- a drága és/vagy kicsi, rosszul finanszírozható programok kiszorulnak a képzésből,
- nem fektetnek be új programok fejlesztésébe,
- nem alakul ki stabil munkaerő, vagy csak szűk körű lesz, a többség megbízással, alkalmasszerűen foglalkoztatott alkalmazott lesz,
- az egyetemek minőségi működését megalapozó autonómia visszaszorul, lényegében „vállalati autonómia” (azaz a menedzsment diktátuma) lesz jellemző a szervezetre,
- megnövekszik a politikai beleszólás veszélye.

Ha ezeken az előnyökön és hátrányokon végighaladunk, akkor kiderül, hogy a hazai felsőoktatás alapítványosítása messze nem az előnyökre épül, s messze nem igyekszik a hátrányokat mérsékelni.

Először is az adófizetők pénzének megtakarításáról szó sincs, még ott sem, ahol vállalati részvényeket helyeztek az intézményfenntartó alapítványba, mivel azok állami vállalatok, vagy magáncégek állami részvényei voltak, illetve állami földvagyonot adtak át (amelyeknek hozadékát a központi költségvetésbe fizették addig), tehát az állami támogatás kiváltása állami bevételek átengedésével történt. Magyarul az egyik zsebéből a másikba tette át az állam a finanszírozást. Ugyanakkor ennek van két igen fontos következménye: részint a bizonytalanság (a hozamok bizonytalansága), részint a külső szemlélők által való átláthatatlanság (azaz az elszámoltathatóság hiánya).

De a többi, lényegében a túlnyomó többséget kitevő egyetemi alapítványnál még erről a látszat-megtakarításról sincs szó, hiszen a kormány éppen azzal igyekezett megnyerni

az egyetemeket, hogy nem csökkennek, sőt növekedni fognak az állami támogatások. Mint ahogy valóban jelentősen növekedtek is.

Az eddigi átszervezések során nem volt nyoma valódi magánforrás bevonásának, tehát ez az érv is kiesik.

A gazdaságilag laikus akadémiai vezetés helyett a magánszféra menedzsmentjének meghonosítása legalább ennyire megkérdőjelezhető. Az átszervezett egyetemek kuratóriumait átnézve nyilvánvaló, hogy talán a Corvinus kivételével szinte sehol sem igaz az, hogy a gazdasági szféra hozzáértő vezető menedzserei kerültek volna nagyobb részt a kuratóriumokba. Helyettük funkcióban lévő minisztereket, kormányzati szempontból politikailag megbízható gazdasági szereplőket, közéleti szereplőket találunk ezekben a testületekben.⁹ Ebből adódik az is, hogy az a követelmény sem teljesül, hogy közelebb kerülnének az intézmények a gazdasághoz, mert attól nem kerülnek közelebb, hogy az igazságügy-miniszter vagy a külügyminiszter kerül be a kuratóriumba.

És végül az az indok, hogy hatékonyabb lesz a foglalkoztatás – és ennek érdekében a közalkalmazotti foglalkoztatás megszűnik –, szintén nem fogadható el, mivel a hatékony foglalkoztatás követelményeit a közalkalmazotti törvény mellett is meg lehet valósítani (mint azt többek között a Corvinus Egyetem korábbi teljesítményértékelési rendszere bizonyította az átszervezés előtt). Ez az érv inkább mézesmadzag, mivel az átszervezés után azonnali béremelést ígértek, (amit egyébként szintén meg lehetett volna a közalkalmazotti törvény esetén is valósítani). Arról persze nem szólt az átszervezés indoklása, hogy annak előbb-utóbb létszámcsökkentés lesz a következménye, mint azt néhány korábbi átszervezett intézménynél már látni lehet.

És a hátrányok? A már korábban létrejött átszervezés eddig látható működésének tanulságai arra utalnak, és a most átalakított egyetemek jelentős részének – a kormány elitizáló felsőoktatás-politikája nyomán bekövetkezett hallgatói létszámcsökkenés nyomán – várható tendenciái is abba az irányba hatnak, hogy rá lesznek kényszerítve az oktatói létszámcsökkentésre. Egyes átszervezett egyetemeknél már tapasztalható, hogy megkezdődött a profil tisztítás, nem költenek a kicsi, rosszul finanszírozható és profílidegen vagy a kormányzati ideológiával ellentétes programokra, ezek kiszorítása előbb-utóbb elkezdődik a képzésből. Annak is felismerhetőek a nyomai, hogy a hagyományos egyetemszerveződés, az oktatás és kutatás humboldti összefonódása helyébe a specializálódás

Ha ezeken az előnyökön és hátrányokon végighaladunk, akkor kiderül, hogy a hazai felsőoktatás alapítványosítása messze nem az előnyökre épül, s messze nem igyekszik a hátrányokat mérsékelni.

Először is az adófizetők pénzének megtakarításáról szó sincs, még ott sem, ahol vállalati részvényeket helyeztek az intézményfenntartó alapítványba, mivel azok állami vállalatok, vagy magáncégek állami részvényei voltak, illetve állami földvagyonot adtak át (amelyeknek hozadékát a központi költségvetésbe fizették addig), tehát az állami támogatás kiváltása állami bevételek átengedésével történt. Magyarul az egyik zsebéből a másikba tette át az állam a finanszírozást. Ugyanakkor ennek van két igen fontos következménye: részint a bizonytalanság (a hozamok bizonytalansága), részint a külső szemlélők által való átláthatatlanság (azaz az elszámoltathatóság hiánya).

lép: lesznek, akik csak oktatnak (sokat), és lesznek, akik kutatnak, és egzisztenciájuk attól függ majd, hogy mennyi kutatási forrást tudnak nyerni.

Nagy a veszélye annak, hogy az egyetemek minőségi működését megalapozó autonómia visszaszorul az átszervezések nyomán, a legfontosabb autonómia-elemek: a tanítási, a tananyag-alakítási, a kutatási, a szervezetalakítási, a személyzetalakítási autonómia elemei megszűntek, vagy radikálisan beszűkültek. Lényegében „vállalati autonómia” – a kuratórium autonómiája – lett/lesz jellemző a szervezetre, azaz a menedzsment (illetve itt a kuratórium) mindent elsöprő döntési dominanciája.

A kormányciklus elején 28 állami felsőoktatási intézményből a végére mindösszesen hat maradt (s az ezekben tanulók aránya a korábbi 87%-ról 22%-ra esett vissza). Ilyen méretű felsőoktatási átszervezés ismeretlen a nemzetközi gyakorlatban, amikor egy ország felsőoktatási infrastruktúrájának és szellemi vagyonának ekkora hányadát privatizálták volna.

Akkor mi a valódi célja a magyar egyetemek alapítványosításának, privatizációjának? Nyilvánvalóan több célja van.

Az egyik alapvető cél a felsőoktatás politikai elfoglalása. Az alapító törvények utolsó szakasza úgy szól, hogy 2022. január 1-jével a „miniszter döntése alapján az Alapítvány alapító okiratában az alapítói jogok teljes körének gyakorlására az Alapítvány kuratóriuma kerülhet kijelölésre”. Magyarul, a választások előtt a miniszter minden alapítói jogot – pl. a kuratórium tagjainak kijelölését is – a kuratóriumra hagyományozza. A kuratórium tehát örök életre és mindenfajta anyagi felelősség nélkül az egyetem tulajdonosa és irányítója lesz. Így már érthető, hogy mit keresnek a kuratóriumban a kormány emberei, funkcionáló fideszes miniszterek, fideszes országgyűlési képviselők, fideszes alpolgármesterek. Ezeknek az embereknek az a feladata, hogy politikailag kontrollálják a rájuk bízott egyetemeket. Természetesen feladatuk a képzés tartalmának keresztény-konzervatív átformálása (ez különösen szembetűnő az SZFE esetében, de máshol is látszanak nyomai annak, hogy a kormányideológiától idegen szakokat megszüntessék, az ideológiailag idegen oktatóktól megváljanak).

A másik, ezzel szorosan összefüggő cél a személyzeti csere levezénylése. Ne feledjük, hogy az ötvenes évek „nagy” generációja most vonul nyugdíjba.

Es persze ne feledkezzünk meg még egy tényezőről. A felsőoktatás mai vezetőinek többsége a felsőoktatási törvény 2011. évi változata alapján a miniszter által kiválasztott rektorokból áll. Igaz, hogy 2014-ben – a kancellári rendszer bevezetése nyomán – visszakerült a rektorválasztás joga a szenátushoz, azonban addigra ezek a miniszter által kiválasztott emberek kiépítették a maguk szenátusát, vezetői rendszerét, így azután vagy őket, vagy az általuk kinevelt utódokat a mai napig újraválasztották. Ez az alapítványi rendszer kiváló alkalom, hogy az ő túlélésük biztosítva legyen. Magyarul az átszervezések mögött természetesen számos egyéni érdek is meghúzódik.

	Állami egyetem	Nem állami egyetem	Ebből átszervezett	Állami alkalmazott tudományok egyetem	Nem állami alkalmazott tudományok egyetem	Ebből átszervezett	Állami főiskola	Nem állami főiskola	Összesen
2018	22	7		5	4		1	25	64
2019	21	8	1 ¹	5	4		1	25	64
2020	16	13	6 ²	4	5	1 ³	1	24	63
2021	13 ⁴	15	8 ⁵	4	6	1	1	24	63
2022	5 ⁶	24	17 ⁷	--	9 ⁸ +1 ⁹	5 ¹⁰ +1 ¹¹	1	24	64

5. ábra. A felsőoktatási intézmények fenntartói szerkezetének átalakulása

Megjegyzés:

1 Corvinus, 2019. július 1

2 Corvinus, + ATE, ME, SE, MOME, SZIE

3 NJE

4 KE (Kaposvári Egyetem), beolvadt a MATE-ba (a gödöllői SZIE-be, ezért 29 helyett 28 az összeg)

5 Corvinus, ATE, ME, SE, MOME, SZE., + SZFE, MATE

6 Megmaradt: ELTE, LFE, MKE, NKE, és BME

7 Corvinus, ATE, ME, SE, MOME, SZE, SZFE, MATE, DE, SZTE, PTE, SOTE, TE, OE, PE, MTE, EKE (ez utóbbi egyházi)

8 Az EKE állami alkalmazott egyetemből egyházi egyetem lett

9 THE (Tokaj Hegyaljai Egyetem)

10 NJE +DUE, BGE, EKE, NYE

11 THE

De az átszervezésnek – amellet, hogy nagyon jelentő politikai nyomás nehezedett az intézményi döntéshozókra – jelentős anyagi motivációi is voltak. 1500 milliárd fejlesztési ígélet – amiből eddig nem lett semmi – és jelentős (80-120%-os) éves támogatásnövelés, amelynek feltételei hosszú távú szerződésekben megállapított teljesítménykövetelmények. Ennek eredményeként 2021-ben jelentős béremelés történt az átszervezett egyetemeken, s további teljesítményhez kötött mozgóbér-ígéret hangzottak el, és minden intézményben megkezdődött a karok és az oktatók, valamint az alkalmazottak teljesítménykövetelményeinek kidolgozása.

Az átszervezés tehát igyekszik megteremteni a teljesítményértékelés rendszerét, és jelentősen javít a kondíciókon. De milyen áron?

A hazai felsőoktatás átalakulásának sajátossága (ahogy a poszt-socialista országok nagy részében is), hogy az a '90-es évek rendszerváltozása után csak lassan indul meg, s nagyjából a 2008-as gazdasági válság hatására erősödik meg az állam hatékonyságnövelési törekvése. Miközben a fejlett országokban már a 20. század második harmadától érvényesül meg-megerősödve ez a tendencia. Végül is a magyar felsőoktatás-politika mintegy tíz év alatt rohan végig azon az úton, amelyet a fejlett országokban közel ötven év alatt tettek meg, amely idő lehetőséget adott az autonómiával kapcsolatos megfelelő konszenzusok kialakulásához.

A hazai felsőoktatás alapkérdése, hogy az alapítványi átszervezés milyen egyetemi autonómiát teremt az akadémiai szabadságnak, mennyire sikerül optimálisan összehangolni az oktatói, kutatói autonómiát az elszámoltathatósággal és a teljesítményellenőrzéssel.

Az egyetemeken lassan érő gyümölcsök, 20-25 év alatt látszik meg egy intézkedés valódi hatása. Kérdés, hogy a felnövekvő fiatalok nyertesei vagy vesztesei lesznek a reformoknak.

Irodalom

- Altbach, Ph. G. (2007). *Academic Freedom in a Global Context: 21st Century Challenges The NEA 2007 Almanac of Higher Education*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.6168&rep=rep1&type=pdf> Utolsó letöltés: 2018. 12. 31.
- Altbach, Ph. G., Reisberg, L. & Rumble, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO. World Conference on Higher Education*. http://www.cep.edu.rs/public/Altbach_Reisberg_Rumble_Tracking_an_Academic_Revolution_UNESCO_2009.pdf Utolsó letöltés: 2018. 12. 31. DOI: 10.1163/9789004406155
- Berde Éva & Ványolós István (2006). A felsőoktatási döntéshozatal szemetesládá-modellje. *Közgazdasági Szemle*, 53(május), 465–480.
- Bleiklie, I. & Kogam, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, (20), 477–493. DOI: 10.1057/palgrave.hep.8300167
- Bliklie, I. (2004). *Political Dimensions of Evaluation and Managerialism. University Organization and Changing Knowledge Regimes*. In.: *Managerialism and Evaluation in Higher Education*. Collected papers of the First Regional. Research Seminar for Europe and North America. Paris, 4-5 November 2004.
- Csaba Iván & Tóth István György (1999, szerk.). *A jóléti állam politikai gazdaságtana*. Osiris Kiadó.
- Farkas Beáta (2021). Zötyögünk tovább félperifériás pályánkon – ezért lehetetlen ma megreformálni a magyar felsőoktatást. *Válasz Online*, 04. 09. <https://www.valaszonline.hu/2021/04/09/felsooktat-as-reform-farkas-beata-velemeny/> Utolsó letöltés: 2022. 01. 07.
- Fehér M. István (2011). Az egyetem humboldti eszméje és a német idealizmus In Loboczky János (szerk.), *Az egyetem eszméje az európai eszmetörténeti tradícióban: Az Egerben, 2010. november 11-12-én megrendezett tudományos konferencia előadásai*. EKF Líceum Kiadó. 15–33.
- Ferencz Sándor (2001). A középkori egyetem. Egyetem – universitas – studium generale. In Tóth Tamás (szerk.), *Az európai egyetem funkcióváltásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Professzorok háza. 33–46.
- Gulyás László, Kampis György, Kutrovácz Gábor, Ropolyi László, Soós Sándor & Szegedi Péter (2013). *Bevezetés a tudományfilozófiába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Hegedűs Anita & Polónyi István (2015). Az egyetemvezetés hazai útvesztői. *Köz-Gazdaság*. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2035/1/KG_2015n2p67.pdf Utolsó letöltés: 2018. 12. 31.
- Hrubos Ildikó (1999). A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás időszakában. OKI. http://www.ofi.hu/elemek/userfiles/224_HrubosFelsokotTomege-sedes.pdf Utolsó letöltés: 2018. 12. 25.
- Hrubos Ildikó (2000). A felsőoktatás nagy modelljei és módosulásuk a huszadik század második felében. *INFO Társadalomkutatás*, (49).
- Hrubos Ildikó (2004). *Gazdálkodó egyetem*. Új Mandátum Kiadó.
- Hrubos Ildikó (2006). A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, (4).
- Johnstone, D. B. (2003). Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance and Accessibility in a Comparative Perspective. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 39(3), 351–374.
- Karády Viktor (2006). Egy ellenmodell: a napóleoni 'Francia Egyetem' és utóélete. (Intézménytörténeti vázlat). *Educatio*, (4).
- Kohtamáki, V. & Balbachevsky, E. (2018). *University autonomy. From past to present*. <https://core.ac.uk/download/pdf/250167785.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 12. 21.
- Laki János & Palló Gábor (2001). Projektvilág és informális hálózat a tudományban. In Nyíri Krisztof (szerk.), *A 21. századi kommunikáció új útjai*. MTA Filozófiai Kutatóintézete. 173–193. http://www.mta.t-mobile.mpt.bme.hu/dok/2_laki-pallo.pdf Utolsó letöltés: 2021. 10. 10.
- Mandel Kinga (2004). A felsőoktatás akkreditációja Franciaországban. *Magyar Tudomány*, (1).
- McClure, R. K., Barringer, S. N. & Brown J. T. (2020). *Privatization as the New Normal in Higher Education. Synthesizing Literature and Reinventing Research Through a Multilevel Framework*. Springer Nature Switzerland AG. DOI: 10.1007/978-3-030-31365-4_13
- Nagy Judit (2017). Az ipar 4.0 fogalma, összetevői és hatása az értéklánca. Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet
- OECD (2003). *Education Policy Analysis*. OECD. DOI: 10.1787/epa-2003-en
- Ozoliņa, Z., Mitcham, C. & Stilgoe, J. (2009). Global Governance of Science European. Commission Directorate-General for Research Communication Unit Brussels. file:///C:/Users/PI/AppData/Local/Temp/gp_eudor_WEB_KINA23616ENC_002.pdf. Utolsó letöltés: 2018. 12. 21.
- Polónyi István & Kozma Tamás (2020). A magyar felsőoktatás fejlődése a rendszerváltás után. *Magyar Tudomány*, 181(4), 502–512. DOI: 10.1556/2065.181.2020.4.8

Polónyi István (2007). Projektfinanszírozás a felsőoktatásban. *Szociológiai Szemle*, (3–4), 199–213.

Polónyi István (2010, szerk.). Az akadémiai szféra és az innováció. A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés. Új Mandátum Kiadó.

Sörlin, S. (2004). Commentary on Ivar Bleiklie: Political Dimensions of Evaluation and Managerialism. University Organization and Changing Knowledge Regimes, In *Managerialism and Evaluation in Higher Education*. Collected papers of the First Regional. Research Seminar for Europe and North America. Paris, 4-5 November 2004.

Szabó Tibor (2008). Állami egyetem szervezetének és működésének elemzése és lehetséges fejlesztési irányja. *Doktori Értekezés*. BME.

Teichler, U. (2003). Az európai felsőoktatási reformok főbb kérdései. *Educatio*, 1.

Tóth Tamás (2001). A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In Tóth Tamás (szerk.), *Az európai egyetem funkcióváltásai: Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Profeszorok Háza.

Zgaga, P. (2012). Reconsidering University Autonomy and Governance: Between Academic Freedom and Institutional Autonomy. In Schütze, H. G., Bruneau, W. A. & Grosjean, G. (szerk.), *University Governance and Reform: Policy, fads, and experience in international perspective*. Palgrave Macmillan. 11–22. DOI: [10.1057/9781137040107_2](https://doi.org/10.1057/9781137040107_2)

Jegyzetek

- ¹ A tanulmány a 2021. november 3-án az Eötvös Csoport által a Társadalmi Reflexió Intézzettel együttműködésben szervezett *Felsőoktatási autonómia* című online rendezvényén elhangzott *Az akadémiai szabadság és az egyetemi autonómia (Oktatáspolitikai megközelítésű elemzés). Történelmi folyamatok és a hazai helyzet* című előadás tanulmányként megírt változata.
- ² Wilhelm (Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand) von Humboldt (1767–1835), Goethe és Schiller közeli barátja, életműve a filozófia, az irodalom, a nyelvészet, az antropológia és a politikai gondolkodás és az államtudomány területére terjed ki (<https://hu.edustanford.com/5797228-wilhelm-von-humboldt#menu-2> Utolsó letöltés: 2021. 11. 01.) Fontos kormányzati tisztségeket töltött be, meghatalmazott köve volt Bécsben, Vatikánban, Párizsban, Prágában. Vallásügyi és oktatási miniszterként Poroszországban sikerült végrehajtani a közép- és felsőoktatás nagyszabású reformját. Humboldt volt az az ötlet, hogy az általános iskolát kivegye a vallási befolyásból, és önálló oktatási intézménnyé tegye. 1809-ben egyetemet alapított Berlinben. Most ez az oktatási intézmény Humboldt nevet viseli (<https://hu.drunkentengu.com/gumboldt-vilgelm-biografya-i-trudyi-18d866> Utolsó letöltés: 2021. 11. 01.).
- ³ Fehér, 2011. 27.
- ⁴ Fehér, 2011. 27.
- ⁵ A francia egyetemreform fejlődése eltér a humboldti modelltől, erről ld. Karády (2006), illetve Mandel (2004). Ezzel azonban itt nem foglalkozunk.
- ⁶ Az ipari forradalmak szakaszolásának elég heterogén irodalma van. Itt most Nagy (2017) alapján nevezzük a hetvenes évek elejének időszakát harmadik ipari forradalomnak: „Greenwood (1999) a harmadik ipari forradalom kiindulását 1974-re datálja. Innentől következett be ugyanis az a jelenség, hogy a termelő berendezések és számítógépek ára elkezdett rohamosan csökkenni...” (Nagy, 2017. 9.)
- ⁷ <https://www.university-autonomy.eu/> Utolsó letöltés: 2021. 10. 15.
- ⁸ A témának hatalmas irodalma van, a hivatkozott McClure és mtsai, 2020 a privatizáció irodalmáról ad egy friss áttekintést.
- ⁹ A január végén ismert állapot: „9 alapítvány 45 kuratóriumi tagsági helye kínált újabb alkalmat Orbánnak arra, hogy saját embereit ültesse a felsőoktatás irányait akár évtizedekre megszabó testületekbe [...]. A 45 helynek közel a kétharmadát kimutathatóan ilyen emberekkel töltötték fel. 6 jelenlegi vagy korábbi Orbán-miniszter; 2 államtitkár, 4, a Matolcsy-féle MNB-hez kötődő személy; 5 fideszes polgármester/polgármester-helyettes/országgyűlési képviselő; legalább 3, Orbánhoz/köréihez köthető üzletember; 3 MOL-os; 1-1 Áder- és Matolcsy-rokon, illetve egyházi méltóság.” https://hirklikk.hu/kozelet/orbanhoz-es-koreihez-kotheto-az-egyetemi-alapitvanyi-kuratoriumi-tagok-ketharmada/375867?fbclid=IwAR3U9aVHKDJ-FU_77Ztft9uSOKKwGP-QsMcseBUfLkyQuW56b-r5So-RHXM Utolsó letöltés: 2021. 01. 30. Tegyük hozzá, hogy magától a miniszterelnöktől tudjuk, hogy a kuratóriumokba csak „nemzeti érzelmű” emberek kerülhetnek, „globalisták” pedig nem (<https://miniszterelnok.hu/orban-viktor-a-kossuth-radio-jo-reggelt-magyarorszag-cimu-musoraban-45/> Utolsó letöltés: 2021. 10. 01.).

Absztrakt

A tanulmány az egyetemi autonómia és az akadémiai szabadság történelmi fejlődését, alakulását tekinti át az ezzel kapcsolatos néhány alapvető irodalom felvillantásával, majd a hazai folyamatokat veszi górcső alá. Először a történelmi előzményeket, az akadémiai szabadság és az egyetemi autonómia mibenlétét és fejlődését mutatja be a középkori egyetemről a 20. század elejéig. Ezt követően a 20. és 21. század új fejleményeire mutat rá, kiemelve a '60-as, '70-es évek felsőoktatási tömegesedése és a gazdasági válság folyamányát: az átalakuló közpolitikai szemlélet, közfinanszírozás és a tudományszervezés hatását. Kitér az akadémiai szabadság értelmezéseire és az egyetemi autonómia mérési lehetőségeire. Az írás kiemeli az autonómia és az elszámoltathatóság viszonyát, hangsúlyozva, hogy az optimális politika az, ha az akadémiai autonómia értékeit egyesítik az elszámoltathatósággal és a teljesítmény-ellenőrzéssel. A tanulmány befejező része bemutatja az akadémiai szabadság és az egyetemi autonómia hazai fejlődésének a rendszerváltástól napjainkig tartó átalakulásait, fejlődését. Zárásként külön kitér az állami egyetemek nagyobbik részének „közfeladatot ellátó közérdekű alapítványi” formába történő átszervezésének elemzésére. Rámutat, hogy az átszervezés során nagy a veszélye, hogy az egyetemek minőségi működését megalapozó autonómia visszaszorul. A tanulmány azzal a gondolattal zárul, hogy a hazai felsőoktatás alapkérdése, hogy az alapítványi átszervezés milyen egyetemi autonómiát teremt az akadémiai szabadságnak, mennyire sikerül optimálisan összehangolni az oktatói, kutatói autonómiát az elszámoltathatósággal és a teljesítményellenőrzéssel.

Vit Eszter¹ – Holb Éva Marianna²

¹ Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola; Társadalomtudományi Kutatóközpont

² T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt.; KRTK Közgazdaságtudományi Intézet; Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdasági és Gazdaságinformatika Doktori Iskola

A felsőoktatási jelentkezőszámok visszaesése és a felvételi követelmények változása egy év távlatából

A tanulmány makroszintű statisztikai adatok segítségével vizsgálja a 2015–2021 közti időszak felsőoktatási felvételi jelentkezőseinek alakulását. Az elemzés elsősorban arra koncentrál, hogy a felsőoktatás mely szegmenseit érintette legérzékenyebben a jelentkezőszám 2020-ban megfigyelhető visszaesése, és hogy a 2021-es általános felvételi eljárásban sikerült-e a negatív tendenciát megállítani vagy visszafordítani. A tanulmány körbejárja, megfigyelhetőek-e olyan mintázatok, összefüggések az adatokban, melyek arra engednek következtetni, hogy a felvételi eljárást érintő szigorítások és az intézményi átalakulások szerepet játszhattak a felsőoktatási jelentkezőszám 2019-et követő visszaesésében.

Bevezetés

A 2020-as általános felvételi eljárás során jelentősen, 18,4 százalékkal csökkent a magyar felsőoktatásba jelentkezők száma a 2019-es számokhoz képest. A visszaesés viszonylag nagy figyelmet keltett, ugyanis nem illeszkedett az azt megelőző néhány év tendenciáinak sorába (1. ábra), hiszen a 2015-től 2019-ig terjedő időszakra nézve a felsőoktatásba jelentkezők számának összetett éves növekedési üteme pozitív egyenleget mutat, amit a jelentős, 2020-as visszaesés követett. Jelen tanulmány célja a felsőoktatási jelentkezők 2019-hez képest megfigyelhető visszaesése és a felsőoktatási felvételi eljárást érintő jogszabályi változások közti lehetséges kapcsolat vizsgálata.

A koronavírus-járvány vitathatatlanul hatással volt az oktatási intézmények működésére is, azonban a felsőoktatási és érettségi jelentkezők határideje 2020-ban még a járványhelyzet magyarországi megjelenése előtt, februárban volt, ezáltal pedig a jelentkezőket sem befolyásolhatta. A 2021-es általános felvételi eljárás jelentkezői adatai arra utalnak, hogy bár 2020-hoz képest növekedés jellemzi a felsőoktatásba jelentkezők számát, azonban a 2019-es szinthez képest ezzel együtt is jelentős a csökkenés, vagyis nem történt teljes „visszarendeződés”.

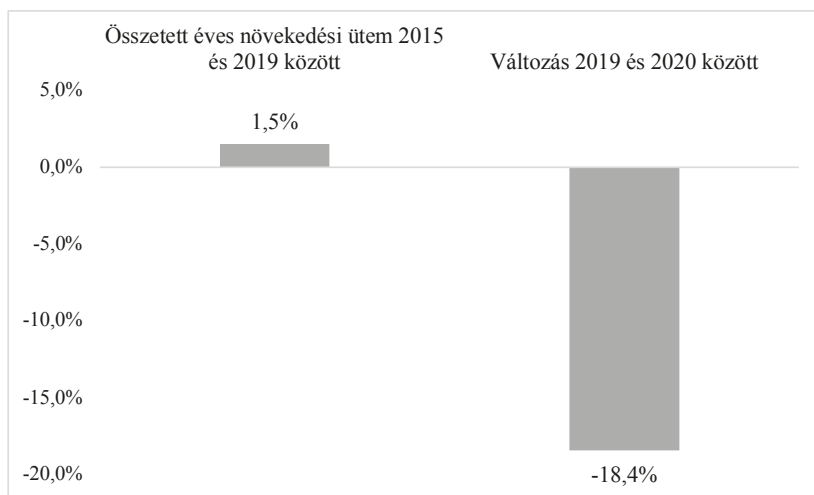
A felsőoktatási jelentkezők 2019 és 2020 között megfigyelhető csökkenése egybeesett a felsőoktatási felvételi szabályokat módosító rendelet hatályba lépésével, mely

a 2020-as általános felvételi eljárástól kezdve kötelező emelt szintű érettségihez, valamint 280 pontos minimum ponthatárhoz köti a felsőoktatási alap- és osztatlan képzésre való felvételt. A felsőoktatásban ezzel az időszakkal átfedésben kezdődött egy fenntartói modellváltó folyamat is.

A tanulmány makroszintű adatok, a 2015–2021 közti időszak általános felvételi eljárás statisztikái, a 2015–2021-es nyilvános érettségi statisztikák, valamint 2019-es kistérségekre vonatkozó statisztikák segítségével vizsgálja, hogy megfigyelhető-e olyan mintázatok, összefüggések az adatokban, melyek arra engednek következtetni, hogy a fent említett, a felvételi eljárást érintő szigorítások és intézményi átalakulások szerepet játszhattak-e a felsőoktatási jelentkezőszám 2019-et követő visszaesésében.

Az elemzés eredményei nem alkalmasak arra, hogy a változások mögött meghúzódó egyéni szintű döntések, motivációk dinamikájára és oksági kapcsolatokra rámutassanak, azonban az aggregált szinten megfigyelhető összefüggések arra engednek következtetni, hogy érdemes lehet a felsőoktatás potenciális célcsoportjaiban felmérni, befolyásolják-e és amennyiben igen, milyen módon az új jogszabályok a felsőoktatási aspirációkat, jelentkezési stratégiákat. A bemutatott leíró jellegű összefüggések ugyanis arra utalnak, hogy a felsőoktatásba jelentkezők számában megfigyelhető visszaesések 1) nem magyarázhatóak pusztán demográfiai folyamatokkal, 2) főként a felsőoktatás azon szegmenseit érintik, melyekre fokozottan hatással lehet az emelt szintű érettségi követelménye és a minimumponthatár megemelése.

A tanulmány először áttekinti a magyar felsőoktatási jelentkezésekre vonatkozó tendenciákat és jogszabályváltozásokat az elmúlt évtizedekre visszamenőleg. Ezt követően bemutatja, hogyan érintette a jelentkezőszám 2019 és 2020 közötti változása a felsőoktatás egyes szegmenseit, intézményeit a korábbi évek trendjei tükrében. Ezután megvizsgáljuk, hogy az érettségizők és az emelt szinten érettségizők számát érintő változások mennyiben hozhatók összefüggésbe a jelentkezőszám visszaesésével. Végül pedig felvetjük a jelentkezőszám-csökkenés területi egyenlőtlenségeit.



1. ábra. A felsőoktatásba jelentkezők számának változása (%), általános felvételi eljárás)

Forrás: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/osszesen alapján saját számítások, Utolsó letöltés: 2021. 09. 30.

Háttér

A magyar felsőoktatás trendjei nemzetközi összehasonlításban

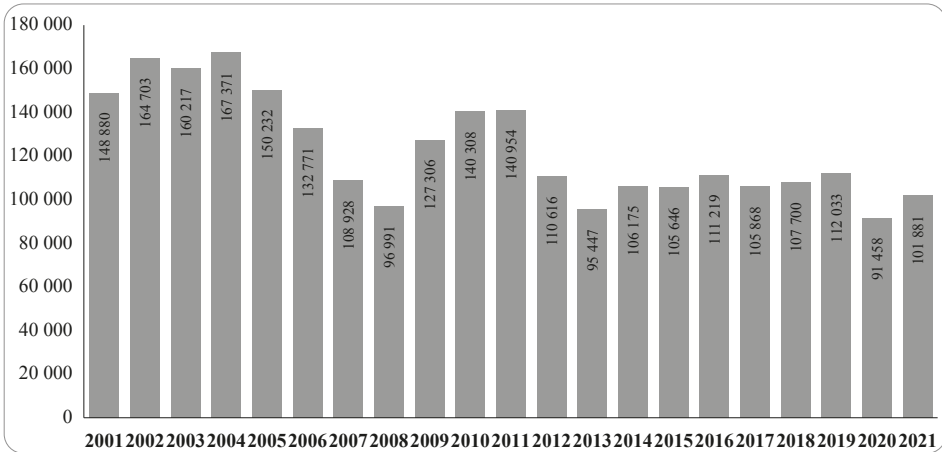
Magyarországon 2019-ben az Európai Unió átlagával (EU27) összehasonlítva valamivel magasabb volt azon 18–24 év közöttiek aránya, akik nem vettek részt oktatásban vagy valamilyen képzésben (11,8 százalék vö. EU-átlag: 10,2 százalék). Továbbá a 30–34 év közötti felsőfokú végzettséggel rendelkező lakosok aránya (33,4 százalék) elmarad az EU27 átlagától (40,3 százalék) (European Commission, 2020), amiért azonban nagymértékben felelős a felsőoktatáson belüli viszonylag magas lemorzsolódási arány, vagyis a felsőoktatást végzettség nélkül elhagyó hallgatók aránya (Varga, 2010). A 30 év alattiak körében Magyarországon az OECD-országok körében a legalacsonyabb a felsőoktatási tanulmányokat diplomára váltó hallgatók aránya (OECD, 2021), ami jelentős mértékben magyarázható a nyelvvizsga-bizonyítvány hiányával (Józsa, 2020), ebben a tekintetben ugyanakkor a COVID-járvány alatt bevezetett amnesztia hozhatott némi (átmeneti) javulást.

Bár a hazai közéleti diskurzusban gyakran megjelenik a diplomások „túltermelésének” képe, nemzetközi összehasonításban ez aligha tekinthető valódi veszélynek. Ugyanis egyfelől Magyarországon továbbra is elmarad az EU27 (40,5 százalék) és az OECD-országok átlagától (45,5 százalék) a 25–34 éves, felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség aránya (30,7 százalék) (Eurostat, 2021; OECD, 2021). Másfelől a felsőfokú végzettséggel rendelkező (ISCED 5-8), tanulmányaikat 1–3 éve befejező 20–34 évesek körében magasabb a foglalkoztatottak aránya (89,5 százalék) a középfokú végzettséggel rendelkező fiatalokhoz képest (82,6 százalék), és a fiatal diplomások foglalkoztatottsági előnye egyébként az EU27 átlagát is felülmúlja (85 százalék). Számos kutatás is rámutat arra, hogy Magyarországon fokozottan magas a diploma megtérülése (Varga, 2010; OECD, 2021), bár a nők körében ez kevésbé érvényesül (OECD, 2021), ami részben a felsőoktatásban megfigyelhető horizontális szegregációval magyarázható, mivel a nők kevésbé választják a munkaerőpiacon jobban megtérülő tanulmányi területeket (Declercq és Varga, 2018). Harmadrészt, az OECD felnőttek kompetenciáit nemzetközi összehasonításban vizsgáló PIAAC felméréséből az is látható, hogy Magyarországon az alapvető kompetenciák terén az OECD-átlagot jócskán meghaladó különbség mutatkozik az alacsonyabb és magasabb végzettségű felnőttek között, és ez az olló még nagyobb a 20–24 éves fiatal felnőttek körében (OECD, 2019; Lannert és Holb, 2020).

A felsőfokú végzettséggel járó előnyök ellenére a magyar felsőoktatás inkább szűkülő, mintsem expanzív tendenciákat mutat. A 2001 és 2014 közötti időszakban a felsőoktatási jelentkezések az általános felvételi eljárásban alapvetően lassú csökkenést mutattak a kétezres évek közepétől, két jelentős visszaesssel (2007–2008, 2012–2013) és az ezeket követő enyhe növekedéssel (Híves és Kozma, 2014; Polónyi, 2020). Míg 2007–2008-ban a visszaesés a tandíj bevezetésének (később eltörölt) tervével és az első nyelvi előkészítő évfolyamon tanuló diákok kitolódott érettségi évével magyarázható, addig a 2012–2013-as visszaesés a felsőoktatásba való bejutási küszöb folyamatos emeléséhez és az államilag támogatott férőhelyek jelentős csökkentésének tervéhez köthető. Híves és Kozma (2014) a minimumkövetelmények folyamatos emelése miatt a felvételizők számának további csökkenését jelezte elő.

2019 és 2020 között jelentősen (18,4 százalékkal) visszaesett a felsőoktatásba jelentkezők száma az általános felvételi eljárás során, amit 2020 és 2021 között némi visszarendeződés (11,4 százalékos növekedés) követett. Mindez kiugró jelenségnek tekinthető a 2013-as visszaesést követő, 2019-ig tartó mérsékelt növekedés-csökkenés váltakozása után (Polónyi, 2020). A 2021-es jelentkezőszámok azonban ezzel együtt is elmaradtak

a 2019-ben megfigyelt értékektől, 2021-ben további 9,1 százalékkal több jelentkezőre lett volna szükség ahhoz, hogy visszatérjen a 2019-es szintre a jelentkezők száma. A 2020–2021 közötti növekedéssel együtt is elmondható, hogy 2001 óta 2021 általános felvételi eljárása során volt a negyedik legalacsonyabb a felsőoktatásba jelentkezők száma, 2020 pedig a dobogó első fokán helyezkedik el (2. ábra).



2. ábra. Jelentkezők száma az általános felvételi eljárások során évek szerint (fő)

Forrás: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evек/!ElmultEvek/index.php/elmult_evек_statistikai/alapjan_sajat_szerkesztés, Utolsó letöltés: 2021. 09. 30.

A felsőoktatási felvételt érintő jogszabályi változások és ezek lehetséges hatása a felsőoktatási jelentkezőkre

Az általános felvételi eljárásban felsőoktatási képzésekre jelentkezők számának 2019 és 2020 között megfigyelhető jelentős visszaesése időben egybeesik a felvételi eljárást érintő változásokkal. 2014 decemberében a kormány szigorításokat vezetett be a felsőoktatási jelentkezési folyamatban, melyek 2020 januárjában léptek életbe. A rendelet értelmében 2020-tól kötelezővé tették az emelt szintű érettségit és a középfokú nyelvvizsgát minden jelentkező számára, valamint 280 pontra emelték az alap- és osztatlan képzésekre való bejutáshoz szükséges minimumponthatárt. Bár a középfokúnyelvvizsga-kötelezettség mögül a tanárok és diákok tiltakozásának hatására kihátráltak a döntéshozók, az emelt-szintű érettségi-kötelezettség érvényben maradt, és a 2020-as általános felvételi eljárás volt az első, melyet érintett ez a követelmény (335/2014. [XII. 18.] Korm. rendelet A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. [XII. 29.] Korm. rendelet módosításáról; 261/2019. [XI. 14.] Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárással összefüggésben egyes kormányrendeletek módosításáról).

A kötelező emelt szintű érettségi követelménye nem vonatkozik azon szakokra, ahol gyakorlati vizsga alapján történik a pontszámítás, valamint a felsőfokú szakképzésekre sem. Utóbbiak esetén a bekerüléshez szükséges minimumponthatár is alacsonyabb (240 pont a 280 pont helyett). A felsőoktatási szakképzés kétéves felsőfokú szakképzettséget nyújtó képzés, mely diplomát nem ad, azonban az elvégzése után bizonyos számú kredit beszámítható a felsőoktatási szakképzéshez tartozó ún. besorolási szakokra történő jelentkezés esetén, és pluszpontok szerezhetők az oklevél minősítése függvényében. Amennyiben a későbbi diplomát adó felsőoktatási képzésre történő jelentkezés során az intézmény a felsőoktatási szakképzés elvégzését igazoló oklevél alapján számítja az

érettségi pontszámokat, az oklevél kiválthatja a kötelező emelt szintű érettségit (Oktatási Hivatal, é. n.). Mindezek alapján a felsőoktatási szakképzés lehetőséget ad a kötelező emelt szintű érettségi követelményének kiváltására, így a tanulmányban a továbbiakban tárgyaljuk azt is, hogyan változott a jelentkezők száma ebben a szegmensben.

A felsőoktatási jelentkezőszámok tendenciáinak áttekintése előtt érdemes kitérni arra, hogy milyen fő szempontok játszanak szerepet a továbbtanulási döntésekben. Az oktatási aspirációk és a családi háttér összefüggéseinek vizsgálata hosszú múltra tekint vissza a társadalomtudományokban (Breen és Goldthorpe, 1997; Boudon, 1974; Bourdieu és Passeron, 1977). Egyrészt a családi háttér a különböző materiális és immateriális erőforrásokon keresztül hatással van az iskolai eredményekre (Bourdieu, és Passeron 1977; Coleman, 1988; Boudon, 1974), melyek befolyásolják a diákok által megcélzott iskolai végzettséget. Másrészt a családi háttér a képességekre és iskolai eredményekre gyakorolt hatásán felül is formálja a tanulók továbbtanulási terveit. Az egyes társadalmi csoportok eltérő ízlése, habitusa gyakran meghatározza oktatási aspirációikat (Bourdieu és Passeron, 1977), továbbá azt, hogy mely opciókat tartják elérhetőnek vagy a maguk számára „megfelelőnek” (Bourdieu, 1990).

Ezenfelül az eltérő társadalmi háttérű diákok az oktatásba történő befektetés költségeit és hasznait is eltérő módon értékeli (Breen és Goldthorpe, 1997; Boudon, 1974). Az oktatás egyfajta beruházásnak is tekinthető, amely esetén a költségek (pl. tandíj, a kieső kereset vagy a későbbi sikerekhez szükséges különórak díja) és a jövőbeli várható hasznok (pl. a magasabb iskolai végzettséggel járó magasabb várható kereset) függvényében döntenek a családok arról, hogy érdemes-e további oktatással töltött időbe beruházniuk (Boudon, 1974; Breen és Goldthorpe, 1997). Boudon (1974) a családi háttér ún. „másodlagos hatásaként” hivatkozik arra a jelenségre, miszerint ezen költségek és várható hasznok percepciója nem általános, hanem erőteljesen meghatározza a családi háttér.

Magyarországon a felsőoktatásban való részvételt az utóbbi évtizedekben egyre erősödő társadalmi egyenlőtlenségek jellemzik. Már a kilencvenes évek felsőoktatási expanziója idején is erőteljesen meghatározta a felsőoktatásba történő jelentkezést a szülők iskolai végzettsége és a középiskola típusa (Róbert, 2000). 2001 és 2013 között pedig erősödött a középiskola típusának felsőoktatási részvételre gyakorolt hatása: a gimnáziumban érettségizett diákok egyre magasabb arányban jelentkeztek és kezdték meg tanulmányaikat alap- és osztatlan képzésben, mint a szakközépiskolások, akik viszont a felsőfokú szakképzéseken voltak felülreprezentáltak (Szemerszki, 2014). A 2010-es években a magyarországi felsőoktatási hallgatók közel fele (48,9 százalék) rendelkezett felsőfokú végzettségű szülővel, és ez az arány még magasabb volt az osztatlan vagy mesterképzésen részt vevő, továbbá a nappali munkarendű képzések hallgatói esetén (Garai és Kiss, 2014). Hátrányosabb családi háttérű hallgatók leginkább a felsősokú szakképzéseken fordulnak elő (Vanó, 2019).

A családi háttér felsőoktatási részvételre gyakorolt hatása tovább erősödhet az emelt szintű érettségi követelményének bevezetésével. Feltételezhető, hogy a családi háttér „másodlagos hatásai” jelentős szerepet játszanak abban, hogy az eltérő családi háttérű fiatalok hogyan értékelik az emelt szintű érettségi megszerzéséhez kötődő időbeli és esetleg pénzbeli költségeket a felsőoktatási végzettséggel járó előnyökhöz képest tanulmányaik tervezésekor. Az emelt szintű érettségire való felkészülés és a korábbinál magasabb minimumpontszám összegyűjtése jelentős többletmunkát jelenthet azok számára, akik e kötelezettség hiányában csak középszintű érettségivel próbálnának a felsőoktatásba bejutni olyan képzésekre, ahol a korábbi évek ponthatarai nem tették volna szükségessé az emelt szintű érettségit. Az emelt szintű érettségire való felkészülés akár többletköltséget jelentő felkészítő kurzusokon való részvétellel is járhat, amit nem engedhet meg magának minden család. Amennyiben ráadásul a bejutás sikere kérdéses, a kevesebb családi erőforrással, támogatással rendelkező fiatalok úgy érezhetik, hogy nem éri meg

hiábavaló erőfeszítéseket tenniük, és ezáltal az emelt szintű érettségigtől történő elállás automatikus önszelektiót jelent a felsőoktatási tanulmányoktól.

A 2020-ban és 2021-ben érettségizők középiskolai éveit még a 2013-ban életbe lépett kerettantervi óraszámok határozták meg. Ez alapján a szakközépiskolákban (melyek azóta szakgimnázium, illetve technikum néven működnek) és a gimnáziumokban magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem és első idegen nyelv tantárgyakból az alap kötelező óraszámok azonosak a 9–12. évfolyamokon, a természettudományos tárgyak terén azonban a gimnáziumi tanulók előnyre tehetnek szert a magasabb óraszámok alapján. Továbbá, a gimnáziumi képzésben több a szabadon felhasználható óraszám (EduLine, 2013), melyeket az iskolák az egyes osztályok eltérő specializációira, valamint fakultációs emelt óraszámokra használhatnak fel, hozzájárulva az emelt szintű érettségire való sikeres felkészüléshez. A szakgimnáziumok tanulói esetén természetesen a szakmai tárgyak jelentős részt képviselnek az órakeretből, azonban amennyiben a tanulók nem ezen tárgyakból akarnak emelt szintű érettségit tenni – amire jó esély van, hiszen a szakmai tárgyakból tett emelt szintű érettségi korlátozottabb körben, kevesebb szak esetén használható fel a felvételi eljárás során –, akkor hátrányból indulhatnak a gimnáziumi tanulókhoz képest. A szakgimnáziumok tanulói ezáltal a gimnáziumokban tanulókhoz képest nagyobb mértékben lehetnek ráutalva iskolán kívüli erőforrásokra, és így a szakgimnáziumok és gimnáziumok tanulói közti egyenlőtlenségek tovább nőhetnek a felsőoktatáshoz való hozzáférés tekintetében. Ráadásul, tekintve, hogy a szakgimnáziumok tanulói jellemzően kevésbé előnyös családi háttérrel rendelkeznek, mint a gimnáziumokban tanuló diákok, mindez a társadalmi egyenlőtlenségek növekedéséhez is vezethet a felsőoktatáshoz való hozzáférés vonatkozásában (Hörich, 2019).

A családi háttér felsőoktatási részvételre gyakorolt hatása tovább erősödhet az emelt szintű érettségi követelményének bevezetésével. Feltételezhető, hogy a családi háttér „másodlagos hatásai” jelentős szerepet játszanak abban, hogy az eltérő családi háttérű fiatalok hogyan értékelik az emelt szintű érettségi megszerzéséhez kötődő időbeli és esetleg pénzbeli költségeket a felsőoktatási végzettséggel járó előnyökhöz képest tanulmányaik tervezésekor. Az emelt szintű érettségire való felkészülés és a korábbinál magasabb minimumpontszám összegyűjtése jelentős többletmunkát jelenthet azok számára, akik e kötelezettség hiányában csak középszintű érettségivel próbálnának a felsőoktatásba bejutni olyan képzésekre, ahol a korábbi évek ponthátárai nem tették volna szükségessé az emelt szintű érettségit. Az emelt szintű érettségire való felkészülés akár többletköltséget jelentő felkészítő kurzusokon való részvétellel is járhat, amit nem engedhet meg magának minden család.

Intézményi változások a felsőoktatásban: modellváltás 2019–2021

A felsőoktatásban zajló fenntartói modellváltás kérdése elsőként a Budapesti Corvinus Egyetem kapcsán merült fel, mely 2019 júliusától működik vagyongazdálkodási alapítványi fenntartású felsőoktatási intézményként, és ezáltal a felsőoktatási modellváltás állatorvosi lovává is vált egyben. Az intézmény átalakulása tehát a 2020-as felvételi időszakot már érintette. A modellváltás második hullámához hét további felsőoktatási intézmény csatlakozott 2020 augusztusában: az Állatorvostudományi Egyetem, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, a Miskolci Egyetem, a Neumann János Egyetem, a Széchenyi István Egyetem és a Soproni Egyetem, továbbá a Színház- és Filmművészeti Egyetem. Bár a sajtóban elsősorban utóbbi ügye kapta a legnagyobb visszhangot, a Széchenyi István Egyetem esetén a modellváltás jelentős intézményi összeolvadásokkal járt együtt, illetve előzte meg azokat (Felsőoktatási Modellváltás, é. n.). A második körben csatlakozó intézményeket érintő változások, illetve az ezekkel szembeni várakozások – amennyiben hatással voltak a felvételizők preferenciáira – a 2021-es felvételi időszakban fejthették ki hatásukat.

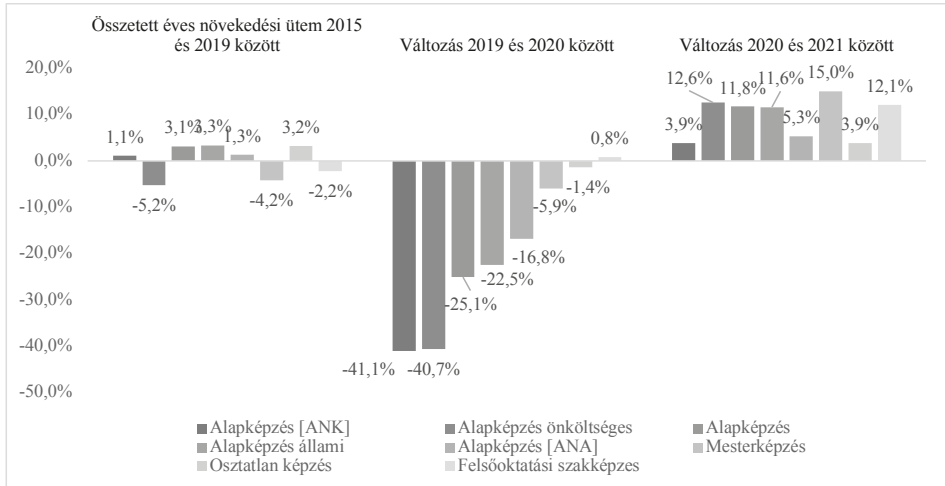
A 2021-ben csatlakozó újabb felsőoktatási intézmények esetén a modellváltás hírére még nem követte általános felvételi eljárás, ezért a modellváltás és a jelentkezésszámok összefüggése tekintetében a fentebb említett nyolc intézmény esete lehet releváns. A fenntartói modellváltás több módon befolyásolhatta a potenciális jelentkezők preferenciáit. A Budapesti Corvinus Egyetem esetén a diákok bizonytalanok lehetnek a tanulmányok finanszírozásának mikéntjéről, amelynek részletei fokozatosan derültek ki. A többi intézmény esetén pedig a változások visszhangja a felvételizők által követett sajtótermékekben és ismerőseik körében lehetett hatással arra, milyen várakozásaik voltak a fenntartóváltással szemben.

Elemzés

A következő alfejezetekben az elemzés a 2015 és 2021 közötti általános felvételi eljárás (szeptemberben induló képzések) felsőoktatási felvételi statisztikáira, valamint a 2015 és 2021 közötti május-júniusi érettségi vizsgaidőszak adataira épül.

A jelentkezők számának változása a felsőoktatás egyes szegmenseiben

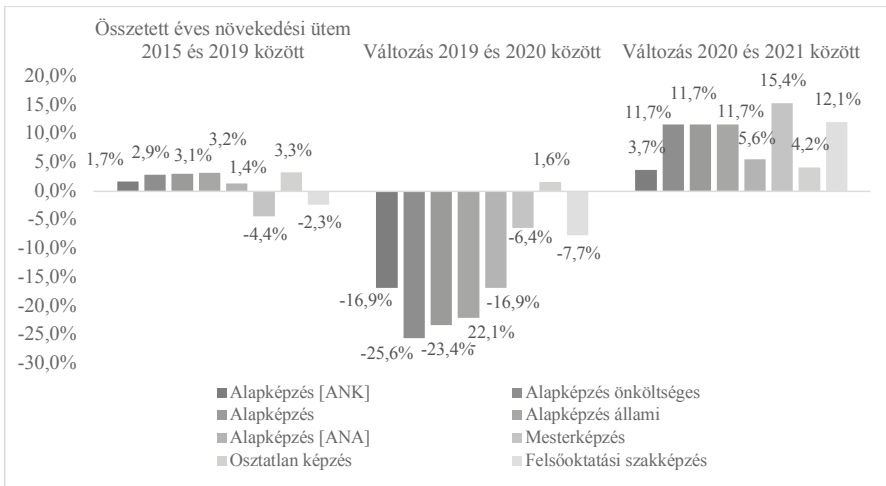
A felsőoktatásba jelentkezők számának 2019 és 2020 közötti jelentős visszaesése eltérő mértékben érintette a felsőoktatási képzések egyes típusait. Az osztatlan képzéseken a jelentkezők száma enyhe csökkenést mutatott (1,4 százalékkal), a megelőző évek növekedésével szemben. 2021-ben azonban ez a szegmens ismét növekedést könyvelhetett el, továbbá a 2021 és 2019 közötti időszakot is növekedés jellemzi összességében (3. és 4. ábra). Az osztatlan képzések esetén a kötelező emelt szintű érettségi bevezetése előtt is magas volt azok aránya, akik emelt szintű érettségi birtokában felvételiztek (Polónyi, 2020). Amennyiben az emelt szintű érettségi követelménye szerepet játszik a jelentkezőszám visszaesésében, az osztatlan képzéseket ez a probléma kevésbé érintheti, ami magyarázhatja viszonylag stabil jelentkezőszámukat.



3. ábra. Jelentkezőszám változása képzéstípusonként első helyen (% , általános felvételi eljárás)
 Forrás: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ alapján saját számítások,
 Utolsó letöltés: 2021. 09. 30.

Megjegyzés: az alapképzés, mesterképzés, osztatlan képzés és a felsőoktatási szakképzés egymástól elkülönülő kategóriák, az alapképzés esetén pedig annak részkatégoriái is megjelennek finanszírozási forma, valamint munkarend szerint.

ANK: Alapképzés, nappali, önköltséges ANA: Alapképzés, nappali, államilag támogatott



4. ábra. Teljes jelentkezőszám változása (% , általános felvételi eljárás)
 Forrás: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ alapján saját számítások,
 Utolsó letöltés: 2021.09.30.

Megjegyzés: az alapképzés, mesterképzés, osztatlan képzés és a felsőoktatási szakképzés egymástól elkülönülő kategóriák, az alapképzés esetén pedig annak részkatégoriái is megjelennek finanszírozási forma, valamint munkarend szerint.

ANK: Alapképzés, nappali, önköltséges ANA: Alapképzés, nappali, államilag támogatott

A mesterképzések tekintetében a megelőző évekhez hasonló csökkenő trend figyelhető meg 2019 és 2020 között, majd egy jelentős növekedés 2020 és 2021 között (15 százalékkal) (3. és 4. ábra). Az alapképzések tekintetében jelentősen, negyedével (25,1 százalékkal) esett vissza az első helyen jelentkezők száma 2019 és 2020 között, ellentétben a megelőző évek évi átlagosan három százalékos növekedésével (3. ábra), és a teljes jelentkezőszám is nagymértékben csökkent (4. ábra). Az alapképzéseken belül az első helyen jelentkezők visszaesése az önköltséges képzések (40,7 százalék) és a nappali munkarendű önköltséges képzések (41,1 százalék) esetén különösen kimagasló az államilag finanszírozott képzésekhez képest, és jelentősen felülmúlja a 2015–2019-es időszakra jellemző csökkenést. Bár a 2020-as bázishoz képest 2021 és 2020 között megfigyelhető némi növekedés, ez nem jelent visszarendeződést a 2019 szinthez.

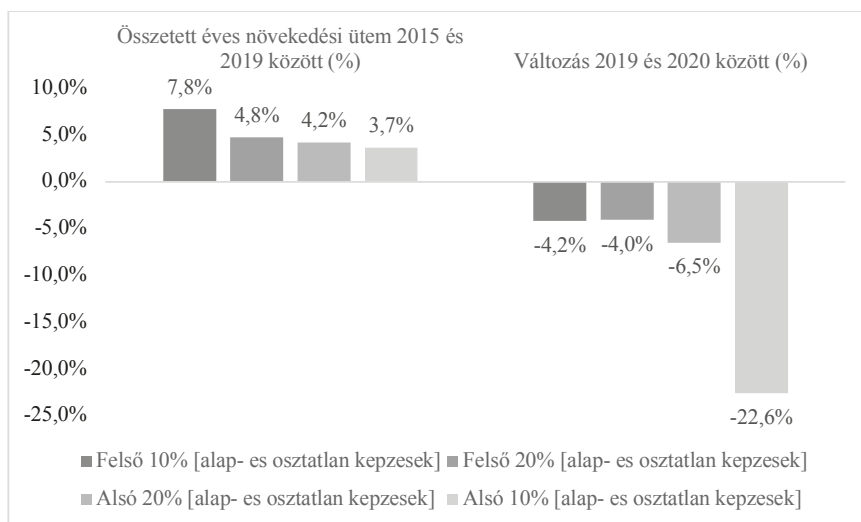
Azon képzési területek közül, melyeket a teljes felsőoktatáson belül nagyobb mértékben érintett a 2020-as jelentkezőszám-visszaesés, csak az államtudományok és részben az agrár, valamint az orvos- és egészségtudományi területen „tértek vissza” a jelentkezők 2021-ben, míg a műszaki, pedagógusképzési és informatikai területeken a jelentkezőszám-csökkenés tartósabbnak tűnik (1. táblázat). A 2010-es évek elején az informatikai és műszaki területeken magas lemorzsolódási arányt mutattak ki (Demcsákné és Huszárik, 2020), egy 2016-os műszaki képzésekre vonatkozó vizsgálat eredményei szerint pedig a képzést oklevélszerzés nélkül félbehagyók aránya 40 százalék az egyéb képzési területekre jellemző 34 százalékos átlag mellett (Harkányi, 2018). Mindezek alapján felmerülhet a kérdés, hogy ezen területek esetén a jelen követelmények mellett nem jelentkező potenciális hallgatók egy része esetleg a későbbi lemorzsolódók arányát erősítené, hiszen az emelt szintű érettségivel rendelkező hallgatók körében alacsonyabb a lemorzsolódás esélye (Keller, 2020). Erre azonban csupán néhány év múlva adható válasz az elkövetkező évek lemorzsolódási arányai tükrében. A művészetközvetítést az emelt szintű érettségi követelménye kevésbé érintheti más területekhez képest, hiszen itt a gyakorlati felvételi vizsgák dominálnak. Ez a sporttudományok esetén is megállná a helyét, azonban a járványhelyzet sokakat eltántoríthatott 2021-ben az alkalmassági vizsgán való részvételtől, a testnevelés érettségítől, vagy esetleg a tanév folyamán nem voltak adottak a körülmények a potenciális felvételizők felkészüléséhez.

A jelentkezők számának visszaesése 2019 és 2020 között leginkább a felvételi pontszámuk szerint az alsó 10 százalékba sorolható szakokat (az intézmény, kar, szak, képzési szint, munkarend és finanszírozási forma figyelembevétele mellett) érintette, melyek jelentkezőszámuk több mint ötödét (22,6 százalékát) elvesztették 2019 és 2020 között a 2015 és 2019 közötti időszakra jellemző növekvő jelentkezőszámuk ellenére (5. ábra). Mivel az alacsony pontszámú képzésekre korábban könnyen be lehetett kerülni emelt szintű érettségi hiányában is, az erőteljes jelentkezőszám-visszaesés ebben a szegmensben utalhat arra, hogy a 2020-tól érvénybe lépett szigorúbb felvételi követelmények tántoríthatnak el olyanokat a jelentkezéstől, akik alacsonyabb pontszámmal korábban emelt szintű érettségi nélkül is bekerülhettek a felsőoktatásba.

1. táblázat. Jelentkezőszám változása első helyen képzési területek szerint (%), általános felvételi eljárás)

	Összetett éves növekedési ütem 2015 és 2019 között	Változás 2019 és 2020 között	Változás 2020 és 2021 között	Változás 2019 és 2021 között
Pedagógusképzés	-2,1%	-39,4%	20%	-27%
Műszaki	0,6%	-34,3%	8%	-29%
Agrár	-4,8%	-24,0%	24%	-6%
Sporttudomány	-0,3%	-22,8%	18%	-9%
Informatika	9,2%	-19,9%	3%	-17%
Orvos- és egészség tudomány	3,0%	-17,4%	16%	-23%
Gazdaságtudományok	5,9%	-15,4%	11%	-4%
Államtudomány	-8,7%	-12,7%	20%	-6%
Természettudomány	-8,8%	-10,1%	0%	5%
Művészet	4,3%	-9,2%	4%	-11%
Társadalomtudomány	-3,2%	-5,1%	19%	-5%
Jog	3,6%	2,1%	13%	13%
Bölcsészettudomány	2,9%	2,4%	9%	15%
Művészetközvetítés	-5,3%	12,1%	-20%	11%

Forrás: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ alapján saját számítások, Utolsó letöltés: 2021. 09. 30.



5. ábra. Jelentkezőszám változása első helyen a szakpárok pontszáma szerint (%), általános felvételi eljárás)

Forrás: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ alapján saját számítások, utolsó letöltés: 2021. 09. 30.

2015 és 2019 között a felvételi pontszám alapján az alsó tizedbe tartozó szakpárokra első helyen jelentkezők mindössze 0–6,7 százaléka rendelkezett emelt szintű érettségivel a pontszámok kihirdetésekor, ami természetesen összefügg azzal, hogy az emelt szintű érettségi önmagában is növeli a jelentkezők pontszámát. Amennyiben ezen képzések iránt érdeklődőket nem sikerült kellőképp motiválni, hogy emelt szintű érettségit tegyenek, az magyarázhatja, miért érintette ezt a szegmenst különösen súlyosan a jelentkezőszám-visszaesés.

Amennyiben a kötelező emelt szintű érettségi elrettentő hatással bírt a felsőoktatási jelentkezésekre az alacsonyabb pontszámmal is megcélozható alap- és osztatlan képzések esetén, úgy feltételezhető, hogy a felsőoktatási szakképzéseket nem érintette a visszaesés, vagy egyenesen profitáltak az alapképzések csökkenő jelentkezőszámából. Miközben a felsőoktatási jelentkezéseket, különösképp az alapképzésre történő jelentkezéseket jelentős visszaesés jellemezte 2019 és 2020 között, addig a felsőoktatási szakképzésekre első helyen jelentkezők száma stabil maradt (0,8 százalékkal nőtt), ami a megelőző évek enyhe csökkenését figyelembe véve pozitív tendenciának tekinthető. Hagyományosan ezek a képzések nem tartoznak a diákok első helyen megjelölt preferenciái közé (Fehérvári, 2014), így ez a kismértékű növekedés is figyelemreméltónak tekinthető. 2021-ben a felsőfokú szakképzések további növekedést (12,1 százalék) könyvelhettek el jelentkezőszámban a 2020-as bázishoz képest (3. ábra).

A felsőfokú szakképzések expanziója az alapképzések csökkenése mellett arra utalhat, hogy az emelt szintű érettségi követelménye valóban visszatartó erő lehet a felsőoktatástól. Azonban a felsőoktatási szakképzésekre való jelentkezés terén megfigyelhető stabilitás, illetve enyhe növekedés nem olyan mértékű, ami az alapképzésekre aspirálók jelentős átcsatornázására utalna. Bár a felsőoktatási szakképzések jogilag valóban kiskaput jelenthetnek az emelt szintű érettségi követelménye alól, azonban a felsőoktatás diplomát adó képzései felé csupán korlátozott mértékben biztosítanak átjárást, mivel a képzési palettájuk nem olyan széles, mint az alap- vagy osztatlan képzéseké. Ezenfelül időbefektetést és állami félévек felhasználását is igénylik, amit szintén nem engedhet meg magának mindenki.

A felsőoktatási modellváltásban elsőként érintett nyolc intézmény jelentkezőszámának változása 2019–2021-ig

A modellváltásban elsőként érintett nyolc intézmény jelentkezőszámának változásait is megvizsgáltuk. Elemzésünk során azokat az egységeket vettük figyelembe egy intézményen belül, melyek a 2019–2021-ig tartó időszakban végig az adott intézményhez tartoztak. A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE) esetén a modellváltást egyetemek összevonása előzte meg, ezért ebben az esetben az egyes egységeket külön tüntettük fel, azokra az egységekre szorítkozva, melyek azonos keretben, egy az egyben kerültek át az új intézményhez.

A modellváltásban elsőként érintett Budapesti Corvinus Egyetem esetén mind az összes (-25,9%), mint pedig az első helyen (-28,4%) jelentkezők száma jelentősen visszaesett 2019 és 2020 között, vagyis az alapítványi formára való áttérést követő első tanévben. Azonban a jelentkezők száma szinte visszatért a 2020 előtti szintre a 2021-es általános felvételi eljárás során. Feltehetőleg az átállás első évében a felvételiző diákok bizonytalanok voltak a modellváltás következményeivel, az elérhető támogatott képzési formákkal kapcsolatban, amely kételyeket azonban sikerült eloszlatni, megválaszolni a következő felvételiző kohorsz számára.

A felsőoktatási modellváltás következő csoportjában a 2021-es általános felvételi eljárás során mutatkozhatott meg az átállás jelentkezésekre gyakorolt hatása. A Miskolci Egyetem, a Neumann János Egyetem (kivéve a később máshova került Pedagógiai Kar),

a Soproni Egyetem, a Színház- és Filmművészeti Egyetem esetén a modellváltást megelőző tanévben az országos szintet felülmúló volt a visszaesés, ahogy a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem név alatt összevont karok többsége esetén is. Ezen intézmények túlnyomó részét 2020 és 2021 között a jelentkezőszám növekedése jellemezte, amely azonban nem érte el azt a mértéket, ami a 2020-as csökkenést ellensúlyozni tudta volna. Ezzel ellentétben a Színház- és Filmművészeti Egyetem esetén az első helyen jelentkezők száma tovább csökkent 2020 és 2021 között is. Az Állatorvostudományi Egyetemre és a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemre jelentkezők számának alakulása 2019 és 2021 között végig pozitív tendenciát mutatott. Az egykori Kaposvári Egyetem Művészeti Kara 2020 és 2021 között olvadt be a MATE égisze alatt a Szent István Egyetembe és az említett intézményekkel szemben a 2019 és 2020 közötti országosan igen erős jelentkezőszám-csökkenés nem érintette, ezzel szemben 2020 és 2021 között jellemezte jelentős visszaesés.

Mindezek alapján úgy tűnik tehát, hogy a felvételizők elsősorban az információhiány, bizonytalanság és a közéletben aktívan tematizált intézmények esetén reagáltak a modellváltásra, egyéb esetben nem.

Az érettségizők számának és a felvételizők életkorának változása

Az érettségizők és a középiskolát befejező korosztály létszámának változása megmutatja, hogy magyarázható-e demográfiai folyamatokkal vagy érettségi előtti magasabb szintű lemorzsolódással a felsőoktatásba jelentkezők számának jelentős visszaesése 2019 után. Az érettségizők és az érettségiző korosztály létszámának változása azért releváns, mert a visszaesés elsősorban a felsőoktatás egyik belépő szintjét, az alapképzéseket érintette, melynek az érettségi az előfeltétele. Azonban sem az érettségi bizonyítványt szerzők, sem a tanulói jogviszonyból érettségizők számának csökkenése nem nyújt elégséges magyarázatot a jelentkezőszám-visszaesésre (2. táblázat), és az érettségiző korosztály létszámának csökkenésével sem magyarázható a felvételizők számának 2020-as visszaesése (Polónyi, 2020).

A felsőoktatási modellváltás következő csoportjában a 2021-es általános felvételi eljárás során mutatkozhatott meg az átállás jelentkezőkre gyakorolt hatása. A Miskolci Egyetem, a Neumann János Egyetem (kivéve a később máshova került Pedagógiai Kar), a Soproni Egyetem, a Színház- és Filmművészeti Egyetem esetén a modellváltást megelőző tanévben az országos szintet felülmúló volt a visszaesés, ahogy a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem név alatt összevont karok többsége esetén is. Ezen intézmények többségét 2020 és 2021 között a jelentkezőszám növekedése jellemezte, amely azonban nem érte el az a mértéket, amely a 2020-as csökkenést ellensúlyozni tudta volna. Ezzel ellentétben a Színház- és Filmművészeti Egyetem esetén az első helyen jelentkezők száma tovább csökkent 2020 és 2021 között is. Az Állatorvostudományi Egyetemre és a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemre jelentkezők számának alakulása 2019 és 2021 között végig pozitív tendenciát mutat.

2. táblázat. Érettségizők a tavaszi (május-júniusi) érettségi időszakban

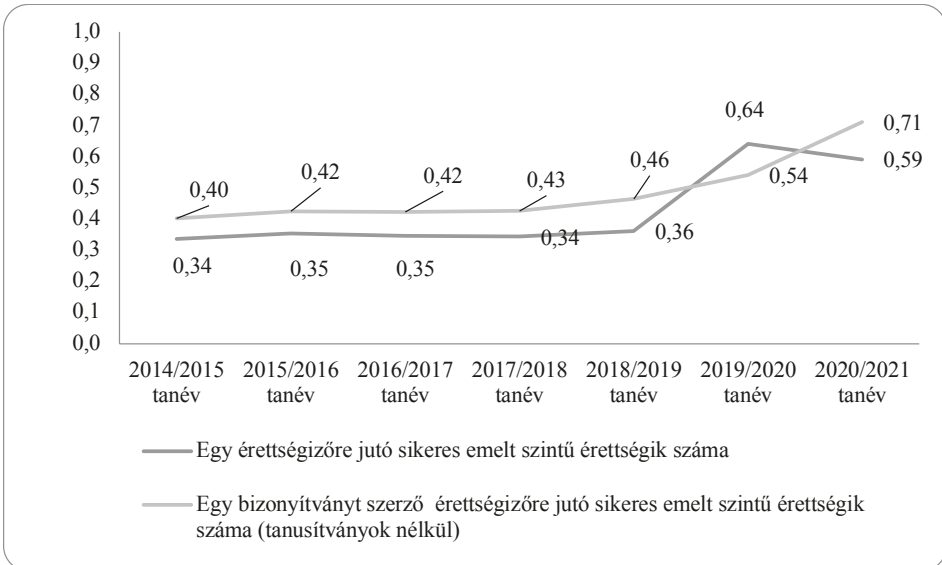
	Érettségi bizonyítványt szerzett (fő)	Érettségi bizonyítványt szerzett nappali tanulói jogviszony keretében (fő)
2014/2015 tanév május-júniusi érettségi időszak	70 211	62 880
2015/2016 tanév május-júniusi érettségi időszak	67 878	60 710
2016/2017 tanév május-júniusi érettségi időszak	65 829	57 839
2017/2018 tanév május-júniusi érettségi időszak	66 777	58 800
2018/2019 tanév május-júniusi érettségi időszak	65 453	58 826
2019/2020 tanév május-júniusi érettségi időszak	66 897	60 369
2020/2021 tanév május-júniusi érettségi időszak	66 844	60 470
Összetett éves növekedési ütem 2015 és 2019 között (%)	-1,70%	-1,70%
Változás 2019 és 2020 között (%)	2,20%	2,60%
Változás 2020 és 2021 között	-0,10%	-0,20%

Forrás: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> alapján saját számítások, Utolsó letöltés: 2021. 09. 30.

Megjegyzés: A nappali tanulói jogviszony keretében érettségi bizonyítványt szerzett személyek az érettségi bizonyítványt szerzett személyek teljes számának részcsoportját képezik.

Az Oktatási Hivaltól külön elkért adatok alapján elmondható, hogy 2015-ben az általános felvételi eljárásban az alap- vagy osztatlan képzésre jelentkezők alig valamivel több mint fele (52,2 százalék) rendelkezett emelt szintű érettségivel, és ez az arány nem változott jelentősen 2015 és 2019 között, 2020-ban azonban jelentősen magasabb volt (82,6 százalék). A gyakorlati felvételi vizsgát igénylő képzések miatt az emelt szintű érettségivel rendelkező felvettek vagy felvételizők arányának nem kell elérnie a 100%-ot.

Az emelt szintű érettségivel jelentkezők arányának növekedése azonban a jelentkezők számának ismert csökkenése mellett következett be, ami arra utalhat, hogy az új szabályozásnak egyfelől volt motiváló hatása, azonban sokakat el is tántoríthatott a jelentkezéstől. A sikeres emelt szintű érettségik száma az érettségizők és érettségi bizonyítványt szerzők körében is emelkedett, azonban ezzel együtt is átlagosan 0,64 sikeres emelt szintű érettségi jutott egy érettségizőre a 2020-as tavaszi érettségi időszak után (6. ábra), ami nem jelenti automatikusan, hogy az érettségizők 64 százaléka tett emelt szintű vizsgát, mivel vannak, akik több tárgyból is emelt szinten vizsgáztak, azonban egyéni szintű adatok nem álltak rendelkezésünkre.



6. ábra. Egy érettségizőre jutó sikeres emelt szintű érettségik száma (május-júniusi érettségi időszak)
 Forrás: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> alapján saját számítások, Utolsó letöltés: 2021. 09. 30.

Megjegyzés: a bizonyítványt szerző érettségizők az érettségizők azon részcsoportját képezik, akik az adott érettségi időszakban érettségi bizonyítványt (nem pedig tanusítványt) szereztek. Utóbbiak közé tartoznak az érettségi bizonyítványt nem szerző, vagyis az előrehozott, pótló, kiegészítő, szintemelő, javító vagy ismétlődő érettségi vizsgát tett diákok.

Az új jogszabályi követelmények azokat is érintik, akik korábban nem rendelkeztek emelt szintű érettségivel, azonban a középiskolai tanulmányaik után (ismételten) jelentkeznének a felsőoktatásba. Valószínűleg a változó követelményekkel összefüggésben növekedett jelentősen 2019 és 2020 között a szintemelő és a kiegészítő emelt szintű érettségi vizsgák száma, azonban a nyers számok tekintetében ez a növekedés nem volt elégséges ahhoz, hogy több tízezrek számára elérhetővé tegye a felsőoktatást (7. ábra).



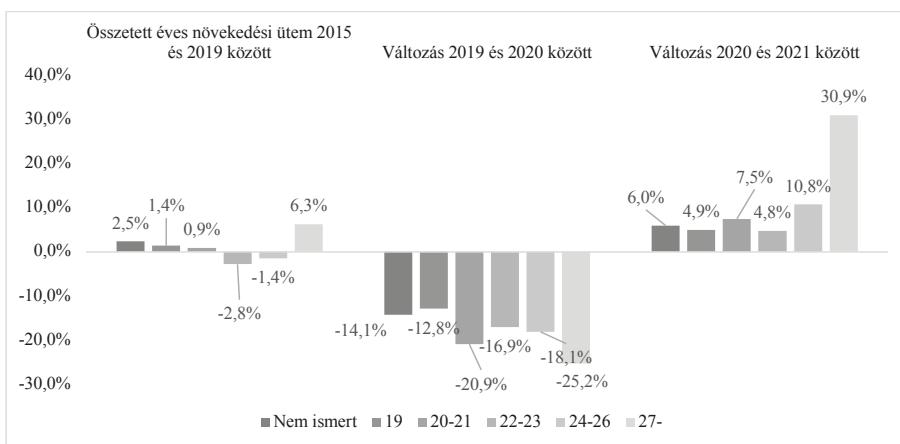
7. ábra. Sikeres szintemelő és kiegészítő emelt szintű érettségi vizsgák számának változása (%) május-júniusi érettségi időszak)

Forrás: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> alapján saját számítások, Utolsó letöltés: 2021. 09. 30.

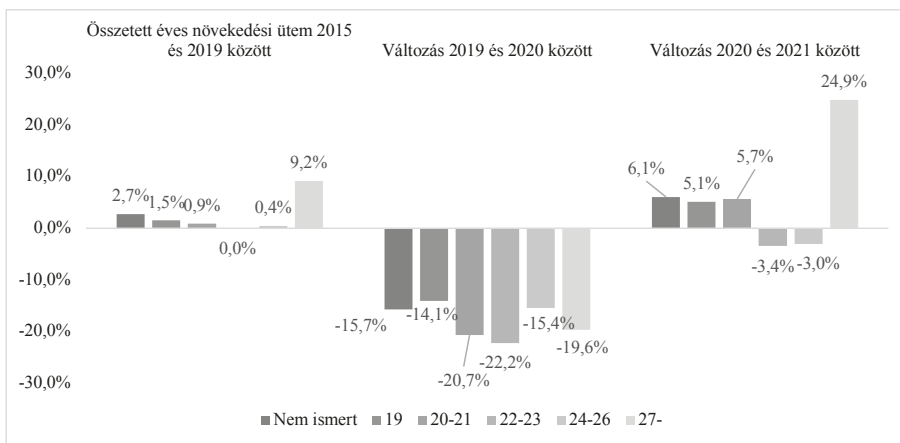
A felsőoktatásba jelentkezők életkorának változása arra enged következtetni, hogy az emelt szintű érettségi követelménye nem az érettségiző korosztály, hanem az idősebb,

a felsőoktatásba a középiskola után néhány évvel később belépni kívánó diákok körében bírt a legerőteljesebb elretentő hatással.

A teljes jelentkezőszám visszaesése legnagyobb arányban a 27 év feletti, valamint a 20–21 éves korosztályt érintette (8. ábra). A nappali munkarendű alap- és osztatlan képzések esetén pedig a 20–21, 22–23 éves korosztály és a 27 évnél idősebbek esetén volt a legjelentősebb a jelentkezők számának visszaesése (9. ábra). Míg azonban az utóbbi csoport esetén a 2021-es adatok olyan mértékű növekedést mutatnak, amely kompenzálja az egy évvel korábbi visszaesést is, addig a szintén jelentős csökkenést mutató 20–21 vagy 22–23 éves korcsoport esetén nem tapasztalható ilyen mértékű növekedés 2021-ben. Sőt, a 22–23 és a 24–26 éves korcsoport körében 2020 és 2021 között további csökkenés figyelhető meg.



8. ábra. Jelentkezőszám változása első helyen korcsoportonként (%), általános felvételi eljárás
 Forrás: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ alapján saját számítások, utolsó letöltés: 2021. 11. 27.



9. ábra. Jelentkezőszám változása első helyen korcsoportonként (%), általános felvételi eljárás, nappali munkarendű alap- és osztatlan képzések
 Forrás: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ alapján saját számítások, utolsó letöltés: 2021. 11. 27.

Úgy tűnik tehát, hogy a közoktatástól legtávolabb álló korcsoport egy év elteltével reagálni tudott a megváltozott követelményekre, ha korábban körükben elretentő erővel bírtak is a szigorított felvételi szabályok. Feltehető, hogy a 27 éves vagy annál idősebb felvételizők, akiknek kiegészítő emelt szintű vizsgára volt szükségük, a szabályozás első éve után kellő informáltság mellett rendelkeztek az emelt szintű érettségi sikeres teljesítéséhez szükséges erőforrásokkal. Azonban fontos figyelembe venni azt is, hogy ez a korcsoport a nappali munkarendben működő alap- és osztatlan képzésekre jelentkezők 3,1–4,7 százalékát tette ki 2015 és 2019 között (a felvételizők nyers száma 2015 és 2019 között az egyes korcsoportokban a Mellékletben látható). Ezzel szemben a középiskolától még nem olyan rég eltávolodott diákok egy részének, úgy tűnik, problémát okoz megtalálni az utat vagy visszautat a felsőoktatásba.

A területi-társadalmi egyenlőtlenségek felerősödése?

A jelentkezőszámok 2020-as csökkenése a vidéki intézményeket jóval nagyobb mértékben sújtotta, mint a fővárosi „elit” intézményeket (Polónyi, 2020). Ez az intézmények területi egyenlőtlenségeire mutat rá, azonban érdemes a felvételizők lakóhelye tekintetében is megvizsgálni a jelentkezőszám változását és annak esetleges területi egyenlőtlenségeit. Önmagában az, hogy egy egyén hátrányosabb helyzetű településen él, nem azonos az egyéni szintű hátrányos helyzettel. Ennek ellenére a hátrányos helyzetű települések infrastrukturális és egyéb környezeti hátrányai negatív hatással lehetnek az ott élők oktatási perspektíváira az egyes települések eltérő társadalmi összetételének figyelembevétele mellett is (Lannert, 2004).

Az iskolázottság szintje és ezzel együtt a diplomások aránya jelentős eltéréseket mutat a kistérségek között (Forray és Híves, 2013). A közvetlen környezetben érzékelt iskolázottság és általános társadalmi összetétel pedig hatással lehet arra, hogy az egyének mit érzékelnek reális perspektívaként saját maguk számára (Furlong és mtsai, 1996), és ennek függvényében mennyire reagálnak érzékenyen egy-egy változásra a követelmények terén. Másrészt a kistérségeken belüli aggregált szinten megfigyelhető változások indikátorai lehetnek az egyéni szintű egyenlőtlenségekből fakadó tendenciáknak (Polónyi, 2020). A hátrányosabb helyzetű kistérségekben élő jelentkezőket az elmúlt években rosszabb bekerülési esélyek jellemezték (Polónyi, 2014, 2018). Jelen fejezet azt vizsgálja, hogy a jelentkezők számának 2019 és 2020 közötti visszaesése az általános felvételi eljárásban tükrözi-e a területi egyenlőtlenségeket.

A felsőoktatásba jelentkezők lakóhelyére vonatkozó adatok kistérségek szerint érhetőek el legalacsonyabb szinten. Bár a kistérségeket közigazgatási szempontból 2013-tól a járási rendszer váltotta fel, társadalomstatistikai nézőpontból továbbra is jelentőséggel bírnak, hiszen a Felvinél a kistérség a legalacsonyabb szintű egység, melyre vonatkozóan a felsőoktatásba jelentkezők lakóhelye elérhető.

A kistérségeket (N = 176) a 2019-es általános felvételi eljárásban az 1000 lakosra jutó jelentkező alapján kvintilisek szerint közel egyenlő nagyságú csoportokba sorolva a felsőoktatásba jelentkezők számának 2019 és 2020 közötti visszaesése legkevésbé a legelső és a legfelső kvintilist érintette, legjelentősebben pedig a második és harmadik kvintilist. Elmondható tehát, hogy azokon a területeken, ahol az 1000 lakosra jutó felsőoktatásba jelentkezők száma a legalacsonyabbak vagy a legmagasabbak közé tartozott 2019-ben, kisebb mértékű volt a jelentkezések visszaesése 2019 és 2020 között. Amennyiben mindezt összekötjük a minimumponthatár és a kötelező emelt szintű érettségi bevezetésével, feltételezhető, hogy azokon a területeken, ahol a lakosság számára a felsőoktatás korábban sem volt igazán alternatíva, a bevezetett szigorítások sem bírtak nagy elretentő erővel. Azon kistérségekben pedig, ahol korábban is nagyon magas volt az érdeklődés a lakosok körében a felsőoktatási képzések iránt (vagyis az 1000 lakosra jutó jelentkező

alapján a legfelső kvintilisbe tartoztak), kisebb mértékű volt a visszaesés is, vagyis ezen térségekben a potenciális jelentkezőket nem tántorítottak el a változások.

Egy másik szempont mentén való csoportosítás, a kistérségek általános fejlettségi mérőszámai tekintetében is megfigyelhetők különbségek a felsőoktatási jelentkezések 2020-as visszaesését illetően. A Polónyi (2018) vizsgálatával való összehasonlíthatóság érdekében a Központi Statisztikai Hivatal 2008-as besorolása alapján a leghátrányosabb helyzetű 40 kistérség, a legfejlettebb 41 kistérség és az egyik csoportba sem tartozó kistérségek három csoportja lett elkülönítve. A csoportosítás alapját ebben az esetben nem korábbi felvételi statisztikák, hanem gazdasági-társadalmi mérőszámok képezik.¹

Elmondható, hogy 2015 és 2019 között az általános felvételi eljárásban jelentkezők számának átlagos összetett éves növekedési üteme a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben valamelyest meghaladta a másik két csoport átlagát, azonban a 2019 és 2020 közötti visszaesés sokkal nagyobb mértékben érintette ezt a csoportot, mint a legfejlettebb kistérségeket (3. táblázat), ezáltal a korábbi (gyenge) konvergencia megtorpant. Sőt, potenciálisan tovább erősíti a területi-társadalmi egyenlőtlenségeket, hiszen a 2020 és 2021 közötti igen mérsékelt emelkedés arra enged következtetni, hogy a hátrányos helyzetű kistérségek esetén tartós maradhat a jelentkezőszámok visszaesése.

Míndez arra utal, hogy a kistérségek társadalmi-gazdasági jellemzői összefügghetnek azzal, hogyan reagálnak a potenciális felvételizők a jogszabályi változásokra. Az aggregált adatok arra utalnak, hogy a hátrányosabb helyzetű térségekből származókat érzékenyebben érintették a szigorúbb követelmények, és ezeken a területeken nagyobb mértékben lépett életbe előzetes önszelekció. A lakókörnyezet egyéni motivációkra, percepciókra gyakorolt hatását azonban egyéni szintű adatok segítségével lehetne részleteiben megérteni.

3. táblázat. Felsőoktatási jelentkezőszám változása a kistérségek egyes csoportjaiban

	Összetett éves növekedési ütem 2015 és 2019 között			Változás 2019 és 2020 között			Változás 2020 és 2021 között		
	Jelentkezők/Összesen	Jelentkezők/A[O]N	Jelentkezők/Állami	Jelentkezők/Összesen	Jelentkezők/A[O]N	Jelentkezők/Állami	Jelentkezők/Összesen	Jelentkezők/A[O]N	Jelentkezők/Állami
Leghátrányosabb helyzetű 40 kistérség	3,7%	2,3%	3,3%	-25,0%	-25,6%	-23,9%	9,2%	6,0%	8,7%
Legfejlettebb 41 kistérség	2,4%	2,7%	2,5%	-18,2%	-17,0%	-16,5%	10,0%	4,7%	9,3%
Egyik csoportba sem tartozó kistérségek (N = 95)	1,8%	1,1%	1,5%	-20,8%	-20,3%	-19,3%	10,1%	3,3%	9,4%

Forrás: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ alapján saját számítások, utolsó letöltés: 2021. 09. 30.

Összegzés

A tanulmány a felsőoktatási jelentkezőszámok 2019-et követő visszaesését elemzi a felsőoktatás egyes szegmenseiben, összevetve az érettségizők számának változásával. Az elemzés célja feltárni, hogy a felsőoktatásba jelentkezők számát jellemző dinamika összefüggésbe hozható-e az elmúlt évek jogszabályi és intézményi változásaival.

Az eredmények arra utalnak, hogy az emelt szintű érettségi követelménye és a minimumponthatár emelkedése hatással lehetett a felsőoktatási jelentkezőszámok 2020-as visszaesésére, mivel a visszaesés legerőteljesebben a közvetlenül az érettségit követő szegmenseket, különösképp az alapképzéseket érintette, miközben nem mutat összefüggést az érettségizők számának változásával. Az emelt szintű érettségi követelménye ezáltal tovább növelheti a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók közti különbségeket a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében. Továbbá a kistérségi szintű adatok arra utalnak, hogy a felvételi követelmények változása mélyítheti a területi-társadalmi egyenlőtlenségeket. A 2021-es általános felvételi eljárás adatai azt mutatják, hogy a jelentkezők számának 2020-as, alacsony bázisához képest megfigyelhető növekedés nem kompenzálja a 2019–2020 közötti csökkenést. Kérdés azonban, hogy az évek során az emelt szintű érettségi követelményének utólagos teljesítésével megfigyelhető lesz-e az „elveszett” jelentkezők visszatérése a felsőoktatásba, vagy a 2019-es jelentkezőszámokhoz képest tartósan elmarad majd a felsőoktatásba felvételizők száma.

A kistérségi adatok alapján egyelőre az látszik, hogy a leghátrányosabb kistérségekben lassabb lehet a visszatérés – ha egyáltalán – a követelmények szigorítása előtti időszak szintjére. Továbbá hasonló mondható el a képzési területek közül a pedagógusképzés, a műszaki és informatika képzésről is. A pedagógusképzés esetén ez azért különösen érdekes, mert a következő években egyre nagyobb pedagógus kohorszok mennek nyugdíjba, akiket pótolni kellene. A műszaki és informatikai területekre korábban jellemző magas lemorzsolódási arányok alapján azonban felmerülhet, hogy összességében ezeken a területeken nem feltétlen lesz alacsonyabb

az oklevéllel rendelkezők aránya, amennyiben a magasabb belépési küszöb mellett bekevert hallgatók körében később alacsonyabb lesz a lemorzsolódók aránya.

A felsőoktatási jelentkezések folyamatainak mélyebb megértéséhez feltétlenül az egyéni szintű motivációk és mérlegelési szempontok felmérése és a következő néhány év megfigyelése szükséges, amely megmutathatja, hogy az azonosított jelenségek, tendenciák valóban hosszú távúnak bizonyulnak-e. Felmerülhet, hogy a kevesebb jelentkező és felvételt nyert hallgató javítja-e a jövőben a lemorzsolódási arányt, vagy nem lesz hatással az oklevél megszerzésére. Felvetődik továbbá, hogy a korábban az alacsonyabb

Az eredmények arra utalnak, hogy az emelt szintű érettségi követelménye és a minimumponthatár emelkedése hatással lehetett a felsőoktatási jelentkezőszámok 2020-as visszaesésére, mivel a visszaesés legerőteljesebben a közvetlenül az érettségit követő szegmenseket, különösképp az alapképzéseket érintette, miközben nem mutat összefüggést az érettségizők számának változásával. Az emelt szintű érettségi követelménye ezáltal tovább növelheti a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók közti különbségeket a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében. Továbbá a kistérségi szintű adatok arra utalnak, hogy a felvételi követelmények változása tovább mélyítheti a területi-társadalmi egyenlőtlenségeket. A 2021-es általános felvételi eljárás adatai azt mutatják, hogy a jelentkezők számának 2020-as, alacsony bázisához képest megfigyelhető növekedés nem kompenzálja a 2019–2020 közötti csökkenést.

pontszámmal és emelt szintű érettségivel nem rendelkező felvételizőkre alapozó szakok és intézmények tervezik-e valamilyen módon orvosolni a csökkenő jelentkezőszámot. Továbbá egyéni szintű felmérések képesek választ adni arra, hogy saját bevallásuk szerint elrettentő szempontként élnek-e meg az érettségiző diákok az emelt szintű érettségi követelményét, és e tekintetben megfigyelhetőek-e különbségek köztük családi háttérük és lakóhelyük szerint. Ezenfelül kérdés, hogy a korábban érettségizett, emelt szintű érettségivel nem rendelkező felnőttek körében az emelt szintű érettségi követelményének jelenleg megfigyelhető visszatartó hatása a felsőoktatási tanulmányok mérlegelésére változik-e idővel; illetve, hogy ezt a jelenséget felismerve az oktatás- (vagy foglalkoztatás-)politika tesz-e olyan lépéseket, amelyek támogatják a továbbtanulni szándékozó felnőtteket az felsőoktatásba való bekerüléshez szükséges szigorúbb követelmények teljesítésében.

Irodalomjegyzék

- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. DOI: [10.1177/104346397009003002](https://doi.org/10.1177/104346397009003002)
- Declercq, K. & Varga Júlia (2018). Horizontális nemi szegregáció a felsőoktatásban – STEM-jelentkezők. In Fazekas Károly & Szabó-Morvai Ágnes (szerk.), *Munkaerőpiaci Tükör*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. 114–121.
- Demcsákné dr. Ódor Zsuzsanna & Huszárik Péter (2020.01.27.). *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/projektek/fir/EFOP345_FIR_LEMORZSOLODAS_VIZSGALAT_tanulmany.pdf Utolsó letöltés: 2021. 11. 27.
- EduLine (2013. 01. 29.). *Ilyenek lesznek az óraszámok az új kerettantervek bevezetése után*. https://eduline.hu/kozoktatasi/uj_kerettantervek_kozoktatasi_tantargyak_ora_BO74EW Utolsó letöltés: 2022. 01. 03.
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2020). *Education and training monitor 2020: Hungary*. Publications Office. DOI: [10.2766/984100](https://doi.org/10.2766/984100)
- Eurostat (2021.10.18.). *Population by educational attainment level, sex and age (%) – main indicators*. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_03&lang=en Utolsó letöltés: 2022. 01. 03.
- Fehérvári Anikó (2014). A felsőoktatási szakképzés első éve. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 65–77.
- Felsőoktatási Modellváltás (é. n.). <https://modellvaltas.kormany.hu/index> Utolsó letöltés: 2021. 10. 20.
- Fórray R. Katalin & Híves Tamás (2013). Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*, 22(4), 493–504.
- Furlong, A., Biggart, A. & Cartmel, F. (1996). Neighbourhoods, opportunity structures and occupational aspirations. *Sociology*, 30(3), 551–565. DOI: [10.1177/0038038596030003008](https://doi.org/10.1177/0038038596030003008)
- Garai Orsolya & Kiss László (2014). Eurostudent V – magyarországi eredmények. In Kiss László (szerk.), *A felsőoktatás szociális dimenziója A Eurostudent V magyarországi eredményei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 5–26.
- Harkányi Ádám Máté (2018). Lemorzsolódás a műszaki képzési területen a 2016-os Felsőoktatási Pályakövetés kutatás alapján. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 2(3), 15–18.
- Híves Tamás & Kozma Tamás (2014). Az expanzió vége. *Educatio*, 2, 239–252.
- Hörich Balázs (2019). Tanulási utak a társadalmi háttér függvényében. *Educatio*, 28(4), 659–682. DOI: [10.1556/2063.28.2019.4.2](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.2)
- Józsa Gabriella (2020). Lemorzsolódási kockázat és jelentkezés a felsőoktatásba. *Képzés és Gyakorlat*, 18(1–2), 55–66. DOI: [10.17165/TP.2020.1-2.5](https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.5)
- Keller Tamás (2020). *A hallgatói jellemzők feltárása érdekében adminisztratív adatösszekapcsoláson alapuló adatbázis elemzése*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/projektek/Kompetenciaeres_eredmenyek/EFOP345_Adminisztrativ_adatosszekapcsolas.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 01.
- Lannert Judit (2004). Pályaválasztási aspirációk. *PhD-értekezés*. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Szociológia Doktori Iskola, Budapest.
- Lannert Judit & Holb Éva (2020). Jó pap holtig tanul, avagy a PIAAC felnőtt írásbeliség vizsgálat tanulságai. In Kolosi Tamás, Szelényi Iván & Tóth István

György (szerk.), *Társadalmi Riport 2020*. TÁRKI Zrt. 221–243.

OECD (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. OECD. DOI: [10.1787/1f029d8f-en](https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en)

OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD DOI: [10.1787/b35a14e5-en](https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en)

Oktatási Hivatal (é. n.). *Felsőoktatási felvételi tájékoztató*. ARCHÍV: 2020. szeptemberben induló képzések. https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezés/korabbi_elj_archivum/felveteli_tajekoztatok/FFT_2020A/tartalomjegyzek Utolsó letöltés: 2021. 10. 20.

Polónyi István (2014). A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra*, 24(5), 3–17.

Polónyi István (2018). Felsőoktatási hallgatók bekerülési esélyei a hátrányos helyzetű kistérségekből. *Statisztikai Szemle*, 96(10), 1001–1019.

Polónyi István (2020). Harmadik csapás: A felsőoktatási felvételi ingadozásai – avagy az oktatáspolitikai társadalomismeretének hiánya. *Iskolakultúra*, 30(10), 25–37. DOI: [10.14232/iskult.2020.10.25](https://doi.org/10.14232/iskult.2020.10.25)

Róbert Péter (2000). Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, 9(1), 79–94.

Szemerszki Marianna (2014). A középiskolából a felsőoktatásba Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 47–63.

Vanó Renáta (2019. 05. 14.). *A felsőoktatási hallgatók szociális helyzete – A felsőoktatási életút és a gyermekkori szociális helyzet összefüggései*. Powerpoint prezentáció. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/projektek/szocdim/EFOP345_SZOCDIM_zarokonferencia_drVanoRenata.pptx Utolsó letöltés: 2021. 12. 02.

Varga Júlia (2010). Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*, 19(3), 370–383.

Melléklet

Felvételezők száma életkoruk szerint

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Teljes jelentkezőszám							
Nem ismert	12448	12577	11642	12268	13714	11774	12476
19	24158	23735	22746	23517	25538	22271	23371
20-21	21376	22378	21318	21892	22177	17552	18864
22-23	15761	15541	14307	14127	14077	11692	12252
24-26	12564	13738	12841	12116	11866	9724	10773
27-	19339	23250	23014	23780	24661	18445	24145
Alap- és osztatlan képzés, nappali munkarend							
Nem ismert	11924	11953	11226	11838	13272	11870	11870
19	22938	22518	21666	22406	24366	22004	22004
20-21	18058	18927	18283	18527	18741	15715	15715
22-23	6027	6171	6159	6043	6023	4527	4527
24-26	3205	3641	3670	3251	3261	2675	2675
27-	1968	2517	2620	2643	2796	2806	2806

¹ A besorolás a kistérségek egyes gazdasági (pl. A működő gazdasági szervezetek 1000 lakosra jutó száma), infrastrukturális (pl. A szélessávú internet előfizetők 1000 lakosra jutó száma), társadalmi (pl. Az egy állandó lakosra jutó szja-alapot képező jövedelem, Ft), szociális (pl. A 18-x éves, legalább középiskolai érettségivel rendelkezők aránya) és foglalkoztatási (pl. Tartósan – legalább 12 hónapja folyamatosan – nyilvántartott álláskereső aránya a munkaképes népességből, %) mutatóin alapult (részletes listáért lásd Polónyi, 2014, 16.).

Absztrakt

A tanulmány makroszintű statisztikai adatok segítségével vizsgálja a 2015–2021 közti időszak felsőoktatási felvételi jelentkezéseinek alakulását. Az elemzés elsősorban arra koncentrál, hogy a felsőoktatás mely szegmenseit érintette legérzékenyebben a jelentkezőszám 2020-ban megfigyelhető visszaesése, és hogy a 2021-es általános felvételi eljárásban sikerült-e a negatív tendenciát megállítani vagy visszafordítani. A tanulmány körbejárja, megfigyelhetőek-e olyan mintázatok, összefüggések az adatokban, melyek arra engednek következtetni, hogy a felvételi eljárást érintő szigorítások és az intézményi átalakulások szerepet játszhattak a felsőoktatási jelentkezőszám 2019-et követő visszaesésében. Az eredmények nem alkalmasak az egyéni szintű döntési mechanizmusok feltérképezésére vagy oksági következtetések levonására, azonban arra utalnak, hogy a szigorítások hozzájárultak a csökkenéshez. A jelentkezések visszaesése ugyanis különösen jelentős volt a felsőoktatás belépő szintjein, az alap- és osztatlan képzések esetén, továbbá súlyosabban érintette az általában kisebb belépési küszöbvel rendelkező képzéseket. A kistérségi szintű adatok arra utalnak, hogy a jelentkezések csökkenése területi egyenlőtlenségek növekedésével is együtt jár. Mindezek tükrében érdemes lehet egyéni szintű adatokon felmérni a középiskolás korosztály továbbtanulási döntéseit meghatározó tényezőket, különös tekintettel a családi háttér és a jogszabályi változások hatásának összefüggéseire.

Csányi Róbert¹ – Molnár Gyöngyvér²¹ SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola² SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

A tesztmegoldási motiváció szerepe az alacsony téttel rendelkező tesztek eredményeinek értékelésében

A mérés-értékelés főbb céljainak átalakulásával, tanulást segítő diagnosztikus funkcióinak előtérbe kerülésével az alacsony téttel bíró tesztek egyre nagyobb szerepet játszanak a tanítás-tanulás folyamatában, valamint az országos és nemzetközi értékelésekben. Miután az alacsony téttel bíró teszteken nyújtott teljesítménynek nincs következménye a tanulók tanulmányi előrehaladására, előfordulhat, hogy az ezeken a teszteken elért eredmények eltérnek a nagy téttel bíró teszteken nyújtott teljesítményektől. Ennek oka lehet, hogy előbbin a tanulók nem feltétlen tesznek meg minden erőfeszítést a feladatok megoldása során, utóbbin a diákok tesztmegoldás közbeni szorongása jelentős teljesítménycsökkenő hatással bírhat. A tanulmány keretein belül az első problémakörrel foglalkozunk részletesebben.

Bevezetés

Az iskolai, illetve tágabb értelemben véve az oktatási folyamat során alkalmazott értékelési eljárások hagyományosnak tekinthető célja annak meghatározása, hogy a tanulók mit tudnak, és a megszerzett tudásukat milyen mértékben képesek alkalmazni különböző helyzetekben. Ennek meghatározásához olyan mérőeszközök szükségesek, amelyek megfelelően reprezentálják a mérni kívánt tudásterületeket. A tesztek eredményeit – a mérés típusától függően – (1) az egyes tanulók, (2) a tanulócsoporthoz, (3) az intézmény vagy (4) az egész oktatási rendszer jellemzésére használják. Mind nemzetközi, mind hazai szinten a mérés-értékelés szummatív hegemoniája, megközelítése erőteljes változáson esett át az elmúlt években (Molnár, 2021b). Ezt a folyamatot jelentősen gyorsították a COVID-19-cel kapcsolatos változások, kutatások. Az elszámoltathatóság szempontjából lényeges tesztelés mellett (Koretz, 2018) egyre inkább előtérbe kerül a személyre szabott tanulást és tanítást támogató, tanulói szintű visszacsatolásra fókuszáló diagnosztikus értékelés (Csapó és Molnár, 2019).

Az objektív, megbízható és érvényes mérési eredmény eléréséhez nem elegendők a jó megbízhatósági mutatókkal rendelkező tesztek, valamint azok alkalmazása, nem elegendő a megfelelőség szerint azonos mérési körülmények biztosítása, nem elegendő az objektív, mindenki számára azonos szigorúsággal történő kiértékelés (Molnár, 2013), ugyanis különböző affektív tényezők is erőteljesen befolyásolhatják a tesztelt

személyek teljesítményét (Wise és mtsai, 2014). A motiváció részleges vagy teljes hiánya jelentős hatással van a teszten nyújtott teljesítményre.

Számos kutatás elemezte a teszten nyújtott teljesítmény és a tesztmegoldási erőfeszítés, valamint a motiváció közötti kapcsolatot. Wise és DeMars (2005) elemzése alapján a nem motivált diákok több mint fél szórással gyengébb eredményt értek el a teszteken, mint motivált társaik. Ezt támasztják alá Finn (2015), Schüttpezl-Brauns és munkatársai (2018), illetve Wise és Kong (2005) kutatási eredményei is, amelyek a motiváltabb tesztmegoldók magasabb teljesítményét jelezték. Mindeközben Lee és Chen (2011) kutatási eredményei szerint nem mutatható ki jelentős összefüggés a tesztelt személyek motivációja és képességei között, azaz a teljesítménybeli különbségek oka nem feltétlen a résztvevők között meglévő tudás- és képességszintbeli különbséget jelzik, azok a tesztmegoldási motiváció indikátorai lehetnek (Lee és Chen, 2011). Goldhammer és munkatársai (2016) szerint a tesztfeladatok megoldása közben mutatott magatartás (*test-taking behaviour*) függ mind a tesztelt személy tudásszintjétől, mind a tesztmegoldási elkötelezettségtől. Az egyik legjelentősebb nemzetközi felméréssorozat, az OECD PISA mérés 2015-ös adatfelvételének másodelemzése kapcsán Akyol és munkatársai (2021) megállapították, hogy a nem motivált diákok válaszaik miatti torzítás jelentős, az adatfeldolgozás és adatelemzés során a motivátlanságból eredő változás mindössze felét korrigálják az elemzések. A fenti elemzések hagyományos, szummatív teszteken nyújtott teljesítményekre vonatkoztak, amelyek eredményei bár nem általánosíthatóak, de fontos kiindulópontul szolgálnak az egyre nagyobb teret nyerő kis téttel bíró diagnosztikus teszteredmények értékelése során.

A tesztek tékje: alacsony és nagy téttel rendelkező tesztek

A tanítási-tanulási folyamat akkor a legsikeresebb, amikor a diákok azt tanulják, aminek az elsajátítására felkészültek, aminek az elsajátítására készen állnak, azaz amihez rendelkeznek a szükséges alapokkal (Molnár és Csapó, 2019a). A személyre szabott tanulás szerepének felértékelődésével párhuzamosan egyre fontosabbá vált a tanulók előrehaladásának, hiányosságainak ismerete. Ezt a diákok fejlődésére vonatkozó információt csak gyors, lehetőség szerint azonnali visszajelzésen alapuló, gyakori teszteléssel kapjuk meg. Ennek megvalósítását szolgálják az alacsony téttel rendelkező diagnosztikus tesztek.

Egy teszt tékje definíció szerint azt jelenti, hogy a mérési folyamatban tesztelt személy számára milyen következményei vannak a teszten nyújtott teljesítménynek, azaz mekkora tékje van a teszten nyújtott teljesítménynek a felmért egyén számára (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). A tesztelt személy számára alacsony téttel rendelkező tesztteredmény definíció szerint nincs jelentős hatással az adott személy előmenetelére (Lindner és mtsai, 2019), míg a magas téttel rendelkező teszteken nyújtott teljesítmény meghatározó következményekkel bír: ide sorolható például a KRESZ-vizsga, vagy a kifejezetten nagy téttel bíró érettségi vizsga, aminek eredménye kihathat a tesztelt személy egész további életére. A felmért személy számára alacsony téttel rendelkező tesztek közé sorolható az Országos kompetenciamérés vagy a PISA felmérés. Előbbi iskolai szinten, utóbbi az oktatási rendszer szintjén rendelkezik komolyabb téttel, miután azok eredményei, az intézményi, valamint nemzetközi értékelések, akár oktatási reformok alapját képezik (Lindner és mtsai, 2019). Megjegyzendő, hogy az alacsony vagy a magas tét a skála két végpontjára utal, hiszen a tét nagyságát tekintve egy folytonos változóról beszélhetünk (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008).

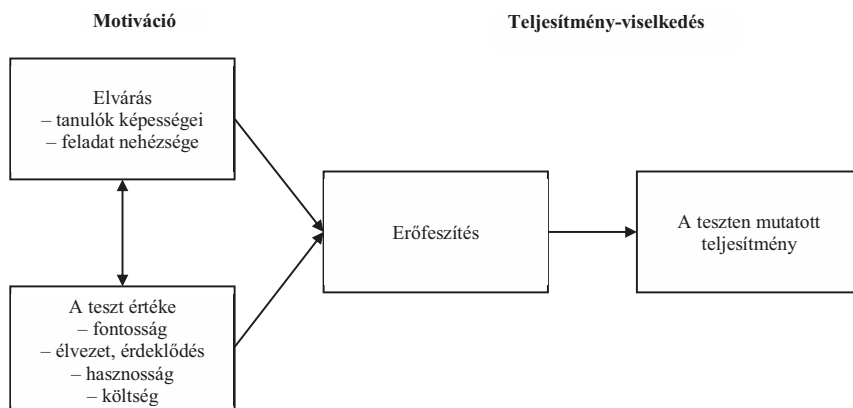
A tesztelt személy számára alacsony téttel rendelkező tesztek három fő kategóriája különböztethető meg (Wise és Kong, 2005): (1) a nemzetközi szervezetek mérés-értékelési programjainak tesztjei, mint például a 15 éves diákok műveltség típusú tudását

mérő, az OECD szakértő csoportjai által kidolgozott PISA tesztek, vagy az OECD felnőttekre (16–64 évesek) fókuszáló felmérésorozata, a PIAAC felmérés tesztjei; (2) a magas téttel bíró tesztek feladatainak kipróbálására szervezett mérések tesztjei; (3) a diákok tanulási folyamatát közvetlenül támogató diagnosztikus értékelést szolgáló tesztek. Ezek eredményei nem befolyásolják a tanulók osztályzatait, előmenetelét, így alacsony a tétjük, ugyanakkor segítenek feltárni a tanulók tudás- és képességszintjét, ezért az oktatási fejlesztések fontos alapját képezik. A teszt tétje alapvetően befolyásolja a tesztelt személyek érdekltségét és motivációját: például a tét növekedésével növekszik annak a valószínűsége is, hogy a tesztmegoldók tiltott segédeszközöket használnak. Ennek következtében a teszt tétjének növekedésével párhuzamosan egyre nagyobb erőfeszítések szükségesek a tesztelés objektivitásának biztosítása érdekében. Ugyanakkor a teszt-eredmény tétjének, szerepének csökkenésével arányosan várhatóan csökken a tesztmegoldók tesztmegoldási motivációja, ami hatással lehet teljesítményükre.

A tesztmegoldási motiváció: elvárás-érték elmélet

A tesztmegoldási motiváció értelmezésére jól használható elméleti keretrendszer az elvárás-érték elmélet (*Expectancy-value theory*; Wise és DeMars, 2005). A modell azon a feltételezésen alapul, hogy a motiváció egyrészt az elvárás és az azon alapuló siker valószínűsége, másrészt az érték, ami a teszt hasznosságának függvénye is. Az elvárás-érték elmélet tesztmegoldási motivációra alkalmazott modelljét az 1. ábra mutatja. A tesztmegoldók saját teljesítményükkel kapcsolatos elvárásait egyrészt saját képességeik, pontosabban a saját képességeikről alkotott véleményük, illetve a feladatok nehézsége határozza meg. A teszt hasznossága kapcsán Eccles és Wigfield (2002) négy komponenst különböztetett meg: (1) elérési érték, azaz a teszt fontossága; (2) belső érték, azaz a teszt iránti érdeklődés, annak élvezete; (3) hasznossági érték, a teszt hasznossága; (4) költség (pl. feladatra fordított idő, teszt szorongás).

Egy teszt tétje definíció szerint azt jelenti, hogy a mérési folyamatban tesztelt személy számára milyen következményei vannak a a teszten nyújtott teljesítménynek, azaz mekkora tétje van a teszten nyújtott teljesítménynek a felmért egyén számára (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). A tesztelt személy számára alacsony téttel rendelkező teszteredmény definíció szerint nincs jelentős hatással az adott személy előmenetelére (Lindner és mtsai, 2019), míg a magas téttel rendelkező teszten nyújtott teljesítmény meghatározó következményekkel bír: ide sorolható például a KRESZ-vizsga, vagy a kifejezetten nagy téttel bíró érettségi vizsga, aminek eredménye kihathat a tesztelt személy egész további életére. A felmért személy számára alacsony téttel rendelkező tesztek közé sorolható az Országos kompetenciamérés vagy a PISA felmérés. Előbbi iskolai szinten, utóbbi az oktatási rendszer szintjén rendelkezik komolyabb téttel, miután azok eredményei, az intézményi, valamint nemzetközi értékelések, akár oktatási reformok alapját képezik (Lindner és mtsai, 2019).



1. ábra. Elvárás-érték elmélet a tesztmegoldási motiváció kontextusában (Penk és Richter, 2017 alapján)

Baumert és Demmrich (2001) meghatározása értelmében a tesztmegoldási motiváció (*test-taking motivation*) „hajlandóság a tesztfeladatok kidolgozására”, hajlandóság arra, hogy a tesztmegoldó erőfeszítést és kitartást fektessen a feladatok megoldásába. Wise és DeMars (2005. 2.) a következőképpen definiálta a tesztmegoldási motivációt: a vizsgázók „teljes erőfeszítéssel oldják meg a tesztet azzal a céllal, hogy az pontosan reprezentálja a tudásukat és képességeiket a teszt által lefedett tartalmi területen”. Az elvárás-érték elmélet alapján az erőfeszítés az elvárás és az érték megnyilvánulása, ezért összefügg a teszten nyújtott teljesítménnyel. Összefoglalva, a tesztmegoldási motiváció magában foglalja a vizsgázók erőfeszítéseit, amely a sikerre vonatkozó elvárásaik és a teszt értékének függvénye (Penk és Richter, 2017). A tesztmegoldási motivációval foglalkozó kutatások legnagyobb része nem vizsgálta a tesztmegoldási motiváció összes elemét, azok közül tipikusan csak néhányat (Penk és Richter, 2017), főképp a tesztmegoldó erőfeszítésének feltérképezésére fókuszáltak (ld. alább).

A tesztmegoldási motivációt befolyásoló tényezők

Az eddigi kutatások (Asseburg és Frey, 2013; Goldhammer és mtsai, 2016; Lindner és mtsai, 2016; Nuutila és mtsai, 2021; Wise és mtsai, 2010) számos olyan tényezőt azonosítottak, amelyek a tesztmegoldási motivációt befolyásolják: ilyenek maguk a feladatok, a tanulmányi terület, a tesztmegoldó személye és a teszthelyzet. Ezen tényezők tulajdonosságainak változtatásával jelentős mértékben befolyásolható a tesztmegoldók tesztmegoldási motivációja és az azzal kapcsolatos erőfeszítések.

A feladat jellemzői

Korábbi kutatási eredmények alapján (Bergstrom és mtsai, 1994; Lindner és mtsai, 2017) az itemek nehézségének növekedésével csökken a tesztmegoldók motivációs szintje. Véleményünk szerint pontosabb az a megközelítés, miszerint a tesztmegoldók nagyobb erőfeszítést tesznek a képességeikhez illeszkedő, azaz a képességeiknek megfelelő, se nem túl nehéz, se nem túl könnyű feladatok megoldása során (Asseburg és Frey, 2013), mint más esetben (ezen alapul az adaptív tesztelés által biztosított optimális kihívás során tapasztalt flow-élmény; Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). A képeket vagy illusztrációkat

is tartalmazó feladatok esetén motiváltabbak a feladatmegoldók, mint a csak szöveget tartalmazó feladatok megoldása során. Ez a hatás akkor is mérhető, ha a feladat maga megoldható képek, ábrák nélkül is, azok kizárólag a feladat illusztrálását szolgálják (Lindner és mtsai, 2016; Lindner és mtsai, 2019).

Itempozíció

Az itempozíciós hatás, azaz az itemek teszten belüli elhelyezkedése jelentősen befolyásolja a motivált és motiválatlan válaszok arányát. Számos kutatási eredmény szerint a tesztmegoldók tesztmegoldási erőfeszítései a teszt kezdetétől a végéig általában csökkenő tendenciát mutatnak (Attali, 2016; List és mtsai, 2017; Nuutila és mtsai, 2021; Penk és Richter, 2017; Wise és Gao, 2017; Wolgast és mtsai, 2020). Az itempozíciós hatás annyira jelentős, hogy a legjelentősebb nagymintás felmérések során előre meghatározott algoritmus szerint kezelik azt. Például a PISA 2006-os mérésben alkalmazott horgonyzási technika szerint (Molnár, 2013) minden egyes teszt négy résztesztből áll, amelyekben mindhárom mért terület helyet kap. Az előre kialakított 13 résztesztből 13 különböző tesztet alakítottak ki a kutatók úgy, hogy mind a 13 teszt egymással pontosan egy részteszt által legyen összekötöttségben, és mindegyik részteszt mind a négy teszten belüli pozícióban pontosan egyszer szerepeljen. Ennek oka, hogy a résztvevők fáradtsága miatt a tesztmegoldási erőfeszítések tipikusan kisebbek a később megoldandó itemeknél (Goldhammer és mtsai, 2016).

Személyi jellemzők

Nagyobb valószínűséggel fordul elő nem motivált válasz alacsonyabb tanulási képességgel (Goldhammer és mtsai, 2016), alacsonyabb kognitív képességszinttel rendelkező (Goldhammer és mtsai, 2017) vagy alacsonyabb iskolai végzettségű személyek, és/vagy férfiak esetén (Goldhammer és mtsai, 2016; Wise és DeMars, 2010). DeMars és munkatársai (2013) megállapították, hogy a nemek közötti különbség nem egyenletes eloszlású. Több férfi van a motivációs skála alacsony, mint a magasabb végén, azaz a tesztmegoldók között több rendkívül alacsony erőfeszítéssel rendelkező férfit találtak, míg a nők motivációs szintje között nem volt ekkora különbség. A tesztet megoldók életkora szintén befolyásolja a motivált válaszok valószínűségét. Az OECD felnőttek olvasási képességére, matematikai műveltségére és problémamegoldó képességszintjének feltérképezésére fókuszáló felmérésorozatában (PIAAC, 2012) szignifikáns különbség volt a tesztelt személyek tesztmegoldási motivációjában. Tendenciaszerűen az idősebbek kevésbé voltak motiváltak, mint a fiatalok. A problémamegoldó képesség tesztelése során tapasztalták a legerőteljesebb összefüggést: minél magasabb volt a korosztály, annál nagyobb volt a motiválatlan válaszok aránya (Goldhammer és mtsai, 2016). Ugyanezen felmérés keretein belül végzett elemzések rávilágítottak arra is, hogy amennyiben a tesztelt személy anyanyelve és a teszt nyelve különbözött, magasabb volt a motiválatlan válaszok aránya. Szintén szignifikáns különbségek mutatkoztak az egyes országok között a kulturális háttér jellegétől függően (Goldhammer és mtsai, 2016; Goldhammer és mtsai, 2017).

Teszthelyzet, a tesztírás időpontja

A tesztírás időpontjára és az időpont motivációra gyakorolt hatására vonatkozó elemzések eredményei sem erősítik meg egymást minden esetben. Wise és mtsai (2010) nem találtak különbséget a 3–9. osztályos tanulók átlagos tesztmegoldási motivációjában attól függően, hogy a tanév melyik szakaszában (őszi, illetve tavaszi félév) történt a tesztírás, ugyanakkor egy másik kutatásban a motiváció magasabb szintjét állapították

meg tavasszal, mint ősszel (Wise és mtsai, 2014). Nem volt különbség a motivációban attól függően, hogy a hét melyik napján oldották meg a tesztet, ugyanakkor csökkent a motivált válaszok aránya a nap előrehaladtával. Reggel motiváltabbak voltak a diákok, mint délután (Lindner és mtsai, 2019; Wise és mtsai, 2010). Ez utóbbi esetben hasonlóság mutatkozik az itempozíciós hatással, vagyis a később megoldott feladatok, tesztek esetében a motiváció csökkenő szintjét tapasztalhatjuk (List és mtsai, 2017).

A tesztmegoldási motiváció növelésének lehetőségei

Az alacsony szintű tesztmegoldási motiváció kezelésére az egyik lehetőség a tesztek megoldása előtt adódik. Ennek lényege, hogy valamilyen módon megpróbáljuk növelni a tesztmegoldók motivációját, ezáltal várhatóan pontosabb képet kaphatunk valódi képességszintjükéről. A módszereket (Wise és DeMars, 2005) négy csoportra osztotta: (1) a teszt tétjének növelése, (2) a teszt jellemzőinek módosítása, (3) visszajelzés adása, illetve (4) külső ösztönzők biztosítása.

A teszt tétjének növelése

A tesztmegoldási motiváció növelésének talán legegyszerűbb és legkézenfekvőbb módja, ha növeljük a teszt tétjét. Erre az egyik lehetőség, hogy a vizsgázó személyes érdekelttségét növeljük, például úgy, hogy a teszt eredménye beleszámít az osztályzatokba. Ennek a megoldásnak azonban több hátránya is van (Rios, 2021). A teszt személyes tétjének növelése egyrészt fokozza a csalás esélyét, így több energiát kell fordítani ennek megelőzésére, másrészt növeli a tesztzorongást. Egy másik lehetőség a teszt tétjének növelésére, ha nagyobb szerepet szánunk a vizsgafelügyelőknek. Az ő feladatuk ebben az esetben az, hogy részletes instrukciókat adjanak a tesztmegoldónak például arról, hogy a teszten nyújtott teljesítményük az intézmény és az oktatók megítélése szempontjából nagyon lényeges, így bírva őket motiváltabb feladatmegoldásra (Liu és mtsai, 2015; Baumert és Demmrich, 2001).

A teszt jellemzőinek módosítása

A tesztmegoldási motiváció növelésének másik, viszonylag egyszerű módja, ha magát a tesztet alakítjuk át oly módon, hogy a résztvevők motiváltabbak legyenek a megoldására. A korábbi kutatások magasabb szintű motivációt találtak azokban az esetekben, ha (1) a feladatok nem voltak túlságosan megterhelőek (DeMars, 2000; Wise, 2006), hanem inkább a résztvevők képességeihez illeszkedőek, annak megfelelő nehézségűek (Asseburg és Frey, 2013; Rios, 2021), ha (2) képeket, illusztrációkat tartalmaztak (Lindner és mtsai, 2016; Lindner és mtsai, 2019), valamint ha (3) érdekesek voltak számukra (Attali és Arieli-Attali, 2015).

A vonatkozó kutatási eredmények alapján összességében érdemes olyan teszteket kidolgozni és alkalmazni, amelyek (1) feladatleírása könnyen érthető, amelyek a (2) feleletalkotó kérdéstípusok mellett feleletválasztós kérdéseket is tartalmaznak (Rios, 2021). (3) Ahol a feladatok nehézsége illeszkedik a tesztelt személyek képességszintjéhez – ezt a számítógépes adaptív teszteszközrendszerével tudjuk biztosítani a tesztelt személyek számára. (4) A feladatokban szereplő képek, illusztrációk segítik, támogatják a feladat megértését, valamint (5) a résztvevők életkorának megfelelő, őket érdeklő, játékos feladatok szintén elősegítik a magasabb szintű tesztmegoldási motivációt. Végül (6) ehhez a megoldáshoz sorolható a tesztszituáció helyes megválasztása is: javasolt a délelőtti írás a délutáni helyett (Lindner és mtsai, 2019; Wise és mtsai, 2010).

Visszajelzés, visszajelentés biztosítása

A résztvevők számára a teljesítményről való visszajelzés szintén motivációnövelő lehet (Baumert és Demmrich, 2001). Minél gyorsabb a visszacsatolás, várhatóan annál nagyobb a motivációs szint emelkedése (Hattie, 2009; Molnár és Csapó, 2019b). Számítógéppel segített oktatás – beleértve a tesztelés folyamatát is – esetén a kontextuális adatok folyamatos monitorozásával (pl. válaszadási idő, kattintások mennyisége) lehetőség van arra, hogy folyamatosan nyomon kövessék a diákok erőfeszítéseit (Molnár, 2021a), sőt figyelmeztessék őket, ha csökkent a motivációs szintjük, és az átgondolt válaszadás helyett elkezdenek gyorsan tippelgetni. Ezen technika alkalmazásával Wise és munkatársai egy kontrollcsoportos kutatás keretein belül magasabb átlagos pontszámot és magasabb motivációs értékeket tapasztaltak (Wise és mtsai, 2006).

Külső ösztönzők biztosítása

A tesztmegoldók számára biztosított külső ösztönző nem csak anyagi ösztönző lehet (pl. pénzjutalom, vagy ajándékutalvány), hanem erkölcsi is (pl. elismerés kiváló teljesítmény esetén). A monetáris ösztönzők motivációra gyakorolt hatása nem egyértelmű. Egyes kutatások szerint a monetáris ösztönzők jelentősen befolyásolták a vizsgázók erőfeszítéseit és általános teljesítményét (Braun és mtsai, 2011), míg más esetben nem értek el erőfeszítésnövelő és azzal párhuzamosan teljesítményjavító hatást (Oneil és mtsai, 2005). A monetáris ösztönzők alkalmazásának hátrányai közé sorolható, hogy egyrészt költségesek, másrészt nem valószínű, hogy ugyanazt a motivációs hatást gyakorolják a különböző anyagi háttérrel rendelkező vizsgázókra (Lau és mtsai, 2009).

A szokásostól eltérő pontozási rendszer szintén képes lehet növelni a tesztmegoldási motivációt. Ide sorolható a hiányzó válaszok „szokásostól” eltérő kezelése, értékelése, vagy a hibás válaszok hagyományostól eltérő értékelése is. A módosítás valódi hatásának tesztelésére az adott kultúrában, iskolai kontextusban tudományos igényességgel kivitelezett kutatások szükségesek. Eltérő pontozási rendszert alkalmazott Verbić és Tomic (2009) kutatásában, amelynek során a diákok 0,25 pontot kaptak a megválaszolatlan itemekért a szokásos 0 pont helyett, függetlenül attól, hogy azok feleletválasztós vagy feleletalkotós itemek voltak. Ezzel a pontozási módszerrel azt érték el, hogy a tesztelt személyek jobban átgondolták a válaszokat, és így csökkentették a motiváltalan válasz esélyét 5-15%-ról 0,3%-ra (Verbić és Tomic, 2009).

Rios (2021) egy metaanalízis során 53 tanulmány adatait elemezve arra a következtetésre jutott, hogy a tesztmegoldási motiváció növelésére alkalmazott módszerek 0,13 szórásnyival növelték mind a tesztmegoldási erőfeszítést, mind a teszten elért eredményeket. A módszerek közül a legjelentősebb hatást az ösztönzők alkalmazása hozta, mintegy 12,5%-kal csökkentette a motiváltalan válaszok arányát.

A tesztmegoldási motiváció mérési lehetőségei

A tesztmegoldási motiváció mérésére többféle módszer létezik: (1) önértékelő kérdőívek alkalmazása, (2) válaszdíó-alapú megközelítések, illetve a kettő ötvözéséből adódó (3) modell-alapú elemzések. Az önértékelő kérdőívek a vizsgázók saját megítélésén alapulnak, a válaszdíó-alapú megközelítés a számítógépes tesztek naplóadatait használja, míg a modell-alapú megközelítés mindkettőt felhasználhatja.

Önértékelő kérdőívek

Az első és legszélesebb körben alkalmazott megközelítés a tesztmegoldási motiváció és az azzal erőteljes összefüggésben lévő tesztmegoldási erőfeszítés mérésére a Likert-skálát alkalmazó önértékelő kérdőívek használata. A legegyszerűbb esetben a teszt végén, a tesztfeladatok megoldása után teszik fel a tesztmegoldási motivációra vonatkozó kérdéseket a résztvevőknek. Ennek továbbfejlesztett változata, ha a teszt elején, illetve a tesztfeladatok között is válaszolni kell az aktuális motivációs szintre vonatkozó kérdésekre. Utóbbi kutatási elrendezés lehetőséget ad a teszt közbeni motivációs szint változásának nyomon követésére is. Az önértékelő kérdőívek nagy előnye, hogy használhatuk egyszerű, hagyományos, papíralapú tesztelés során is megvalósítható, feldolgozásukhoz nincs szükség kifinomult statisztikai ismeretekre. Fontos követelmény az önértékelő kérdőívekkel szemben, hogy ne legyenek túl hosszúak, mivel az önmagában is csökkentheti a válaszadás motivációját (Schüttpelz-Brauns és mtsai, 2018). A legszélesebb körben használt önértékelő kérdőívek áttekintését az 1. táblázat tartalmazza.

Az önértékelő kérdőívek előnye, hogy azokkal lehetőség van a motiváció minden összetevőjének mérésére. Ugyanakkor, ahogy az 1. táblázatból is olvasható, a legtöbb önértékelő kérdőív nem kérdez rá a motiváció minden elemére. Az önértékelő kérdőívek közül a legegyszerűbb a PISA felmérés során is használt *Effort thermometer*, amely kizárólag a tesztmegoldási erőfeszítést méri három kérdésre adott válasz alapján. A skála másik végén az Online Motivációs Kérdőív helyezkedik el, amely hét alskálát tartalmaz, melyeket 32 kérdéssel mér.

1. táblázat. Néhány széles körben használt önértékelő kérdőív

Mérőeszköz	Itemek száma	Skála	Alskála	Mért jellemzők	Hivatkozás
Online Motivációs Kérdőív (<i>Online Motivation Questionnaire</i> , OMQ)	32	4-pontos Likert skála	Hangulat Önhatékonyság Várható siker Feladat vonzereje Észlelt hasznosság Tesztszorongás Erőfeszítés	Tesztmegoldási erőfeszítés, a teszt előtt és után	(Crombach és mtsai, 2003)
Kérdőív a jelenlegi motivációról (<i>Questionnaire of Current Motivation</i> , QCM)	18	7-pontos Likert skála	A siker valószínűsége A teszt kihívás jellege Érdeklődés Kudarctól való félelem	Tesztmegoldási motiváció	(Freund és mtsai, 2011)
Erőfeszítés hőmérő (<i>Effort-thermometer</i>)	3	10-pontos Likert skála	Nincs	Tesztmegoldási erőfeszítés összehasonlítva a személyes tapasztalattal, amikor a vizsgázó korábban a legtöbb erőfeszítést alkalmazta	(Butler és Adams, 2007)

Mérőeszköz	Itemek száma	Skála	Alskála	Mért jellemzők	Hivatkozás
Tesztmegoldási erőfeszítés rövid skála (<i>Test-taking Effort Short Scale</i> , TESS)	3	5-pontos Likert skála	Elérési érték Belső értéke Hasznossági értéke	Tesztmegoldási erőfeszítés rövid formája	(Schüttpelz-Brauns és mtsai, 2018)
Hallgatói vélemény skála (<i>Student Opinion Scale</i> , SOS)	10	5-pontos Likert skála	Fontosság Erőfeszítés	Motiváció a teszt után	(Thek és mtsai, 2009)

Az önértékelő kérdőíveknek számos korlátja van. Alkalmazásuk során általában nem tudjuk, hogy mennyire volt őszinte a válasz, ezért könnyen alul- vagy felülbecsülik a tesztelt személy valódi erőfeszítését, ami torzításhoz vezethet. Nem reális az, hogy minden egyes feladat megoldása után kitöltetünk egy motivációs kérdőívet a résztvevőkkel, mert annyi kérdésre senki sem adna őszinte, motivált választ. Ennek következtében a leggyakoribb és legelterjedtebb alkalmazás a tesztelt személyek általános motivációs szintjének mérése, a pontos részletek, a motivációs szint feladatonkénti, itemenkénti változása rejtve marad (Wise és Gao, 2017). Az önértékelő kérdőívek alkalmazásának további jelentős korlátja, hogy azok a személyek, akik nem motiváltak a teszt megoldására, várhatóan nem lesznek motiváltak az önértékelő kérdőív kitöltésére sem. Ez további torzításhoz vezethet (Wise és Kong, 2005). A kérdőív kitöltését befolyásolhatják a társadalmi elvárások, azaz előfordulhat, hogy a tesztelt személyek nem a valóságnak megfelelő válaszokat adnak, hanem olyanokat, amiket elvárnak tőlük (Goldhammer és mtsai, 2016).

Válaszidő-alapú megközelítés

Az informatikai eszközök jelentős fejlődésével és széles körben való elterjedésével lehetőség nyílt a technológia oktatásban való alkalmazására. Ezzel párhuzamosan jelentős ütemben fejlődött az oktatási adatbányászat, az oktatással kapcsolatos tevékenységek során gyűjtött logadatok, metaadatok elemzése (Alrababah és Molnár, 2021; Sahin és Yurduguül, 2020). A számítógép-alapú tesztelés hatalmas előnye a hagyományos papíralapú,

Az önértékelő kérdőíveknek számos korlátja van. Alkalmazásuk során általában nem tudjuk, hogy mennyire volt őszinte a válasz, ezért könnyen alul- vagy felülbecsülik a tesztelt személy valódi erőfeszítését, ami torzításhoz vezethet. Nem reális az, hogy minden egyes feladat megoldása után kitöltetünk egy motivációs kérdőívet a résztvevőkkel, mert annyi kérdésre senki sem adna őszinte, motivált választ. Ennek következtében a leggyakoribb és legelterjedtebb alkalmazás a tesztelt személyek általános motivációs szintjének mérése, a pontos részletek, a motivációs szint feladatonkénti, itemenkénti változása rejtve marad (Wise és Gao, 2017).

szemtől-szembeni értékelési rendszerekkel szemben, hogy a tesztek megoldása során számos olyan kontextuális adatot tudunk rögzíteni (feladattal eltöltött idő, előre- és hátraugrások, szemmozgás, minden egyes klikkelés stb.), amelyek korábban elképzelhetetlenek voltak, és ezek elemzése mélyebb összefüggésekre világíthat rá (Tóth és mtsai, 2017).

A válaszügy az az időtartam, amit a tesztelt személy az adott feladat kiközvetítésétől annak megoldásának befejezéséig (a tovább gombra kattintásig) az adott feladat megoldásával tölt. Schnipke (1995) kutatási eredménye jelezte először, hogy van összefüggés a válaszügy és a tesztmegoldási erőfeszítés között. A magas tétellel és időkorláttal rendelkező tesztekre adott válaszok vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy amint a teszt megoldása során telik az idő, és a vizsgázóknak egyre kevesebb ideje marad a teszt befejezésére, a résztvevők nagyon gyors válaszügyeket produkálnak, amit gyors tippelési viselkedésnek nevezett el, szemben a megoldásra törekvő viselkedéssel. Gyors, tippelgető viselkedés az alacsony tétellel rendelkező teszteknel is előfordul, de mivel ebben az esetben nincs időkorlát, ez a fajta viselkedési mintázat a motiválatlanságot jelzi (Wise és Kong, 2005). A válaszügy-alapú módszerek mind azon a feltételezésen alapulnak, hogy az alacsony tesztmegoldási erőfeszítéssel rendelkező résztvevők kevesebb időt töltenek a feladat megoldásával, ezért gyorsabban válaszolnak a kérdésekre, mint a magasabb szinten motiváltak (Wise és Kong, 2005). A gyors találgatás negatívan torzítja a teszt eredményeit, mert alacsonyabb helyes válaszadási arányhoz vezet, mint a megoldásra törekvő viselkedés (Wise és Ma, 2012).

A válaszügy-alapú megközelítés indikátorai

A válaszügy alapú megközelítések esetén a legtöbb esetben a mért indikátor az itemhez tartozó válaszügy (Wise és Gao, 2017), amit néhány kutatás kiegészít a kattintások számának elemzésével. Az általános megközelítés szerint meg kell határozni egy idő küszöbértéket, és amennyiben az adott válaszügy ennél a küszöbértéknél rövidebb, akkor azt motiválatlan, míg ha hosszabb, akkor motivált válasznak tekintjük. A küszöbérték pontos meghatározása amiatt fontos, mert ha a küszöbérték hosszabb, mint a valós, akkor a motivált és gyors vizsgázók választát motiválatlanként azonosítjuk (fals negatív), míg ha a küszöbérték rövidebb, mint a valós, a lassú, motiválatlan választ azonosítjuk motiváltként (fals pozitív) (Wise és Ma, 2012). Mindkét hibát nem lehet egyszerre csökkenteni, ha az egyik nő, a másik csökken, és fordítva (Sahin és Colvin, 2020). Wise és Gao (2017) a következő eseteket definiálta nem motivált viselkedésként:

1. gyors találgatás: feleletválasztós vagy más típusú zárt végű itemek esetében a vizsgázó gyorsabban válaszol, mint a küszöbérték,
2. gyors kihagyás: a vizsgázó az adott feladatra nem ad választ, és a küszöbértéknél gyorsabban továbblép a következő feladatra,
3. gyors felületes válasz: nyílt végű itemek esetében a vizsgázó rövidebb ideig foglalkozik a feladattal, mint az item küszöbértéke, és nagyon rövid, elnagyolt, nem releváns választ ad.

Az i itemhez és j vizsgázóhoz tartozó motivált, vagy más néven megoldási viselkedés (*solution behavior*, SB_{ij}) mérésére Wise és Kong (2005) az alábbi képletet vezette be:

$$SB_{ij} = \begin{cases} 1, & \text{ha } RT_{ij} \geq T_i \\ 0, & \text{ha } RT_{ij} < T_i \end{cases}$$

ahol

T_i = az i itemhez tartozó küszöbérték, amely különbséget tesz a motivált és a motiválatlan viselkedés között,

RT_{ij} = az i itemhez és j vizsgázóhoz tartozó válaszügy.

A tesztmegoldási erőfeszítés aggregált szinten is jellemezhető, egyrészt a személyre, másrészt az adott itemre vonatkozóan (Lindner és mtsai, 2019).

Wise és Kong (2005) vezette be a válaszütem-erőfeszítés kifejezést (*response time effort*, RTE). Az RTE az adott résztvevőre vonatkoztatva a motivált válaszok összegének és a teszt összes itemének aránya, vagyis a befektetett erőfeszítés teljes szintjét mutatja meg az adott résztvevőre vonatkoztatva.

Az RTE a j vizsgázóra vonatkoztatva

$$RTE_j = \frac{\sum SB_{ij}}{k}$$

ahol k = az itemek száma.

Az itemspecifikus megközelítést válaszütemhűségnek nevezzük (*response time fidelity*; RTF; Wise, 2006). Az RTF az adott itemre vonatkozóan a motivált válaszok összegének az összes vizsgázóhoz viszonyított aránya, azaz egy adott i item esetén

$$RTF_i = \frac{\sum SB_{ij}}{n}$$

ahol n = a vizsgázók száma.

Mind az RTE, mind az RTF index 0 és 1 közötti értékeket vehet fel.

Feltételes válaszütemhűség (*conditional RTF*): a résztvevőket teljesítményük alapján csoportokba soroljuk, majd csoportonkénti bontásban határozzuk meg RTF értéket. Ezáltal elemezhető, hogy van-e összefüggés a résztvevők teljesítményszintje és az RTF értéke között (Lee és Jia, 2014).

A válaszütem mérésének számos előnye van az önértékelő kérdőívekkel szemben (Wise és Kong, 2005). A motiváció beavatkozás nélkül mérhető, így egyrészt nem terheljük többletfeladattal a vizsgázót, másrészt torzítatlan információhoz jutunk. A mérés nem a válaszadó ítéletein, hanem mérésen alapul, így nem lesz elfogult. A motiváció változása sokkal pontosabban nyomon követhető, mert a válaszütem adatai minden egyes item esetében rendelkezésre állnak, nem csak bizonyos időpillanatokban. Végül, ezen módszereknek magas a belső konzisztenciája (Wise és Ma, 2012).

A válaszütem mérésén alapuló módszereknek azonban vannak korlátai is. Egyrészt a nagyon jó képességekkel rendelkező tesztmegoldók, akik nagyon gyorsan képesek azonosítani a feladathoz tartozó kulcsszavakat, és pillanatok alatt reagálnak, nem különböztethetők meg azoktól, akik motiválatlanok (Schüttpelz-Brauns és mtsai, 2018), másrészt az alacsony képességszintű vizsgázók, akik nagyon lassan olvasnak, és ezért lassabban adnak motiválatlan választ, nem különböztethetők meg a motivált válaszadóktól (Akyol és mtsai, 2021).

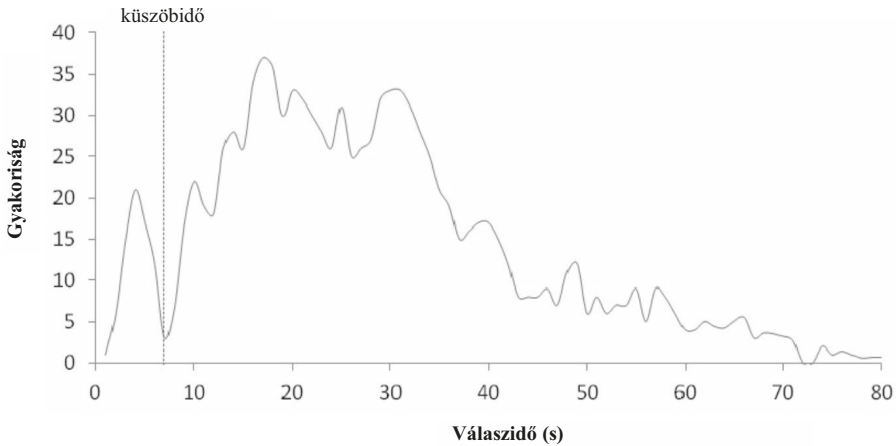
A küszöbérték meghatározása

A tesztfeladatokon való sikeres teljesítés első feltétele a feladathoz tartozó instrukciók elolvasása/meghallgatása, illetve az olvasottak/hallottak értelmezése. Amikor a tesztelt személyek olyan rövid időn belül válaszolnak, ami nem teszi lehetővé a teljes szöveg értő elolvasását, illetve hangalapú instrukció esetén a hang teljes meghallgatását, majd a feladat megoldását, motiválatlan magatartásról beszélünk. Ellenkező esetben a detektált viselkedésmintázatot a motivált viselkedésük csoportjába sorolják. A küszöbérték minél pontosabb meghatározása a fals pozitív és fals negatív osztályozás elkerülése érdekében kiemelten fontos (Lindner és mtsai, 2019).

A küszöbérték alkalmazásának leegyszerűsített módja, ha egy előre meghatározott, úgynevezett konstans küszöbértéket állapítunk meg, majd minden item/feladat esetén ezt a küszöbértéket alkalmazzuk. A vonatkozó kutatásokban az első ilyen, általánosan használt küszöbérték a 3 másodperces küszöbszint volt (*Common3*). A három másodperces küszöbérték azonban túl rövidnek bizonyult a hosszabb instrukciót tartalmazó, ezért több olvasást igénylő feladatoknál, ezért alkalmazhatósága erősen korlátozott (Hauser és Kingsbury, 2009). Később bevezették az 5 másodperces küszöbértéket (*Common5*) (Wise és Kong, 2005), amit többek között a PIAAC felmérés során a hiányzó válaszok kódolásához is alkalmaztak, attól függően, hogy az eltelt idő kevesebb volt-e a küszöbértéknél, és csak 0-2 kattintást végzett-e a személy („nem ért el a feladathoz/nem próbálta meg”), vagy meghaladta a küszöbszintet, és/vagy több, mint 0-2 kattintást végzett („nincs válasz”) (OECD, 2019).

A küszöbérték meghatározásának szofisztikáltabb módja az itemspecifikus küszöbértékek alkalmazása. Az itemspecifikus küszöbértékek elmélete azon a feltételezésen alapul, hogy a válaszadáshoz szükséges minimális idő itemenként eltérő. Például amíg a vizsgázók képesek gyorsan elolvasni és értelmezni egy egyszerű számolási feladatot, addig egy hosszú és nehéz problémamegoldó feladat elolvasása és értelmezése sokkal több időt vesz igénybe (Goldhammer és mtsai, 2016). Ez alapján nem egy közös küszöbértéket határoznak meg az összes itemhez, hanem itemenként mást és mást. Az itemspecifikus küszöbértékek meghatározására számos koncepció létezik. A leggyakrabban alkalmazott módszereket az alábbiakban mutatjuk be.

1. Vizuális ellenőrzés (*visual inspection*; VI) módszere: amennyiben ábrázoljuk a válaszütemek eloszlását, megállapítható, hogy amíg a motivált viselkedésnek unimodális eloszlása van, addig a gyors találgatások jelenléte az első néhány másodpercben egy kezdeti frekvenciacsúcs megjelenését eredményezi, így az eloszlás bimodálissá válik (Schnipke és Scrams, 1997). Ezen minta alapján beazonosíthatók a motiválatlan válaszok, mivel a bimodális válaszütem-eloszlásban határozott „rés” van, amint az a 2. ábrán látható (Lee és Chen, 2011). Vannak azonban olyan minták, ahol az itemek jelentős részének unimodális eloszlása van a bimodális helyett, függetlenül a motiválatlan válaszok arányától, így ez a módszer nem minden esetben teszi lehetővé a motiválatlan válaszok azonosítását (Lee és Jia, 2014).
2. A válaszütem-pontossági módszer a feleletválasztós itemekre alkalmazható. Működésének lényege, hogy minden egyes item esetén másodpercenként kiszámítjuk a helyes válaszok arányát (pl. 3 másodpercnél 16%, 4 másodpercnél 21%). Az itemhez tartozó küszöbérték az az időpillanat, amikor a helyes válaszok aránya meghaladja a véletlen találgatásból származó arányt (pl. 0,25-öt, ha négy válaszlehetőség van, 0,2-et, ha öt válaszlehetőség van) (Lee és Jia, 2014). A módszer hátránya az, hogy egy valós tesztszituációban a feladatmegoldók nagyobb valószínűséggel választják a középső lehetőségek egyikét, mint az első vagy az utolsó válaszlehetőséget. Ennek oka az a pszichológiai jelenség, amely megnehezíti az emberek teljesen véletlenszerű viselkedését, így az itemek véletlenszerű kitalálásának pontossága a helyes válasz helyétől is függ (Wise, 2006). Például egy 4 válaszlehetőséggel rendelkező matematikai item megoldása során a véletlenszerű találgatások aránya az „a” válaszopció esetében 0,17, míg a „b” válaszopció esetében 0,24 volt (Wise és Ma, 2012).



2. ábra. Hipotetikus válaszidő-eloszlás egy adott itemre vonatkozóan (Lee és Chen, 2011)

3. Normatív küszöb módszer (*normative threshold*; NT10) (Wise és Ma, 2012). Az NT10 által meghatározott küszöbérték egyenlő a vizsgázók által az itemre fordított átlagos idő 10%-ával, de maximálva van 10 másodpercben. Például, ha egy adott item esetén az átlagos feladattal töltött idő 28 s, akkor az itemhez tartozó küszöbérték 2,8 s, viszont ha az átlagos feladattal töltött idő 150 s, akkor a küszöbérték nem 15 s lesz, hanem 10 s. A fenti szabály alapján lehet meghatározni az NT15 és az NT20 küszöbértéket is.
4. Szabály-alapú küszöbidő: az alkalmazott küszöbidő az item elolvasásához szükséges időtől, azaz az item hosszától függ (karakterben) (Wise és Kong, 2005).

$$T_i = \begin{cases} 3 \text{ s, ha az } i \text{ item rövidebb, mint 200 karakter} \\ 5 \text{ s, ha az item is legalább 200, de legfeljebb 1000 karakter} \\ 10 \text{ s, ha az } i \text{ item legalább 1000 karakter} \end{cases}$$

5. A helyes válaszarány nagyobb, mint 0 (*proportion correct greater than zero*; $P > 0\%$) módszer: feleletalkotó itemek esetén használható, ahol a tesztelt személyeknek meg kell adniuk saját válaszaikat, így a helyes válasz elérésének véletlenszerű esélye nulla. A $P > 0\%$ küszöb meghatározásához az adott válaszidőhöz tartozó helyes válaszok arányát egy másodperces időközönként kell kiszámítani. A küszöb az a legrövidebb válaszidő, amelynél a helyes válaszok aránya nulla felett van (Goldhammer és mtsai, 2016). A PIAAC mintán alapuló kutatás során Goldhammer és munkatársai (2016) négy módszert hasonlítottak össze (Common3, Common5, VI, $P > 0\%$), és arra a következtetésre jutottak, hogy az alkalmazott validitási vizsgálatok alapján a $P > 0\%$ módszer volt a legpontosabb.
6. Továbbfejlesztett módszerek (*enhanced methods*): ezek a módszerek a válaszidőn alapulnak, de ki vannak egészítve a válaszviselkedéssel, azaz egyrészt a válasz viselkedésének típusával (pl. kattintások, billentyűleütések, szimuláció futtatása), másrészt a válaszviselkedések összes számával (minden egyes kattintás és billentyűnyomás összege). A módszerek azon a feltételezésen alapulnak, hogy nem csak a feladattal töltött idő, hanem a válaszreakciók száma is a motiváció mértékéhez köthető, így amennyiben kevesebb válaszreakciók mérhető, az motiválatlan viselkedést jelez. Ezek alapján a válaszviselkedés segíthet pontosabban megkülönböztetni a motivált és a motiválatlan vizsgázókat. A továbbfejlesztett módszerek

bizonyos itemek esetén pontosabb eredményt adnak, mint a kizárólag válaszüdő alapú módszerek, de nem minden item esetén (Sahin és Colvin, 2020).

Validációs kritériumok

Miután megtörtént a válaszok motiváltak vagy motiválatlanak minősítése, validációs ellenőrzéseket kell végrehajtani, amelyek segítenek eldönteni, hogy az alkalmazott módszer valóban megfelelő-e. A leggyakrabban alkalmazott validációs kritériumokat az alábbiakban foglaltuk össze:

1. A motivált válaszok helyes arányának a véletlen szintnél sokkal nagyobbak kell lenniük, míg a motiválatlan válaszok helyes arányának közel kell lennie a véletlen szintjéhez (Lee és Jia, 2014).
2. A motiválatlan válaszok sokkal alacsonyabb arányban helyesek, mint azok, amelyek motiváltként azonosítottak (Wise és Gao, 2017).
3. A küszöbértékek, az egyes itemek olvasási ideje, illetve azok összetettsége között legyen pozitív és szignifikáns kapcsolat. Ennek egyik ellenőrzési módja, hogy összehasonlítjuk a tesztelt személyek által az egyes itemekre fordított idő átlagát vagy annak móduszát a küszöbértékekkel.
4. A teszten nyújtott összteljesítmény alapján különböző átlagteljesítményt mutató csoportokat képzünk, majd elemezzük az így kapott csoportok, illetve a motivált és a nem motivált viselkedés közötti kapcsolatokat (Goldhammer és mtsai, 2016; Lee és Jia, 2014).

Motivációs szűrés

A nem motivált válaszok kezelésére széles körben alkalmazott módszer a motivációs szűrés, amelynek során vagy a nem motivált válaszokat, vagy a nem motivált tesztmegoldók összes adatát törlik, így csak a motivált adatok maradnak a mintában, csak ezeket veszik figyelembe (Liu és mtsai, 2015). Több kutatás megállapította, hogy a teszt érvényessége és átlagos pontszáma is javul a motivációs szűrés alkalmazásával (Wise és Kong, 2005; Wise és DeMars, 2010).

Válaszszintű szűrés esetén a tesztmegoldók nem motivált válaszait törlik a mintából. Rios és munkatársai (2017) szerint ez a módszer robusztus azon motiválatlan válaszok esetén, amelyek összefüggnek a tesztelt személy képességszintjével. A módszer alkalmazásának azonban van korlátja is. Az a feltevés, hogy minden motiváltként megjelölt válasz felhasználható a feladatmegoldók képességének pontos becslésére, nehezen bizonyítható, hiszen csak válaszüdők állnak rendelkezésre, egyéb adatok, amelyek ezt jobban alá tudnák támasztani, nem (pl. szemmozgás követése, EEG).

Vizsgálószintű szűrés esetén a nem motiváltak minősített feladatmegoldók összes adatát törlik. Az adott személy akkor minősíthető motiválatlanak, ha a motiválatlan válaszainak száma meghalad egy előre meghatározott határértéket (általában 10, 15 vagy 20%-ot). Ez a kritérium a tesztelés során elfogadható motiválatlan viselkedés összarányát határozza meg, azonban nem minden esetben elég pontos. A tesztmegoldók hajlamosak olyan típusú részben motivált, részben nem motivált viselkedést tanúsítani, amelyet ez a kritérium nem képes detektálni. Például abban az esetben, ha 15%-nál húzzuk meg a motiválatlan válaszok határát, és a tesztelt személy motivált válaszokat ad egy 60 ítemes teszt első 52 íteménél, majd az utolsó nyolc ítem esetén motiválatlan válaszokat ad, akkor a motiválatlan viselkedést ez a kritérium nem jelzi. Emiatt érzékenyebb mutatókat érdemes bevezetni, például az ítemek gördülő részhalmazainak (*rolling subsets*) vizsgálatát. Egy 60 ítemes teszt 10 ítemes gördülő részhalmaz az 1-től 10-ig, majd 2-től 11-ig terjedő részhalmaz, egészen az 51-től 60-ig terjedőig. Általában egy n elemű teszt m elemű

részalmazainak száma $(n - m) + 1$ (Wise és mtsai, 2014). Ez alapján további kritériumok határozhatók meg gördülő részalmazokkal, pl. motiválatlannak minősítjük a tesztmegoldót, ha legalább 3 motiválatlan válasz van a 10 itemes gördülő részalmazok 20%-ában (Hauser és Kingsbury, 2009).

A személyszintű szűrés alkalmazása azon a feltételezésen alapul, hogy a tesztet megoldók erőfeszítései nincsenek összefüggésben a képességekkel, azaz ugyanannyira motiváltak a teszt megoldása során a legjobb és a legrosszabb képességű személyek. Ha ez a feltételezés nem igaz, és az alacsonyabb képességszintű személyek kevésbé motiváltak, akkor többnyire az ő adataikat törlik, ami torzításhoz vezet (túlzott átlagos pontszámnövekedés) (Wise és DeMars, 2010).

Rios és munkatársai (2017) a valószínűségi tesztelmélet eszközrendszerével modellezték a válaszsztintű, illetve a személyszintű szűrés hatását. Abban az esetben, ha a képesség nincs összefüggésben a motiválatlan válaszok arányával, a személyszintű szűrés pontos eredményeket ad, azonban ha van összefüggés a kettő között, akkor a valós mértéknél jobban megemeli a teszteredmények átlagát. A modellezett körülmények között a válaszsztintű szűrés alkalmazásával pontosabb, validabb eredményeket kaptak.

Lee és Jia (2014) egy öt lépésből álló folyamatot javasolt a válaszdő-alapú módszerek alkalmazása esetén. A folyamat során (1) feltáró elemzést kell végezni a válaszdő tulajdonságainak vizsgálatához, (2) küszöbértékek beállítása, a megfelelő módszer kiválasztása, (3) legalább három érvényességi ellenőrzés elvégzése a küszöbértékek igazolásához, (4) a tesztelési magatartás meghatározása: személyspecifikus viselkedés (RTE), elemspecifikus viselkedés (RTF), és itemenként csoportosított (feltételes RTF) és (5) motivációs szűrés, azaz a motiválatlan válaszok/válaszadók törlése az adatbázisból.

Modell-alapú megközelítés

A modell-alapú megközelítés azon a feltételezésen alapul, hogy a motivált tesztmegoldók válaszainak mintázata összefüggést mutat az itemek nehézségével. A tesztelt személyek válaszmintázatát egy elméleti modellel hasonlítják össze, és abban az esetben, ha rossz az illeszkedés, az a normálistól eltérő viselkedésre utal, például a motiválatlan válaszadásra. A megközelítés alapja a valószínűségi tesztelmélet (*item response theory*) eszközrendszerére. A logisztikus modellek alapfeltételezése, hogy az alacsony képességű személyek alacsonyabb valószínűség mellett oldják meg ugyanazt a feladatot helyesen, mint a

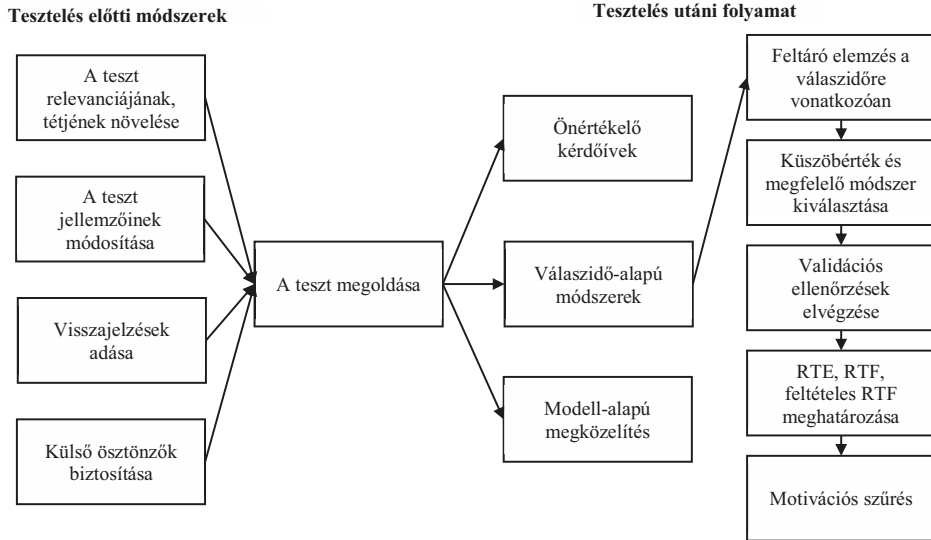
A modell-alapú megközelítés azon a feltételezésen alapul, hogy a motivált tesztmegoldók válaszainak mintázata összefüggést mutat az itemek nehézségével. A tesztelt személyek válaszmintázatát egy elméleti modellel hasonlítják össze, és abban az esetben, ha rossz az illeszkedés, az a normálistól eltérő viselkedésre utal, például a motiválatlan válaszadásra. A megközelítés alapja a valószínűségi tesztelmélet (item response theory) eszközrendszerére. A logisztikus modellek alapfeltételezése, hogy az alacsony képességű személyek alacsonyabb valószínűség mellett oldják meg ugyanazt a feladatot helyesen, mint a magasabb képességszintű személyek. Minél magasabb a tesztelt személy képességszintje, annál nagyobb valószínűséggel ad helyes választ a feltett kérdésre.

magasabb képességszintű személyek. Minél magasabb a tesztelt személy képességszintje, annál nagyobb valószínűséggel ad helyes választ a feltett kérdésre. A valószínűségi tesztelmélet modelljei közül a legegyszerűbb az egyparaméteres logisztikus modell (1PL; más néven Rasch-modell), amelyben a személyparaméteren kívül mindössze egyetlenegy paraméter: az itemnehézségi mutató szerepel. Ennek következtében a helyes válasz valószínűsége kizárólag a személy képességszintje és az item nehézségi indexének függvényeként adódik (Molnár, 2013). A kétparaméteres logisztikus modell (2PL) esetén ezekhez hozzáadódik az item diszkriminációs paramétere, amely azt mutatja meg, hogy az adott item mennyire erősen tudja elkülöníteni a tesztelt személyeket egymástól, azaz milyen meredek az itemkarakterisztikus görbe (Molnár, 2013). A három paraméteres logisztikus modell (3PL) kiegészül még egy találgatási paraméterrel is, miután például egy négy válaszlehetőséget tartalmazó feleletválasztós item esetén a helyes válasz valószínűsége véletlenszerű tippelés esetén is 0,25 (Molnár, 2003).

A modell-alapú megközelítés legfontosabb előnye, hogy nem a feladatmegoldók önértékelésén, hanem a teszten mutatott teljesítményük megfigyelésén alapul, emiatt kisebb lehet a torzítás mértéke. A megközelítésnek azonban vannak korlátai is. Egyrészt a normálistól eltérő mintázatot nemcsak a motiválatlan válaszadás okozhatja, hanem egyéb tényezők, pl. csalás vagy szerencsés tippelgetés is. A másik fontos korlátja, hogy az önértékelő kérdőívekhez hasonlóan nem képes itemenként jellemezni a motiváció szintjét, hanem csak globális képet ad, így kevésbé gyakori módszer a tesztmegoldási motiváció értékeléséhez (Wise és Smith, 2016).

A tesztmegoldási motiválatlanság kezelési lehetőségei

Az alacsony tétellel rendelkező tesztek esetén a tesztmegoldók részéről jelentkező nem teljes mértékű motivátlanság jelentős hatással lehet a teszten elért eredményekre. Az ezen hatások csökkentésére szolgáló módszerek alapvetően kétfelől közelítik meg a problémát. Az első megközelítés szerint valamilyen módon növelni kell a tesztmegoldók motivációját, megszüntetve ezzel magát a motivátlanságot és az ebből adódó torzítást. A feladatmegoldók motivációja növelhető a teszt relevanciájának növelésével, a teszt jellemzőinek módosításával, az eredményekről való visszajelzések adásával, valamint külső ösztönzők biztosításával. A második megközelítés szerint a teszt megoldása után meg kell határozni, hogy a válaszok közül melyek voltak a motiválatlanok, majd a motiválatlan válaszokat/válaszadókat el kell távolítani az elemzés alapját képező adatbázisból/ mintából, így csak a motivált válaszok/válaszadók eredményei képezik az értékelés alapját. A válaszok motivált/motiválatlan voltának itemszintű meghatározása a válaszdő-alapú módszerek esetén lehetséges, az önértékelő kérdőívek és a modell-alapú megközelítés nem adnak erre lehetőséget. A válaszdő-alapú módszerek esetén a feltáró elemzés után meg kell határozni az egyes itemekhez a küszöbértéket, validációs ellenőrzéseket kell végezni, meg kell határozni az RTE, RTF és feltételes RTF értékét, majd el kell távolítani a mintából a motiválatlan válaszokat/válaszadókat. A kétféle megközelítés lehetőségei, valamint a válaszdő-alapú módszerek esetén használt folyamat a 3. ábrán látható.



3. ábra. A tesztmegoldási motiváció kezelésének lehetőségei (saját szerkesztés)

Összegzés

Az alacsony téttel rendelkező tesztek eredményeinek nincsenek komoly következményei a tanulók tanulmányi eredményeire, későbbi életére, így az ezeken a teszteken elért eredmények nem minden esetben tükrözik teljes mértékben a tanulók képességeit, mivel előfordul, hogy a tanulók nem tesznek meg minden erőfeszítést a tesztek megoldása során. Az alacsony szintű motiváció tesztek torzító hatását kétféle módon lehet kezelni.

Az első lehetőség már a teszt előkészítése, összeállítása során adódik, ezek célja, hogy a résztvevők motivációs szintjét növeljék. A teszt jellemzőinek megfelelő megválasztása, a résztvevők számára részletes, pontos instrukciók adása, az elért eredményekről visszajelzések nyújtása rövid időn belül, valamint külső ösztönzők biztosítása mind-mind képesek növelni a motivációs szintet, ezáltal a valósághoz jobban közelítő eredményeket biztosítva a tesztelt személyek tudásáról.

A másik lehetőség a számítógépen kiközvetített tesztek megoldása után a logadatok, elsősorban a válaszidő elemzése. Ezek a módszerek azon a koncepción alapulnak, hogy a sikeres feladatmegoldáshoz el kell olvasni/meg kell hallgatni a feladatot, értelmezni kell azt, majd meg kell oldani. Minden egyes feladathoz meghatározható egy adott küszöb-idejű, amely alatt motiválatlannak, afölött pedig motiváltak minősítjük a válaszokat.

A feldolgozott tanulmányok alapján a következő következtetések vonhatók le: (1) az alacsony téttel bíró tesztek alkalmazása esetén jelentős lehet azon személyek aránya, akik nem kellőképpen motiváltak a tesztek megoldására, (2) a motiváltabb személyek teljesítménye jellemzően magasabb, mint nem motivált társaiké, (3) a nem motivált válaszok/válaszadók kiszűrése növeli a teszteredmények validitását, (4) a tesztmegoldók motivációjának növelése szintén növeli a validitást, és (5) a legjobb eredményt a különböző módszerek kombinálásával kaphatjuk (Liu és mtsai, 2015; Rios, 2021).

Támogatás

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

A tanulmány megírását az OTKA K135727 kutatási projekt támogatta.

Irodalom

- Akyol, P., Krishna, K. & Wang, J. (2021). Taking PISA Seriously: How accurate are low-stakes exams? *Journal of Labor Research*. DOI: [10.1007/s12122-021-09317-8](https://doi.org/10.1007/s12122-021-09317-8)
- Alrababah, S. & Molnár, G. (2021). Analyzing contextual data in educational context: Educational data mining and logfile analysis. *Journal of Critical Reviews*, 8(January), 261–273.
- Asseburg, R. & Frey, A. (2013). Too hard, too easy, or just right? The relationship between effort or boredom and ability-difficulty fit. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55, 92–104.
- Attali, Y. (2016). Effort in low-stakes assessments: What does it take to perform as well as in a high-stakes setting? *Educational and Psychological Measurement*, 76(6), 1045–1058. DOI: [10.1177/0013164416634789](https://doi.org/10.1177/0013164416634789)
- Attali, Y. & Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: Do points affect test performance? *Computers and Education*, 83, 57–63. DOI: [10.1016/j.compedu.2014.12.012](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012)
- Baumert, J. & Demmrich, A. (2001). Test motivation in the assessment of student skills: The effects of incentives on motivation and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 441–462. DOI: [10.1007/bf03173192](https://doi.org/10.1007/bf03173192)
- Bergstrom, B., Gershon, R. & Lunz, M. E. (1994). Computerized adaptive testing exploring examinee response time using hierarchical linear modeling. *The Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*.
- Braun, H., Kirsch, I. & Yamamoto, K. (2011). An experimental study of the effects of monetary incentives on performance on the 12th-Grade NAEP reading assessment. *Teachers College Record*, 113, 2309–2344.
- Butler, J. & Adams, R. J. (2007). The impact of differential investment of student effort on the outcomes of international studies. *Journal of Applied Measurement*, 8(3), 279–304.
- Crombach, M. J., Boekaerts, M. & Voeten, M. J. M. (2003). Online measurement of appraisals of students faced with curricular tasks. *Educational and Psychological Measurement*, 63(1), 96–111. DOI: [10.1177/0013164402239319](https://doi.org/10.1177/0013164402239319)
- Csapó, B. & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in Psychology*, 10. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01522](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522)
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér & R. Tóth Krisztina (2008). A papír alapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztesig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 18(3–4), 3–16.
- DeMars, C. (2000). Test stakes and item format interactions. *Applied Measurement in Education*, 13(1), 55–77. DOI: [10.1207/s15324818ame1301_3](https://doi.org/10.1207/s15324818ame1301_3)
- DeMars, C. E., Bashkov, B. M. & Socha, A. (2013). The role of gender in test-taking motivation under low-stakes conditions. *Research and Practice in Assessment*, 8, 69–82.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. DOI: [10.1146/annurev.psych.53.100901.135153](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153)
- Finn, B. (2015). Measuring Motivation in Low-Stakes Assessments. *ETS Research Report Series*, (2), 1–17. DOI: [10.1002/ets2.12067](https://doi.org/10.1002/ets2.12067)
- Freund, P. A., Kuhn, J. T. & Holling, H. (2011). Measuring current achievement motivation with the QCM: Short form development and investigation of measurement invariance. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 629–634. DOI: [10.1016/j.paid.2011.05.033](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.033)
- Goldhammer, F., Martens, T., Christoph, G. & Lüdtke, O. (2016). Test-taking engagement in PIAAC. *OECD Education Working Papers*, 133, 1–67. DOI: [10.1787/5jlzfl6fhxs2-en](https://doi.org/10.1787/5jlzfl6fhxs2-en)
- Goldhammer, F., Martens, T. & Lüdtke, O. (2017). Conditioning factors of test-taking engagement in PIAAC: an exploratory IRT modelling approach considering person and item characteristics. *Large-Scale Assessments in Education*, 5(1). DOI: [10.1186/s40536-017-0051-9](https://doi.org/10.1186/s40536-017-0051-9)
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hauser, C. & Kingsbury, G. G. (2009). Individual score validity in a Modest-Stakes adaptive educational testing setting. *The Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*. <https://www.nwea.org/resources/individual-score-validity-modest-stakes-adaptive-educational-testing-setting/>

- Koretz, D. (2018). Moving beyond the Failure of Test-Based Accountability. *American Educator*, 41(4), 22–26. <http://ezproxy.lib.uconn.edu/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1164385&site=ehost-live>
- Lau, A., Swerdzewski, P., Jones, A., Anderson, R. & Markle, R. (2009). Proctors Matter: Strategies for Increasing Examinee Effort on General Education Program Assessments. *The Journal of General Education*, 58(3), 196–217. DOI: 10.1353/jge.0.0045
- Lee, Y.-H. & Chen, H. (2011). A review of recent response-time analyses in educational testing. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(3), 359–379. http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/3-2011_20110927/06_Lee.pdf
- Lee, Y.-H. & Jia, Y. (2014). Using response time to investigate students' test-taking behaviors in a NAEP computer-based study. *Large-Scale Assessments in Education*, 2(1), 8. DOI: 10.1186/s40536-014-0008-1
- Lindner, C., Nagy, G., Ramos Arhuis, W. A. & Retelsdorf, J. (2017). A new perspective on the interplay between self-control and cognitive performance: Modeling progressive depletion patterns. *PLOS ONE*, 12(6), e0180149. DOI: 10.1371/journal.pone.0180149
- Lindner, M. A., Ihme, J., Saß, S. & Köller, O. (2016). How Representational Pictures Enhance Students' Performance and Test-Taking Pleasure in Low-Stakes Assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 34(6), 376–385. DOI: 10.1027/1015-5759/a000351
- Lindner, M. A., Lüdtkke, O. & Nagy, G. (2019). The Onset of Rapid-Guessing Behavior Over the Course of Testing Time: A Matter of Motivation and Cognitive Resources. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–15. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01533
- List, M. K., Robitzsch, A., Lüdtkke, O., Köller, O. & Nagy, G. (2017). Performance decline in low-stakes educational assessments: different mixture modeling approaches. *Large-Scale Assessments in Education*, 5(1). DOI: 10.1186/s40536-017-0049-3
- Liu, O. L., Rios, J. & Borden, V. (2015). The Effects of Motivational Instruction on College Students' Performance on Low-Stakes Assessment. *Educational Assessment*, 20(2), 79–94. DOI: 10.1080/10627197.2015.1028618
- Molnár Gyöngyvér (2003). Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti (IRT) eszközökkel. *Magyar Pedagógia*, 103(4), 423–446.
- Molnár Gyöngyvér (2013). *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó.
- Molnár Gyöngyvér (2021a). Az IKT szerepe a felsőoktatás megújításában. *Magyar Tudomány*, 182(11).
- Molnár, G. (2021b). Challenges and developments in technology-based assessment: possibilities in science education. *Europhysics News*, 52(2), 16–19. DOI: 10.1051/epn/2021202
- Molnár Gyöngyvér & Csapó Benő (2019a). A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*, 28(4), 705–717. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.4
- Molnár, G. & Csapó, B. (2019b). How to Make Learning Visible through Technology: The eDia-Online Diagnostic Assessment System. In Lane, H., Zvacek, S. & Uhomoihi, J. (szerk.), *CSEU 2019. Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education. Volume 2*. Scitepress. 122–131. DOI: 10.5220/0007754101220131
- Nuutila, K., Tapola, A., Tuominen, H., Molnár, G. & Niemivirta, M. (2021). Mutual relationships between the levels and changes in interest, self-efficacy, and perceived difficulty during a task. *Preprint*. DOI: 10.31234/osf.io/pd528
- Oneil, H., Abedi, J., Miyoshi, J. & Mastergeorge, A. (2005). Monetary Incentives for Low-Stakes Tests. *Educational Assessment*, 10(3), 185–208. DOI: 10.1207/s15326977ea1003_3
- Penk, C. & Richter, D. (2017). Change in test-taking motivation and its relationship to test performance in low-stakes assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(1), 55–79. DOI: 10.1007/s11092-016-9248-7
- Rios, J. (2021). Improving Test-Taking Effort in Low-Stakes Group-Based Educational Testing: A Meta-Analysis of Interventions. *Applied Measurement in Education*, (March), 1–22. DOI: 10.1080/08957347.2021.1890741
- Rios, J. A., Guo, H., Mao, L. & Liu, O. L. (2017). Evaluating the Impact of Careless Responding on Aggregated-Scores: To Filter Unmotivated Examinees or Not? *International Journal of Testing*, 17(1), 74–104. DOI: 10.1080/15305058.2016.1231193
- Sahin, F. & Colvin, K. F. (2020). Enhancing response time thresholds with response behaviors for detecting disengaged examinees. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 5. DOI: 10.1186/s40536-020-00082-1
- Sahin, M. & Yurduguül, H. (2020). Educational Data Mining and Learning Analytics : Past , Present and Future. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(February), 121–131.
- Schnipke, D. L. (1995). Assessing speededness in computer-based tests using item response times. *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*.
- Schnipke, D. L. & Scrams, D. J. (1997). Modeling Item Response Times With a Two-State Mixture Model: A New Method of Measuring Speededness. *Journal of Educational Measurement*, 34(3), 213–232. DOI: 10.1111/j.1745-3984.1997.tb00516.x

- Schüttpelz-Brauns, K., Kadmon, M., Kiessling, C., Karay, Y., Gestmann, M. & Kämmer, J. E. (2018). Identifying low test-taking effort during low-stakes tests with the new Test-taking Effort Short Scale (TESS) – development and psychometrics. *BMC Medical Education*, 18(1), 101. DOI: [10.1186/s12909-018-1196-0](https://doi.org/10.1186/s12909-018-1196-0)
- Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC) (3rd Edition)*. (2019). https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/PIAAC_Technical_Report_2019.pdf
- Thelk, A., Sundre, D., Horst, S. & Finney, S. (2009). Motivation Matters: Using the Student Opinion Scale to Make Valid Inferences About Student Performance. *Journal of General Education*, 58(3), 129–151. DOI: [10.1353/jge.0.0047](https://doi.org/10.1353/jge.0.0047)
- Tóth, K., Rölke, H., Goldhammer, F. & Barkow, I. (2017). Educational process mining: New possibilities for understanding students' problem-solving skills. In Csapó, B. & Funke, J. (szerk.), *The nature of problem solving. Using research to inspire 21st century learning*. OECD. 193–209. DOI: [10.1787/9789264273955-14-en](https://doi.org/10.1787/9789264273955-14-en)
- Verbić, S. & Tomić, B. (2009). *Test item response time and the response likelihood*. https://www.researchgate.net/publication/23951908_Test_item_response_time_and_the_response_likelihood
- Wise, S. L. & DeMars, C. (2005). Low Examinee Effort in Low-Stakes Assessment: Problems and Potential Solutions. *Educational Assessment*, 10, 1–17. DOI: [10.1207/s15326977ea1001_1](https://doi.org/10.1207/s15326977ea1001_1)
- Wise, S. L. (2006). An Investigation of the Differential Effort Received by Items on a Low-Stakes Computer-Based Test. *Applied Measurement in Education*, 19(2), 95–114. DOI: [10.1207/s15324818ame1902_2](https://doi.org/10.1207/s15324818ame1902_2)
- Wise, S. L., Bholá, D. S. & Yang, S.-T. (2006). Taking the Time to Improve the Validity of Low-Stakes Tests: The Effort-Monitoring CBT. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(2), 21–30. DOI: [10.1111/j.1745-3992.2006.00054.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2006.00054.x)
- Wise, S. L. & DeMars, C. E. (2010). Examinee Noneffort and the Validity of Program Assessment Results. *Educational Assessment*, 15(1), 27–41. DOI: [10.1080/10627191003673216](https://doi.org/10.1080/10627191003673216)
- Wise, S. L. & Gao, L. (2017). A General Approach to Measuring Test-Taking Effort on Computer-Based Tests. *Applied Measurement in Education*, 30(4), 1–12. DOI: [10.1080/08957347.2017.1353992](https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1353992)
- Wise, S. L. & Kong, X. (2005). Response Time Effort: A New Measure of Examinee Motivation in Computer-Based Tests. *Applied Measurement in Education*, 18(2), 163–183. DOI: [10.1207/s15324818ame1802_2](https://doi.org/10.1207/s15324818ame1802_2)
- Wise, S. L. & Ma, L. (2012). Setting response time thresholds for a CAT item pool: the normative threshold method. *Paper Presented at the 2012 Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*, (March), 1–24.
- Wise, S. L., Ma, L., Kingsbury, G. G., & Hauser, C. (2010). An investigation of the relationship between time of testing and test-taking effort. *National Council on Measurement in Education*, (March), 1–18.
- Wise, S. L., Ma, L. & Theaker, R. A. (2014). Identifying non-effortful student behavior on adaptive tests: Implications for test fraud detection. *Test Fraud: Statistical Detection and Methodology*, (January), 175–185.
- Wise, S. L. & Smith, L. F. (2016). The validity of assessment when students don't give good effort. In Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (szerk.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*. Routledge. 204–220.
- Wolgast, A., Schmidt, N. & Ranger, J. (2020). Test-Taking Motivation in Education Students: Task Battery Order Affected Within-Test-Taker Effort and Importance. *Frontiers in Psychology*, 11, 559683. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.559683](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.559683)

Absztrakt

A mérés-értékelés főbb céljainak átalakulásával, tanulást segítő diagnosztikus funkcióinak előtérbe kerülésével az alacsony tétellel bíró tesztek egyre nagyobb szerepet játszanak a tanítás-tanulás folyamatában, valamint az országos és nemzetközi értékelésekben. Mivel az alacsony tétellel bíró teszteken nyújtott teljesítménynek nincs következménye a tanulók tanulmányi előrehaladására, előfordulhat, hogy az ezeken a teszteken elért eredmények eltérnek a nagy tétellel bíró teszteken nyújtott teljesítményektől. Ennek oka lehet, hogy előbbin a tanulók nem feltétlen tesznek meg minden erőfeszítést a feladatok megoldása során, utóbbin a diákok tesztmegoldás közbeni szorongása jelentős teljesítménycsökkenő hatással bírhat. A tanulmány keretein belül az első problémakörrel foglalkozunk részletesebben. A megfelelő motivációval rendelkező diákok aránya számos tényezőtől függ. A szakirodalomban elérhető kutatási eredmények szerint a motiváltabb személyek teljesítménye jellemzően magasabb, mint nem motivált társaiké. Az eredmények validitásának növelésére számos módszer alkalmazható az alacsony tétellel bíró tesztek esetén, amelyek két nagy csoportba sorolhatók. Az első csoportba sorolt módszerek a tesztek megoldása előtt alkalmazandók, céljuk, hogy a tesztet megoldók motivációját növeljék, és így valódi tudásukra vonatkozóan pontosabb, megbízhatóbb értékelést valósítsanak meg. A másik csoportba sorolt módszerek mérik a feladatmegoldók teszt során nyújtott motivációját, majd a teszt megoldása után kiszűrjük a nem motivált válaszokat, vagy épp a nem motivált személyeket ezzel növelve a teszt validitását. A kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy mind a nem motivált válaszok/válaszadók kiszűrése, mind a vizsgázók motivációjának növelése növeli a teszteredmények validitását. A legpontosabb eredmény pedig a különböző módszerek kombinálásával érhető el.

D012: Általános iskolás tanulók olvasási motivációját fejlesztő program elméleti alapjai

Az olvasás neveléstudományi vizsgálatai leginkább az olvasással járó problémaköröket tárgyalják különböző aspektusokból. A kutatások két nagyobb csoportra bontható problémakörrel foglalkoznak: az olvasás iránti motiváció csökkenésével, annak teljes hiányával, valamint a szövegértés és szövegértelmezéssel kapcsolatos kognitív képességek problémakörével. A jelen kutatásnak háromdimenziós célja van: (1) tartalomelemzéssel feltérképezi ezeknek a vizsgálatoknak az ekvivalens tényezőit, (2) megvizsgálja az ekvivalens tényezőket az olvasási motiváció egyes motívumainak aspektusából, szintén tartalomelemzési módszer alapján, illetve (3) bemutat egy olyan holisztikus programelemet, amely több korosztálynak javasolt olvasási motivációt fejlesztő módszer stratégiai elemeit foglalja magában, és komplex módon kezeli a már ismert hatékony olvasási és tanulási stratégiákat. A háromdimenziós vizsgálati szempontok olyan olvasási módszer eljárásait aknázza ki, amelyek a 21. századi pedagógiai paradigmáknak megfelelő tanulási és olvasási motiváció fejlesztésének nélkülözhetetlen eleme.

Bevezető

Az olvasás összetett folyamat, amely jelrendszerből, az írott szöveg dekódolásából, értelmezéséből és a szöveg tartalmának felhasználásából áll. Így tehát az olvasási tevékenység közben aktiválódnak bennünk a kognitív és affektív képességek is: az olvasó és az olvasott szöveg között egy láncszerű folyamat zajlik, amely folyamat közben az olvasó információt szerez egy adott cselekményről, személyről, tárgyról vagy jelenségről, információszerezés közben pedig műveltséget, illetve élményt szerez, tanul. Az olvasás közben az olvasó valamilyen lélektani folyamaton megy keresztül, így a szöveg tartalmának és értelmezhetőségének funkcionális tükrében alakul ki benne az olvasás iránti igény és az olvasási szokás is (Csépe, 2021; Józsa és Steklács, 2009; Vass, 2019). Ezek a szokások, illetve maga az olvasási igény is kialakulhat egy kisgyerekekben akkor, amikor a szülők történeteket olvasnak fel vagy mesélnek nekik, hiszen a történetmesélés vagy felolvasás által az olvasó és a történetet hallgató között közvetlenebb kapcsolat, biztonságérzet, azaz érzelmi jóllét alakulhat ki. A kisgyermek ezt az olvasással kapcsolatban kialakult érzelmi állapotot viszik magukkal iskoláskorba, ahol már nem csak az affektív tényezők, hanem az olvasási folyamatokat megsegítő végrehajtó funkciók is – a kisgyermekkor szakszhoz képest – hangsúlyosabb szerepet kapnak. Iskoláskorban derül ki, hogy a kisgyermekkorban kialakult pozitív olvasási attitűd milyen

mértékben képes hatni az olvasáselsajátítás-hoz szükséges végrehajtó funkciókra (Vass, 2019). Mivel a motívum- és a készségrendszerek szorosan összefüggnek egymással, az olvasási készség fejlettsége és az olvasási motíváció között aszimmetrikus kapcsolat áll fenn (Józsa, 2005; Szenczi, 2012). Ha a tanuló megfelelő szintű motivációval rendelkezik, az olvasási készsége is ennek köszönhetően fejlődhet ki, azonban egy jó olvasási készséggel rendelkező tanuló nem feltétlenül lesz motivált az olvasásra (Szenczi, 2012). Emiatt fontos, hogy az iskoláskorban feldolgozott szövegtartalmak ne csupán a szövegértési és szövegértelmezési készségeket fejlesszék, hanem funkciójukban tartalmilag is eleget tegyenek a tanulók érdeklődésének (Vass, 2019). Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az olvasási motíváció kialakulására a pozitív olvasási énkép is fontos hatással van: minél könnyebben értik meg a tanulók a szöveget, úgy nő az olvasásnak a hatékonysága is. A tanulóknak a saját olvasási készségük tükrében alakul ki az olvasásnak tulajdonított értékrendjük. Tehát egyes kutatások szerint az énkép erősen befolyásolja a tanulók motivációját, ezáltal pedig a teljesítményüket is; más kutatások viszont arra mutattak rá, hogy nincs összefüggés a motíváció és a szövegértés között (Unrau, Rueda, Son, Polanin, Lundeen és Muraszewski, 2017). Unrau és munkatársai (2017) szerint az iskolai környezeti tényezőknek van a legfontosabb szerepe az olvasási motíváció kialakulásában, illetve, hogy az iskolán belül is a pedagógusoknak kell ismerniük mindazt a kihívást, amelyekkel a tanulók nap mint nap szembesülnek annak érdekében, hogy fejleszteni tudják a tanulók pozitív énképét. Ennek megfelelően születtek olyan tanulási, szövegértési és szövegértelmezési stratégiák, amelyek a szöveg tartalmi értelmezésén kívül a tanulók motívációjának fejlesztését, illetve fenntartását vállalták (Józsa és Steklács, 2009; Nagy, 2004; Steklács, 2009). Az alábbiakban néhány stratégia (Steklács, 2009) ekvivalens szegmenseinek bemutatására kerül sor a teljesség igénye nélkül.

Az olvasási és tanulási stratégiák ekvivalens szegmensei

Az olvasás kognitív képességeinek fejlődésével azok a tudományos vizsgálódások foglalkoznak leginkább, amelyek a fiatalabb korosztály olvasáskészségére fókuszálnak az olvasástanulást megelőző és az olvasástanulási szakaszban. Ezek a vizsgálatok a kisgyermek és kisiskolás nyelvi kompetenciáját mérik. Ilyen a gondolatok, fogalmak

Az olvasás kognitív képességeinek fejlődésével azok a tudományos vizsgálódások foglalkoznak leginkább, amelyek a fiatalabb korosztály olvasáskészségére fókuszálnak az olvasástanulást megelőző és az olvasástanulási szakaszban. Ezek a vizsgálatok a kisgyermek és kisiskolás nyelvi kompetenciáját mérik. Ilyen a gondolatok, fogalmak és a szövegek ismerete, valamint az olvasástechnikai készségek, mint amilyen többek között a beszédhanghalló, betűolvasó, szó- és mondatolvasó készségek (Csépe, 2021; Gimesi, 2021; János, 2021; Nagy, 2006; Mező, 2021; Steklács, 2021; Vass, 2019). Ezen kívül további rész-képesség-fejlesztési mérések kapnak hangsúlyt, mint amilyen a szem fixációs képessége vagy a látáskép vizsgálata (Bóna és Steklács, 2020; Gonda, 2016; Gonda és Steklács, 2019).

és a szövegek ismerete, valamint az olvasástechnikai készségek, mint amilyen többek között a beszédhanghalló, betűolvasó, szó- és mondatolvasó készségek (Csépe, 2021; Gimesi, 2021; János, 2021; Nagy, 2006; Mező, 2021; Steklács, 2021; Vass, 2019). Ezen kívül további rész-képesség-fejlesztési mérések kapnak hangsúlyt, mint amilyen a szem fixációs képessége vagy a látáskép vizsgálata (Bóna és Steklács, 2020; Gonda, 2016; Gonda és Steklács, 2019). A kognitív képességek vizsgálatán kívül az utóbbi évtizedekben a kezdő olvasók olvasástanulási módszereinek vizsgálata is fókuszba került. Az alsó évfolyamokon, azon belül is az idősebb korosztálynál az olvasás kognitív aspektusából legtöbb esetben a szövegértő, szövegfeldolgozó és -értelmező képességek mérése, az első osztályos tanulónál pedig a Meixner-féle olvasástanítási módszer szokott a kutatások tárgya lenni (Huszár-Samu, 2020; Nagy, 2006; Sipos, 2019). Ilyen szövegértelmezést fejlesztő módszer (a) a *Reciprocal teaching method*, (b) a *Reading and Writing for Critical Thinking*, illetve (c) a *Teaching for Successful Intelligence*.

a) A *Reciprocal teaching method* (Reciprok tanítási módszer, RTM) Palincsar és Brown (1984) nevéhez köthető, és a szövegértő tanítás folyamatát teszi élvezetesebbé. A módszer még a nyolcvanas évek közepén jött létre, alapja pedig, hogy kivetített a tanuló ismereteit, vélekedéseit a saját olvasási folyamatairól, amely metakognitív tudás-szintről már a pedagógus is tudomást szerezhet annak érdekében, hogy azt a szintet tovább tudja fejleszteni. Azok az osztályok, amelyekben ezt a módszert alkalmazták, a felmérések tanulságai alapján látványos fejlődést mutattak (Huszár-Samu, 2020; Józsa és Steklács, 2009; Steklács, 2013). A módszer a szövegértés tanítását négy olvasási stratégiára alapozza: jóslásra, kérdések megfogalmazására, tisztázásra és az összefoglalásra. A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár a szöveget olvasva kivetíti saját gondolatait. Második lépésként a tanulók maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd fokozatosan a tanár nélkül. A szövegfeldolgozás közben a tanulók négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó, az összefoglaló szerepeket kapják, amely szerepek attribútuma konkrétan meg van határozva. Amikor az egész osztály együtt dolgozik, akkor alakítják ki a közös nyelvhasználatot, a fogalmakat (*Whole Classroom*). Ilyenkor van lehetőség az olvasási stratégiák bemutatására, modellezésére, a módszer begyakoroltatására. A második munkaforma az irányított csoportokban folyó tanulás (*Guided Reading Groups*), a harmadik pedig az irodalmi olvasókör (*Literature Circle*) kialakítása. Ez utóbbiban fontos szerepe van a társ által irányított beszélgetésnek, a véleménynyilvánításnak, érvelésnek, meggyőzésnek.

b) A *Reading and Writing for Critical Thinking* (Kritikai gondolkodás fejlesztése az olvasás- és íráskészségen keresztül, RWCT) projekt a Nemzetközi Olvasástársaság kezdeményezésére indult útnak szintén az 1980-as években, és ugyanúgy a szövegértést támogatja. A projekt keretén belül tanárokat készítenek fel, a tanfolyamok képzési célja pedig, hogy a résztvevők átértékeljék felfogásukat az olvasás tanulásban betöltött szerepéről. Ez a projekt számos olyan módszert tartalmaz, amely szintén összhangban áll a metakognícióval. A résztvevőket megismerteti különféle kooperatív technikákkal, interaktív és reflektív tanulási módszerekkel, amelyek az olvasás tanulási folyamataiban is előtérbe kerülnek (Steklács, 2013).

c) A *Teaching for Successful Intelligence* (Tanítás a sikeres intelligenciáért, TSI) program Sternberg és Grigorenko (2007) háromelemű intelligenciaelméletéből indul ki: (1) Az analízis képessége (elemzés, összehasonlítás, értékelés.), (2) az alkalmazási képességek (a tudás gyakorlati alkalmazása különböző szituációkban), (3) a kreatív képességek (eredeti gondolatok, felfedezések és belső képek alkotása). Ez a szemlélet beágyazható a szövegértés tanításának folyamatába. A tanulók az olvasás során kérdéseket, feladatokat kapnak: „Hasonlítsd össze a két szereplőt!” (analitikus képesség fejlesztése); „Ez a szereplő emlékeztet téged valakire, akit személyesen is ismersz?” (alkalmazási képesség fejlesztése); „Képzeld el, mi történt volna, ha ez a szereplő nem így viselkedik!” (kreatív

képesség fejlesztése). A szövegértési eredmények a program sikerességéről tanúskodtak. Emellett a programban részt vevő tanulók az átlagnál sokkal jobban tisztában voltak erősségeikkel és gyengeségeikkel az olvasásértés terén (Steklács, 2013).

A tanulási stratégiák közül több stratégiának is központi elemévé vált a szövegértés és szövegértelmezés fejlesztése. Az a) IPOO, b) a MURDER és c) az SQ4R modellek talán a legismertebb modelleknek számítanak manapság, hiszen a tudományos írások mellett könnyen hozzáférhető szakmai oldalak, közérthető tartalom formájában is foglalkoznak ezekkel a technikákkal.

a) Az IPOO (*Input – Process – Output – Organization*) modellt Mező Ferenc dolgozta ki, fókuszában pedig a tanulási hatékonyság áll, bizonyos szövegértelmezési struktúrák keretében. A mozaikszó a tanulási stratégia négy lépését foglalja össze, amelynek első lépése az *Input*, amely szakaszban az olvasó információkat gyűjt, a második lépés a *Process*, amely szakaszban a begyűjtött információkat a tanuló feldolgozza és értelmezi, az *Output* szakaszban a tanuló a begyűjtött és értelmezett új ismereteket a gyakorlatban alkalmazza, majd negyedik lépésként, az *Organization* szakaszban összegezi az előző három lépés folyamatait (Horváth és H. Ekler, 2019).

b) Az SQ4R (*Scan – Query – Read – Reflect – Recite – Review*) modell (Thomas és Robinson, 1972) egy hat szakaszból álló tanulási stratégia, amelynek első állomása a *Scan*, amely szakaszban az elsajátítandó tananyag áttekintésére kerül sor. *Query* szakaszban a tanuló egy felelési szituációba kerül, ahol kérdésekre válaszol. A mozaikszóban a 4R a *Read*, *Reflect*, *Recite* és *Review* szakaszokat jelöli. A *Read* szakasz az értő olvasás fázisa, a *Reflect* az olvasottakra való reflexió, amelyben külön hangsúlyt kap az új ismereteknek a beépítése, a *Recite* szakaszban a tanulónak kérdésekre válaszolva szükséges fejből felidézni az olvasottakat, majd az utolsó, a *Review* szakaszban a tanuló ismétléssel tekinti át a tananyagot (Lukács, 2006).

c) A MURDER (Dansereau, 1979) szintén egy mozaikszó, amely hat szakaszból álló tanulási stratégiát foglal össze. A *Mood* az első szakasz, amelyben a megfelelő motiváció kijelölése, a hangulat megteremtése és a tanulási célok meghatározása, az *Understanding* szakaszban pedig az értő olvasás és a szöveg alapos áttekintése kap fontos szerepet. A *Recalling* szakaszban az előzőleg olvasott szöveg kulcsszavainak, a szöveg értelmezésének és a logikai szálaknak az összekapcsolására fekteti a hangsúlyt. A következő szakasz a *Digest* nevet kapta, amely szakaszban a nehezebben érthető és értelmezhető tartalommal foglalkoznak. Ezt követi az *Expanding* szakasz, amikor az elsajátított anyagot kiterjesztik, esetleges kérdéseket fogalmaznak meg a tananyagismétlés érdekében. Végezetül pedig a tanulók az előzőleg megfogalmazott kérdésekre válaszolnak, ezzel zárul a tanulási folyamat.

A három szövegértést, illetve a három tanulási stratégiát fejlesztő módszer egyes szegmenseinek típusát és annak előfordulását az alábbi táblázat foglalja össze, az egyes irodalomórákhoz kapcsolható óratervezés állomásait figyelembe véve.

1. táblázat. A három szövegértést és a három tanulási stratégiát fejlesztő módszer egyes szegmenseinek típusa és azok gyakorisága*

	RTM	RWCT	TSI	IPOO	SQ4R	MURDER
Hangulatteremtés						
Új tartalom áttekintése						
Szövegfeldolgozás						
Szövegértelmezés						
Kérdések megfogalmazása						
Gyakorlati alkalmazás						
Összegzés						

*A táblázatban árnyékoltan vannak jelölve az egyes stratégiákban megjelenő, a táblázatban függőlegesen feltüntetett lépések gyakorisága

A szövegfeldolgozási és szövegértelmezési szakasz mindegyik modellnél jelen van. Az RTM-nél a szövegfeldolgozás több ízben jelenik meg, először a tanár, majd később a tanulók is feldolgozzák a szöveget egyes esemény szerepeibe bújva. A szövegértelmezési szakasz az RTM-nél csoportmunka keretein belül valósul meg. Az RWCT modell kooperatív technikákkal dolgozza fel a szöveget, amelyen belül a tanulók interaktív feladatokkal értelmezik azt. A TSI modell analízisi, alkalmazási és kreatív képességek fókuszba helyezésére fekteti a hangsúlyt, amelyeken belül a szövegértelmezés a kreatív képességek keretein belül valósul meg. Az IPOO modellt alkalmazva a tanulók a *Process* nevű második szakaszban foglalkoznak a szövegértelmezéssel, míg az SQ4R modell a szövegfeldolgozást kérdésekkel segíti meg, és lehetőséget teremt a tanulóknak arra, hogy átgondolják a szöveget; a MURDER modell kiemelteti a kevésbé érthető részeket, amelynek értelmezéséhez kulcsszavakat javasol megfogalmazni a tanulóknak.

Négy modellnél jelenik meg az új anyag előzetes áttekintésére való lehetőségteremtés. A TSI modellnél az analízisi képességénél, az IPOO modellnél információgyűjtés formában valósul meg, az SQ4R modell „szkennelésnek” nevezi ezt a szakaszt, valamint megjelenik még a MURDER modellnél is, szintén áttekintés formában.

Az összegzés szakasz szintén négy modellnél jelenik meg, az RTM modellnél irodalmi olvasókör keretein belül, ahol a tanulók egymás között osztják meg az olvasmányélményeket, véleménynyilvánítás formában. Az IPOO, az SQ4R és a MURDER modelleknél szintén jelen van felidézés, összegzés, illetve kérdésekre adott válaszok formában.

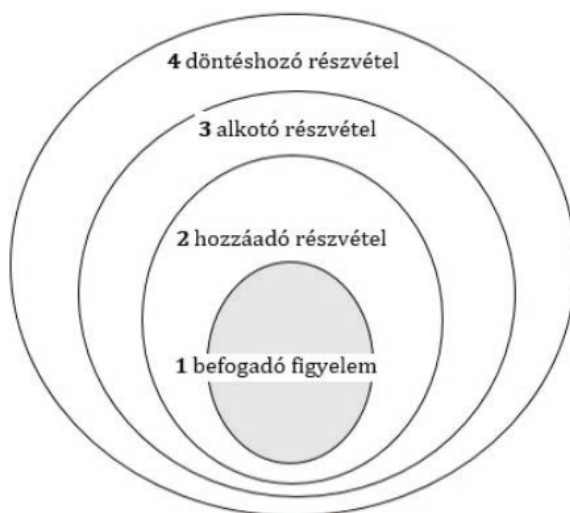
A gyakorlati alkalmazásra három modell tér ki: az RTM a már említett irodalmi kör megszervezésével aktualizálja a gyakorlati tapasztalatokat, a TSI az alkalmazási képességek fejlesztése keretein belül valósítja ezt meg, hiszen a tanulóknak különböző szituációt megteremtve szükséges a tanultakat felhasználni, az IPOO pedig a harmadik, *Output* fázisában teremti meg ennek a lehetőségét.

A kérdések megfogalmazására szintén három modell tér ki, az RTM a második szakaszban, a történettel kapcsolatos jóslás megfogalmaztatását követően kéri a tanulóktól, hogy fogalmazzanak meg előre kérdéseket, az SQ4R modell szintén második lépésként, az áttekintést követően sarkallja arra a tanulókat, hogy kérdéseket fogalmazzanak meg az szövegfeldolgozás előtt, valamint a MURDER modell is kitér a kérdések megfogalmaztatására. A különbség az előző két modelltől az, hogy a MURDER nem a szövegfeldolgozást megelőzően, hanem azt követően javasolja, hogy a tanulók fogalmazzanak meg kérdéseket.

A hangulatteremtésre fókuszál a legkevesebb modell, összesen kettő. Az egyik ezek közül az RTM modell, ahol a jóslással kapcsolatban valósul meg a hangulatteremtés,

a másik modell pedig a MURDER, amely már a motiváció szót emeli ki mint első tanulásstratégiai szakaszt.

A tanulói részvételi szinteket figyelembe véve (1. ábra) a fenti stratégiák legtöbbször a részvételi szintek közül (ld. Prievara, 2015; Szesztay, 2019) a tanuló hozzáadó részvételét aktiválják, így a tanuló nem csupán befogadóként van jelen, hanem aktív cselekvője a folyamatnak. Ezen a szinten kívül még a befogadó részvételi szint ismerhető fel a fenti stratégiákban, amikor a tanuló követi a tanár előadását, magyarázatát, fókuszál, esetleges rövid elkalandozást követően újra az előadásra összpontosít. Ezek a stratégiák csak igen ritkán helyezik a résztvevőket az alkotó szintre (ilyen például egy projekt kivitelezése), döntéshozó részvétel helyzetben (amikor a tanulók a feladatok kiválasztásánál és a tanítási-tanulási feladat tervezésében is szerepet kapnak) kevesebb lehetőséget nyújtanak.



1. ábra. A tanulói részvétel szintjei (Szesztay, 2019. 11.)

Az, hogy a stratégiák a hozzáadó részvételre fókuszálnak leginkább (lásd 1. ábra), és többnyire a szövegfeldolgozás és szövegértés folyamatát kérdések és kulcsszavak megfogalmazásával, tanulói szerepkörök meghatározásával segítik, igen hatékony módszernek bizonyult. Fontos, hogy a tanítási szakasz folyamataiban aktívan részt vevő pedagógusok minél több módszertani eszközt kapjanak a kezükbe, hogy ezek közül a saját tanulóik személyiségéhez közel álló eszközt tudják kiválasztani. Ez nemcsak a szövegértési és szövegfeldolgozási stratégiákat tekintve fontos, hanem a teljes oktatás-nevelés minden egyes pedagógiai paradigmájára jellemző kell legyen. Ahogy egy pedagógus vagy szülő kiválaszthatja, mely pedagógiai paradigma alapján szeretne tanítani, illetve gyermekét taníttatni, úgy fontos a tanulók tanulási folyamataihoz, egyes igényéhez mérten kiválasztani a megfelelő tanulási és szövegfeldolgozási stratégiát is (ld. Unrau és mtsai, 2017).

A továbbiakban ezeket a tanulási stratégiákat, szövegfeldolgozási és szövegértelmezési módszereket még az olvasási motiváció egyes motívumainak aspektusából vizsgáljuk (Réthyné, 2003; Ryan és Deci, 2000; Szenczi, 2010; Vass, 2021) annak érdekében, hogy megerősíthetővé váljon a fenti eredmény, miszerint a kognitív képességfejlesztéssel kapcsolatos stratégiák és módszerek kevés figyelmet fordítanak az affektív tényezők fejlesztésére, mint amilyen az olvasás iránti motiváció. Az olvasási módszertani stratégiákból hiányzik az a holisztikus szemléletmód, amely mind a kognitív, mind pedig az affektív tényezőkre azonos mértékben hat minden korosztálynál – beleértve a kezdő olvasókat is.

A tanulási stratégiák, szövegfeldolgozási és szövegértelmezési módszerek ekvivalens tényezői az olvasási motiváció aspektusából

A tananyag áttekintése fontos kiindulópont: tudatosságot fejleszt a tanulóknál, különösen céltudatosságot, a tananyaggal kapcsolatos jövőképet, tervet alkotat vele, segít neki megszervezni a szöveg értelmezését. Motiváció szempontjából azonban fontos kiemelni azokat a motívumokat, amelyek szoros összefüggésben állnak a tanulók motivációjával. Szenczi (2010), Ryan és Deci (2000), illetve Réthy (2003) kilenc motívumot emelt ki, amely hatással van a motivációra. Alább ezeket a motívumokat mutatom be a teljesség igénye nélkül.

- 1) Érdeklődés. A kutatások kétféle érdeklődést különböztetnek meg: (a) az egyéni érdeklődést (*individual interest*), amely olyan tárgyak vagy ötletek tárolt ismereteire és értékére épülő érdek, amely az adott témához kapcsolódó tevékenységekbe kíván bekapcsolódni, lassan fejlődik és hosszútávú; és (b) a szituatív érdeklődést (*situational interest*), amely a kedvező környezeti viszonyoktól függ, átmeneti jellegű és a pillanatnyi környezet által kiváltott érzelmi reakciókra reflektál (Ainley, Hillmann és Hidi, 2002; Boekaerts és Boscolo, 2002; Hidi, 1990, 2001; Hidi és Renninger, 2006; Vass, 2020).
- 2) Énséma. Az énképből és önhatékonyságból tevődik össze. Ennél a motívumnál Szenczi (2010) Nagy (2000) elméletét emeli ki, amely szerint az énkép azokat a meggyőződéseket, vélekedéseket foglalja magában, amelyeket az egyén igaznak gondol önmagáról. Az egyén énképe stabil, múltbeli emlékekből épül fel (Bong és Skaalvik, 2003; Szenczi, 2010). Az önhatékonyság az egyén saját képességeibe vetett bizalma annak tükrében, mennyire képes megszervezni és végrehajtani a szükséges cselekvést a cél elérése érdekében.
- 3) Észlelt kontroll. A magas fokú észlelt kontroll és a választás lehetősége a fejlett olvasásképességgel pozitív összefüggésben áll (Skinner, Wellborn és Conell, 1990). Ez az autonómiaérzéshez hasonló állapot. Az észlelt kontroll leggyakrabban az olvasási tevékenység tervezésén, illetve szövegek megválasztásán keresztül aktiválódik.
- 4) A siker és kudarc fontos szerepet tölt be a későbbi motiváltságban. Szenczi (2010) szerint ha a sikert a szerencsének tulajdonítjuk, nem leszünk motiváltak a jövőben, ugyanis ha valamilyen sikerről vagy kudacról azt hisszük, hogy a szerencsén múlik, akkor nem érezhetjük azt, hogy erőfeszítéseket kellene tennünk az újabb siker elérése érdekében, hiszen a sikert nem mi, hanem a szerencse kontrollálja.
- 5) Célorientáció. A tudatos célok erős hatással vannak a viselkedésre, azonban vannak olyan tudaton kívüli célok is, amelyek hatással lehetnek a cselekményre. A céloknak két fajtája létezik: (a) az elsajátítási cél, amely az egyén kompetenciaérzetét növeli; (b) a személyes cél, amely mások elismerésének igényére irányul (Fejes, 2010; Józsa, 2007; Szenczi, 2010).
- 6) Az olvasásnak tulajdonított érték. Ha a sikeres olvasásnak és szövegértésnek egyre nagyobb esélyét látjuk, annál nagyobb értéket vagyunk képesek annak a tevékenységnek, adott esetben az olvasásnak tulajdonítani.
- 7) Elsajátítási öröm. Pozitív érzelmi reakció, amelyet egy adott cselekmény elsajátítása során tapasztalunk, és pozitívan élünk meg (Barrett és Morgan, 1995). Az irodalmi szövegek feldolgozása során az olvasás elsajátítása, a szöveg értelmezése, a szöveggel való azonosulás, a különböző készségek fejlődése egyértelmű visszajelzésekkel jár a gyermekek számára.
- 8) Flow (áramlatélmény). A pozitív pszichológia szerint a motivációt maximumig fokozó állapot, amely során képessé válunk csak egy cselekményre fókuszálni, miközben minden más, körülöttünk lévő ingert kizárunk. Massimi és Delle Fave (2000) kutatásai

alapján a flow-élményt egy univerzális élményként érdemes értelmezni, ugyanis a kutatók szerint az élmény nemtől, kultúrától, kortól független, és bármilyen tevékenységben elérhető (Csíkszentmihályi és LeFevre, 1989; Magyaródi és Oláh, 2015).

- 9) Szociális motívumok. Ezek az olvasmányélmények, amelyek megosztása motivátorokat indukálhat bennünk, ugyanis az elolvasott szövegről értékes konverzációt folytathatunk másokkal.

Ez a kilenc olvasási motívum az eddig kifejtett tanulási stratégiák és szövegértelmezési módszerek egyes szegmenseiben az alábbiak szerint szerepel (2. táblázat).

2. táblázat. A tanulási stratégiák és szövegfeldolgozó módszerek egyes elemeiben megjelenő motívumok

Motívumok	Hangulat-teremtés	Új tartalom áttekintése	Szöveg-feldolgozás	Szöveg-értelmezés	Kérdések	Gyakorlati alkalmazás	Összegzés
Érdeklődés	RTM MURDER						
Én-séma		TSI	RTM	RTM RWCT TSI MURDER			
Észlelt kontroll	RTM	TSI	RWCT	SQ4R MURDER			
Siker és kudarc							
Célorientáció	MURDER	IPOO SQ4R MURDER	TSI IPOO MURDER	IPOO MURDER	RTM SQ4R MURDER		
Olvasásnak tulajdonított érték						RTM TSI IPOO	
Elsajátítási öröm							RTM IPOO SQ4R
Flow							
Szociális motívumok				SQ4R		RTM	

A tanulási stratégiák és szövegfeldolgozó módszerek közül a cselekvési folyamatok egyes szakaszain belül leghosszabb ideig a célorientáció fejlesztése kap hangsúlyt, ez különösen az IPOO és a MURDER módszerekre jellemző. A többi motívumra egy-egy módszer fókuszál csupán néhány szakaszban. Az én-séma kialakulására egyes módszereknél és stratégiáknál az új anyag feldolgozásakor, szövegfeldolgozásakor és szövegértelmezéskor kerül sor, az egyén önmagáról meggyőződéseket, vélekedéseket fogalmaz meg, amelyekkel egyes módszerek alkalmazásával akár metakognícióról is beszélhetünk. Az észlelt kontroll azoknak az egyes módszereknek a szakaszaiban valósul meg, ahol a

módszerek lehetőséget teremtenek megtervezni a tanulóknak az olvasási tevékenységet, illetve a szövegek kiválasztását. Az észlelt kontroll lehetőségének megteremtésével az autonómiaérzéshez hasonló állapotot élhetnek meg a tanulók.

Megjegyzendő azonban, hogy ezek a motívumok nincsenek minden módszer és stratégia teljes folyamatában jelen. Annak ellenére, hogy egyes programok lehetőséget biztosítanak a célorientáció, az én-séma, az észlelt kontroll fejlődésére és megélésére, csak kevés program teremt meg ezeknek a motívumoknak az állandó jelenlétét, sőt, némely módszer és stratégia eltekint a szociális motívumok, a siker és kudarc élményének megteremtésétől, az olvasásnak tulajdonított érték és érdeklődés fejlesztésének lehetőségétől, így bár ezek a módszerek hatékonyan bizonyultak, a fenti táblázatban ezeknek a motívumoknak a hiánya miatt a flow-élménnyel kapcsolatban a vizsgálat nem nyilatkozik.

A fentiek tükrében kérdésként fogalmazódik meg, hogy a tanulók milyen mértékben rendelkeznek önálló döntéshozatali lehetőséggel akkor, amikor egy adott szöveget feldolgoznak. Az olvasás iránti motiváció kialakulásához fontos a szabad választást, a relatív autonómia lehetőségét biztosítani, mert hatással van a motiváció minőségére (2. ábra).

Motivátlanság	Extrinzik motiváció				Intrinzik motiváció
Nincs szabályozás	Külső szabályozás	Bevetített szabályozás	Szabályozás azonosuláson keresztül	Integrált szabályozás	Intrinzik szabályozás
Motiváció hiánya	Kontrollált motiváció				Autonóm motiváció
Legalacsonyabb relatív autonómia	←————→				Legmagasabb relatív autonómia

2. ábra. A relatív autonómia öndeterminációs kontinuumja az eredményként megjelenő különböző motivációtípusokkal és szabályozástípusokkal (Ryan és Deci, 2009. 177.)

A bal oldali első oszlop az egyén motivátlanság szintjét, az utolsó oszlop pedig az egyén belső motivációját, azaz a legerősebb motívumfajta reprezentálja. A két skála közötti oszlopsorok a motívumszinteket mutatják be. A legerősebb kontroll és a legalacsonyabb autonómiaérzés az extrinzik motiváció esetében merül fel, ahol a szabályozás még külső. Ez a szintű motiváció akkor aktiválódik a tanulóban, amikor a jó jegyért tanul, hiszen a szándékát külső tényező, a szülő boldogsága vagy a tanító által ajánlott jobb jegy váltja ki, így ilyenkor meglehetősen kontrolláltan érezheti az adott élményt. Egy sokkal nagyobb autonómiát nyújt a következő oszlopsorban feltüntetett introjektált szabályozás, amely már részben beépült szabályozásnak minősül, ugyanis ez az állapot már nem a külső kontroll által aktiválódik, hanem már beépült a tanulóba, azonban valamikor régen külső szabályozásnak számított. Valójában ezek a belső szabályozók ugyanazt a funkciót töltik be, mint a külső jutalmazás és külső büntetés, csak ez esetben a külső kontroll már belső kontrollá alakult át. Az extrinzik motiváció harmadik oszlopsora az azonosuláson alapuló szabályozást jelenti, amely alatt az egyén azonosul a motivált viselkedés céljával, így az az adott cselekmény, amit a környezeti vagy társadalmi tényezők értéknek tekintettek, a tanuló számára is elkezd értéké válni. Az olvasás szempontjából ez az az állapot, amikor a gyerekek olvasás közben az olvasást saját akaratukból eredőnek érzik, de valójában ez csak egy átalakult és beépült motiváció, amely valamikor külső motivációnak számított. Az extrinzik motiváció negyedik szakasza az integrált szabályozott cselekmény, amikor az egyén az adott cselekményt integrálta az értékrendjébe, és már a saját énjének a részét képezi. Az olvasási folyamatokban ez az a folyamat, amikor a tanuló

már saját karrierje szempontjából gyakorolja az olvasást, nem a jutalomért. Az extrinzik motiváció legmagasabb szintje egy tényezőben különbözik az intrinzik motivációtól: az integrált szabályozáson alapuló motivációs állapotunkban valamilyen fontosságot, értéket tulajdonítunk az adott cselekménynek, míg az intrinzik motivációs állapotunkban az aktivitás nyújtotta élmény miatt cselekszünk, és ez idegrendszeri alapon működik (Ryan és Deci, 2009; Szenczi, 2012). Azaz intrinzik motivációról beszélhetünk, ha az ember hajlandó bizonyos tevékenységet – jelen esetben olvasási folyamatot – az érdeke és élvezete miatt űzni anélkül, hogy külső jutalmakat várna cserébe (Ryan és Deci, 2017). Egy tényezőt fontos leszögeznünk: a tanulók intrinzik motivációja megváltozik a külső eseményeknek való kitettségük hatására, amely vagy elősegíti, vagy hátráltatja a tevékenységgel kapcsolatos szükségleteiket, akár kompetenciájukat és autonómiaérzetüket (Miyamoto, Murayama és Lechner, 2020).

Scherrer és Preckel (2019) metaanalízise nemrég kimutatta, hogy a tanulók énsémája, érdeklődése és célorientációja az utóbbi években a nyelvi és matematikai területeken is csökkenést mutatott, amely már azért is aggasztó a tanulók olvasási motivációja szempontjából, mert minden tantárgy alapvető eszköze maga az olvasás. A szerzőpáros vizsgálatában azt is hangsúlyozza, hogy még mindig hiányoznak azok a longitudinális kutatások, amelyek az intrinzik motiváció alakulásának változását vizsgálják. Egyelőre Miyamoto és munkatársai (2020) azt mutatták ki, hogy minél idősebbek a tanulók, annál inkább növekszik az igényük a nagyobb önállóságra és a társadalmi elfogadásra. A tanulók kezdetben szívesen olvasnak saját kíváncsiságukból és a társaikkal való közös érdekekből, azonban ahogy felső tagozatossá válnak, egyre inkább növekszik bennük az igény az önállóságra, amit az iskolák nem tudnak biztosítani. Így például nem dönthetik el a tanulók, mit olvassanak, illetve gyakran állítják őket valamilyen versenyszituáció elé, nagyobb hangsúlyt fektetve a teljesítményértékelésre, amelynek hatására csökkenést lehet észlelni a motivációjukban. Schiefele, Stutz és Schaffner (2016) például ezt a motivációcsökkenést az ötödik osztályból a hatodik osztályba való átlépésnél mutatták ki egy németországi iskola tanulóinak körében, Bouffard, Boileau és Vezeau (2001) Kanadában, a francia nyelvterületen ezt a szintű motivációcsökkenést már első-harmadikos tanulók körében ki tudták mutatni. Lau (2016) azonban hasonló vizsgálati folyamatokban nem észlelte egy év alatt a 12–18 éves tanulók körében. Miyamoto és munkatársai metaanalízisében azt a konklúziót vonták le, hogy a tanulók intrinzik motivációjának csökkenése folyamatos és lineáris, leginkább pedig a 10–16 éves korosztályra jellemző. Ezért fontos ennek a motivációs csökkenésnek a prevenciójával foglalkozni. Nem csupán a felső évfolyamhoz közel álló tanulók olvasási motivációjával szükséges mind tudományos, mind gyakorlati szinten foglalkozni. Ha a tízéves tanulóknál már kimutatták (Lau, 2016) a motiváció csökkenését, a tízéves kornál fiatalabb tanulók olvasási motivációjával szükséges foglalkozni ahhoz, hogy preventív jelleggel kezeljük a bekövetkező csökkenést.

Az olvasási motiváció növelése érdekében több olyan program jött létre, amely az átlagos autonómiaérzéshez képest több lehetőséget biztosít az önálló döntéshozatalra. Ilyen program a) a *Drop everything and read*, b) a Kreatív írás és c) a folyamatközpontú fogalmazástanítás is.

a) A *Drop everything and read* (DEAR Time) program meglehetősen magas relatív autonómiát biztosít a tanulóknak. A program lényege, hogy az osztálytermi órákba építve teret adnak a pedagógusok az olvasásnak, hogy kilenches periódusban elolvasanak egy általuk választott könyvet. A könyvet a tanulók bármikor olvashatják, amikor a pedagógus ezt csengővel jelzi, a jelzésre pedig a tanulók mindent el kell dobjanak. Ennek apropójából a program magyar megfelelője a *Dobj el mindent és olvas!* nevet kapta. A programban részt vevő tanulók az iskolában töltött idő bármelyik szakaszában olvashatnak, ugyanis a csengő bármikor megszólalhat. A program fontos eleme, hogy az

olvasottakról a tanulók ajánlásokat kell írjanak, amit egy iratgyűjtőbe tesznek, ezúton osztva meg más tanulókkal a véleményüket. Ezekben a folyamatokban a döntéshozó részvételi szintet megteremtve (Szesztay, 2019) a relatív autonómia öndeterminációs kontinuumaként a szociális motívumok, az én-séma és az észlelt kontroll is fejlődhet a tanulóknál.

b) A Kreatív írás program egy írásgyakorlat, amelynek célja, hogy a szövegszerkesztés és -alkotás elsajátítását követően a szerző képessé váljon tudatosan eltérni a szabálytól. A kreatív írást hivatásos írók tanítják az egyetemeken, az írói körökben (*writer's circle*), a nyári egyetemeken, és távoktatási képzés formájában is megtalálható ez a kurzus. Az átbeszélt tartalmak révén többek között újságcikk, elbeszélés, novella, a rádióban felolvasásra szánt szövegek, vers, nem-fikciós szövegek (szövegkönyvek, útleírások, életrajzok, önéletrajz), regény, gyermekirodalom, színdarab vagy újabban a világhálóra felkerülő szövegek írására kerül sor, írás közben pedig az egyéni alkotások felolvasásától, előadásától a példaszövegek írástechnikai elemzéséig, vagy megadott témára írt szövegek írására kerülhet sor. A fiatalok munkáját tutor segíti (Fábián, 2004; Fűzfa, 2016; Raátz, 2008; Trencsényi, 2019).

A Kreatív írást az iskolai gyakorlatba, azon belül is az anyanyelvi oktatásba integrálták. Sok gyakorlat valamilyen irodalmi szövegből indul ki, valamilyen szépirodalmi műfajban történő alkotáshoz kapcsolódik. A program kiemelten fontosnak tartja, hogy az írásgyakorlatok érdekesek, élményszerűek, motiválóak legyenek, ezért az önálló írásra, szabad alkotásra fekteti a hangsúlyt, csupán keretet adva az alkotásnak. Az alkotásokat bemutatják, azokra a társak és a pedagógusok reflektálnak, megteremtve a szövegen való változtatás, esetleges újragondolás lehetőségét (Raátz, 2008), létrehozva az alkotói részvételi szintet (Szesztay, 2019), a relatív autonómia lehetőségét, a motívumok közül pedig a szociális motívumokat, az én-sémát, az észlelt kontrollt és a célorientációt.

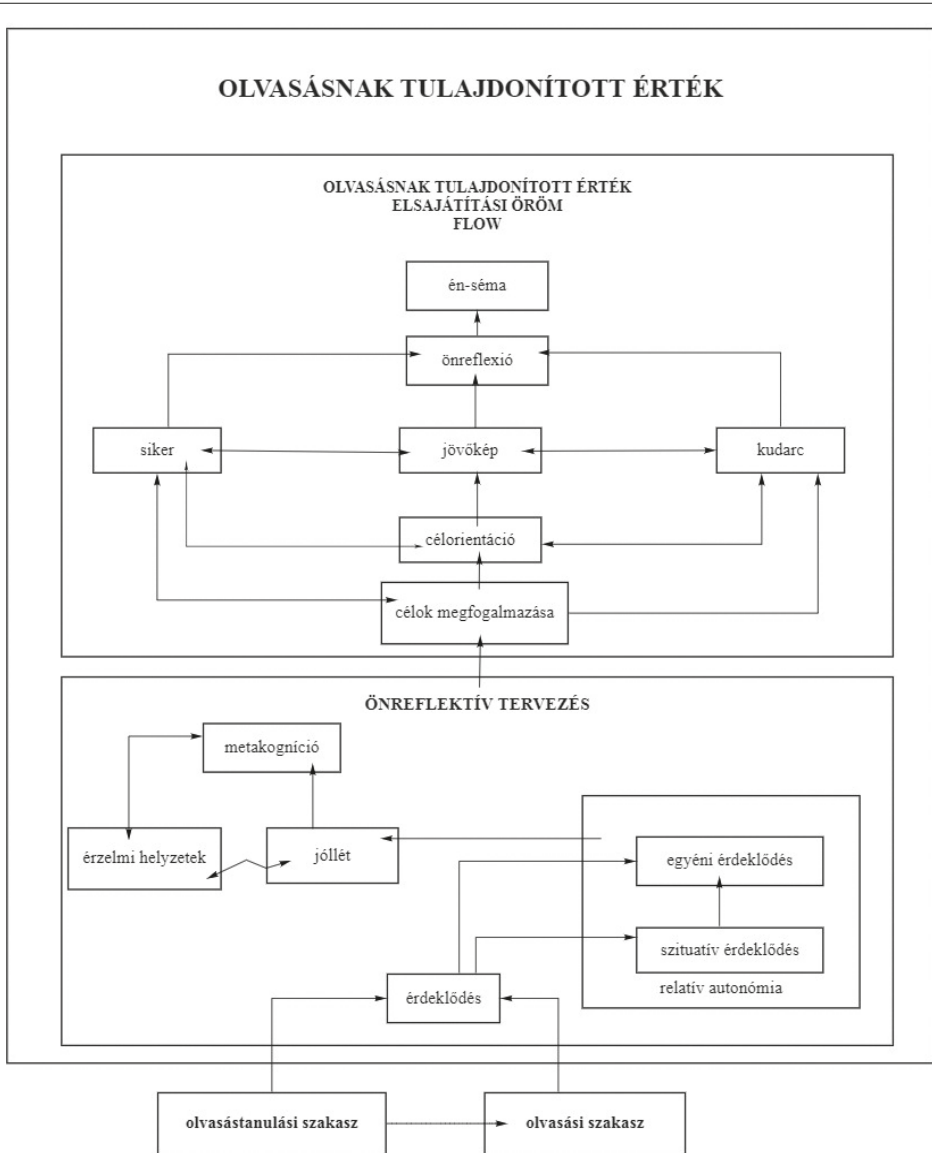
c) A folyamatközpontú fogalmazástanítás alapelve, hogy a tanulók szabad témában írhatnak fogalmazást. Az írásnak különböző fázisait különbözteti meg a módszer, mint amilyen a tervezés, a piszkozat megírása és ennek a szövegnek az átdolgozása. A tervezés alatt a tanuló rajzol, beszélgetést folytat a pedagógussal és társaival, ír, olvas, esetleg interjút készít, gondolkodik; a piszkozat fázisban a tanulók felülvizsgálják a szöveget, ha szükséges, pontosítják, részletezik a közlési szándékukat; az átdolgozás fázisban felülvizsgálják az írást, kiegészítik vagy törölnek belőle elemeket; ezt követi a szerkesztési fázis, ahol sor kerül a helyesírási és stilisztikai, nyelvhelyességi hibák javítására; majd véglegesítik, közreadják a fogalmazást (Tóth, 2008).

A fent ismertetett programok, stratégiák és a módszerek egyes szegmenseit vizsgálva, figyelem előtt tartva nem csak a már betűket ismerő, olvasni tudó vagy olvasást gyakorló tanulókat, a DEAR Time, a Kreatív írás és a folyamat alapú fogalmazástanítás már az olvasást, de legalább a betűismereteket ismerő tanulóknál alkalmazható, ugyanúgy, mint például a MURDER vagy az IPOO és SQ4R modell is. Néhány program a relatív autonómia megélését teszi lehetővé, néhány legalább a kezdeti szakaszokban helyet ad a ráhangolódásra, és több stratégia a metakogníció lehetőségét megteremtve fókuszál az én-sémára és a célorientációra, illetve léteznek olyan programok, amelyek a tanulóknak a döntéshozatali részvételi szintet teremtik meg. A D012 program szemléletmódja a szóban forgó stratégiák, módszerek és programok komplexitásán felül abban nyújt leginkább újat, hogy azoknál a tanulóknál is tudják a pedagógusok alkalmazni, akik még nem ismernek minden betűt, nehezen sajátítják el az olvasást, esetleg valamilyen olvasási nehézséggel is küzdenek; ezen kívül pedig az írást egy hosszabb projektként kezeli, amelynek végső fázisában a tanulók nem csupán a füzetben láthatják a megírt szövegeket, hanem valós könyv formájában mutathatják be társaiknak, családjuknak. A D012 program alapjait a következő alfejezet ismerteti.

A D012 olvasási motivációt és kognitív elemeket fejlesztő program

A fentiek tükrében, miszerint a kognitív képességfejlesztéssel kapcsolatos stratégiák és módszerek kevés figyelmet fordítanak az affektív tényezők fejlesztésére olvasástanuláskor és szövegfeldolgozáskor, a D012 program vállalja, hogy egyes mérföldkövei lehetővé teszik az olvasással kapcsolatos kognitív és affektív képességek arányos fejlődését már az olvasástanulás kezdetén.

A program (1) empirikus adatokból (Vass, 2019) és (2) gyakorlati tapasztalatokból épül fel. (1) A vizsgálatok alapján a tanulók többsége azokat a történeteket, témákat, motívumokat és szereplőtípusokat részesíti előnyben, amelyek az animációs filmekben ismerhetők fel, illetve többnyire olyan irodalmi szövegeket kedvelnek, amelyek nem jelennek meg a kötelező olvasmányokban és az olvasókönyvekben található irodalmi és olvasástanulási szövegtartalmakban sem. (2) A gyakorlat során – a személyiségelméletet (Pléh, 2010) fókuszba helyezve – olyan olvasástanulási és szövegértési tevékenységek valósultak meg egy iskolában, amelyek a szóban forgó empirikus eredmények tükrében formálódtak (lásd Vass, 2019). A program egyik fő alapelve, hogy a folyamatok aprólékos alakításában a tanuló(k) ugyanúgy részt vesz(nek), mint a pedagógus(ok) és a szülők. A partneri viszony mellett a program másik fontos alappillére, hogy a tanuló(k)nak a már jól ismert stratégiákhoz és módszerekhez képest tágabb kereteket biztosít a tevékenységekhez, megadva neki(k) a lehetőséget a felelősségvállalásra, amely a motiváció egyik fontos kulcsponjtja. A felelősségvállalás abban nyilvánul meg, hogy a programban részt vevő tanulók egy hosszú történetírási folyamatban vesznek részt, amelynek minden egyes lépését, s így a teljes történetírás koncepcióját önállóan készítik el (lásd *A D012 program* című alfejezetet), miközben a pedagógus feladata, hogy segítse a tanulót az önreflektív és metakognitív folyamatok fejlődésében. Fontos kiemelni, hogy a program folyamataiban megvalósuló történetírás nem azonos a fent említett kreatív írással és a folyamatközpontú fogalmazástaniással sem. Amíg a kreatív írás valamely irodalmi műfajjal azonos szöveget írat olvasni és írni már jól tudó tanulókkal és hallgatókkal, a D012 programban zajló történetalkotás nem mindig kapcsolható össze egyes irodalmi műfajokkal, hiszen azok a tanulók alkotják ezeket a történeteket, akik még az olvasás- és írástanulás fázisában, illetve a szövegértés és szövegalkotás fázisában vannak; illetve a D012 keretei között megírásra kerülő szövegek nem feltétlenül azonosak egy fogalmazásírással sem, ugyanis a folyamatközpontú fogalmazástaniás nem tér ki a tanulók szövegeinek a digitalizálására és annak könyv formátumában való megjelenítésére, továbbá a D012 előtérbe helyezi a mesélés adta hétköznapi események feldolgozásának lehetőségét is, az írást pedig hosszútávú, akár egy teljes tanéven keresztül íródo komplex folyamatnak, nem pedig egy-két órás feladatként érti. Mindezek mellett a D012 programban a tanuló és a pedagógus közötti viszony egyenjogú partneri viszony, így a program a tanuló helyett az Alkotó, a pedagógus fogalma helyett pedig a Támogató kifejezést alkalmazza. Az Alkotó és Támogató történetalkotás közben az olvasási motiváció egyes, fent már részletesen tárgyalt motívumainak mindegyikét érintik (3. ábra).



3. ábra. A D012 program affektív folyamatai

A D012 program kétféle alkotót különböztet meg. Az egyik az írás- és olvasástanulási szakaszban, a másik pedig az írási és olvasási szakaszban lévő Alkotó. Mindkét esetben a Támogató a program kezdetén az Alkotó érdeklődési körét helyezi a figyelem fókuszába. Ez azt jelenti, hogy nem (csak) a Támogató visz be a foglalkozásokra irodalmi szövegeket, történeteket, pedagógiai eszközöket, hanem az Alkotó (is). A Támogató leginkább arra fókuszál, és el is fogadja, ami az Alkotó kedvenc témaköre, kedvenc hőse, kedvenc szabadidős tevékenysége, és semmiképp sem visz be csupán olyan irodalmi szövegeket, amelyeket pedagógiai-didaktikai szempontból ő alkalmasnak ítél meg. Az Alkotó érdeklődési körét megismerve így a Támogató meg tudja ismerni, hogy az Alkotó szituatív

vagy egyéni érdeklődéssel rendelkezik, és ennek tükrében építik közösen tovább a programot. A Támogató célja, hogy az esetlegesen szituatív érdeklődéssel rendelkező Alkotóban az egyéni érdeklődést alakítsa ki, miközben nem távolodik el az Alkotónak relatív autonómiát nyújtó helyzettől sem. Az autonómiát érzékelő és a saját érdeklődési köréről szorongás nélkül mesélő Alkotót így juttatja el a program a jólléthez, amely pozitív érzelmeket generálhat benne, az érzelmek pedig visszahatnak a jóllétre, amelynek köszönhetően a Támogató megsegítheti az Alkotót a metakognitív folyamatokban. Ezekben az eddig leírt folyamatokban valósulhat meg az önreflexión alapuló alkotási tervezés: megfogalmazódnak a célok, amelyek már bizonyos szintű sikerhez vagy kudarchoz juttathatják a résztvevőt (de akár a résztvevőket, azaz az Alkotót és Támogatót egyaránt). A siker és/vagy a kudarc megélése akár vissza is hathat a célok megfogalmazására/átfogalmazására, és szükség esetén a programban vissza is lehet lépni a szükséges folyamatokig, amely természetesen befolyással lesz az Alkotó célorientációjára és ezáltal a jövőkép alkotására, ennek hatására pedig újabb önreflektív folyamatokban vehetnek részt a résztvevők, amely már az én-sémára lesz erős hatással. Mindezekben a folyamatokban az Alkotó bizonyos szintű flow-érzést élhet meg, amely közben megéli az olvasással kapcsolatos elsajátítási örömet is, az olvasásnak mint tevékenységnek pedig értéket tulajdoníthat.

Ezek az affektív folyamatokon kívül a programban megvalósuló kognitív fejlesztések (mint amilyen a kezdő olvasóknál az írás- és olvasás-előkészítés, a hang- és betűismeret, valamint az összeolvasás; illetve a hangokat és betűket már jól ismerő, olvasási szakaszban lévő olvasóknál a szövegértés, szövegértelmezés és szövegalkotás) egyénre szabottan, egyes Alkotókkal közös meg egyezően alapuló, a célokat és jövőképet figyelembe véve, egyéni fejlődési terv alapján valósulnak meg.¹

A program 12 lépésből áll, amelyeket a program akcióknak² nevez. Fontos, hogy minden egyes akció időkerete és sorrendje is változhat, a személyes lehetőségeket, érdekeket és igényeket figyelembe véve. Alább olvasható a 12 akció lineáris folyamata. Fontos hangsúlyozni, hogy a program a részvételi folyamatokban megengedi, hogy ezek a lépések – a Támogató(k) és az Alkotó közös megegyezése alapján – bármikor megváltozhassanak, sőt az akció bizonyos pontjai meg is ismétlődhetnek.

A D012 program kétféle alkotót különböztet meg. Az egyik az írás- és olvasástanulási szakaszban, a másik pedig az írási és olvasási szakaszban lévő Alkotó. Mindkét esetben a Támogató a program kezdetén az Alkotó érdeklődési körét helyezi a figyelem fókuszába. Ez azt jelenti, hogy nem (csak) a Támogató visz be a foglalkozásokra irodalmi szövegeket, történeteket, pedagógiai eszközöket, hanem az Alkotó (is).

A Támogató leginkább arra fókuszál, és el is fogadja, ami az Alkotó kedvenc témaköre, kedvenc hőse, kedvenc szabadidős tevékenysége, és semmiképp sem visz be csupán olyan irodalmi szövegeket, amelyeket pedagógiai-didaktikai szempontból ő alkalmasnak ítél meg. Az Alkotó érdeklődési körét megismerve így a Támogató meg tudja ismerni, hogy az Alkotó szituatív vagy egyéni érdeklődéssel rendelkezik, és ennek tükrében építik közösen tovább a programot.

A D012 program

Kicsomagolás

1. Ebben az akcióban a résztvevők személyiségének az úgynevezett kicsomagolására kerül a sor. Meg kell válaszolni a „Ki vagy Te, és ki vagyok én ebben a szituációban?” kérdést, illetve azt, hogy az Alkotó – kognitív és affektív szinten – mit hozott magából, és a Támogató(k) mit tud(nak) nyújtani. A Támogató minél közelebről próbálja megismerni az Alkotót, miközben a Támogató feladata egyben az is, hogy oldott légkört biztosítson az Alkotónak. Mindeközben az Alkotó önismereti feladatokban vesz részt. Ezek a feladatok úgy vannak megtervezve, hogy a Támogató a játékok közben az Alkotó képességét és érdeklődési körét ismeri meg. Ebben az akcióban kell meghatározni azt is, hogy hogyan és milyen gyakorisággal tudnak a résztvevők a jövőben együtt dolgozni, illetve, mik lesznek a preferenciák a közös munkában.

2. A második akció a programban állandó jelleggel jelen van, ugyanis minden egyes találkozás alkalmával a történetalkotás az Alkotó és a Támogató részvételi állapotából indul ki, és az Alkotó részéről aktuális, általa behozott irodalmi történetek és a saját hétköznapjaiból behozott események lesznek elsődlegesen feldolgozva, az önreflektív technikákra és a metakognícióra fókuszálva. A találkozókra hozott megélt események beépülnek az alkotói munkába.

Tervezés

3. A harmadik akció az Alkotó tanulási és szervezési céljainak megtervezése. Az alábbi kérdéseket kell megválaszolni: Mit szeretne az Alkotó elérni? Milyen fejlődési utakat lát(nak) a Támogató(k) az Alkotó személyes kompetenciáiban? Milyen tartalmak érdeklik az Alkotót? Hogyan kapcsolható össze az Alkotó érdeklődése az esetlegesen felmerült hiányos kompetenciáival? Hogyan integrálható az Alkotó érdeklődése az alkotási folyamatokba? Mi legyen mindenképp az alkotás része?

4. A negyedik akció a metakogníció fejlesztésére fókuszál, miközben a részvételi folyamatokban az Alkotó saját történetét kezdi el szóban vagy írásban létrehozni (pl. helyszínek, hősök és azok funkcióinak meghatározása stb.).

Építkezés

5. Az ötödik akció az intenzív olvasástanulási, fogalmazási és íráskészségek fejlesztésének szakasza. Az Alkotó és a Támogató közös tervezésbe kezd, miközben mindketten figyelnek, az Alkotó alkot, szereplőket tervez, tárgyakat és személyiségeket hoz létre, kereteket szab meg, helyszínt választ, áttanulmányozza esetleg a helyszín jellegzetességeit, jegyzeteket készít, ír, szöveget, történetet alkot. Kezdő olvasóknál ebbe az akcióba be van vonva az írás, a betűtanulás és összeolvasás, a már olvasni jól tudó tanulóknál pedig egyes olvasási stratégiák és módszerek, illetve a folyamat alapú fogalmazástanítás kap helyet, ha a résztvevők ebben megegyeznek.

6. A hatodik akcióban a legnagyobb hangsúlyt a belső kép fejlesztése kapja, ugyanis vizuális részképesség-fejlesztésre kerül sor: ezekhez az Alkotó rajzokat készít, szintónusokat választ, és mindezt – az addig létrehozott karaktereken keresztül – meg is valósítja.

A Támogató ebben az akcióban facilitátori szerepet tölt be, és digitális eszközöket biztosít az alkotói munka írásbeli és vizuális elemeinek a rögzítéséhez.

Elemzés

7. A hetedik akció egy kisebb megállót képvisel az alkotói folyamatokban, ahol az Alkotó a Támogatóval visszatekint az addig létrehozott produktumra. Meg kell válaszolni a következő kérdéseket: Mit alkottunk/építettünk eddig? Milyen mértékben érte el az Alkotó az előre megfogalmazott céljait? Milyen mértékben érték el a Támogatók az előre megfogalmazott céljaikat? Mennyire elégedett az Alkotó és a Támogató(k) az addig létrejött produktummal és az elsődleges cél megváltozásával?

Újratervezés

8. A nyolcadik akció az újratervezés lehetőségét teremti meg, ezen kívül elsődleges célként kezeli az addig megélt sikerek és kudarcok kezelését a Támogató részéről. Cél, hogy az Alkotó be tudja látni, hogy nem probléma újratervezni valamit.

Újraépítés

9. A kilencedik akcióban az Alkotó és a Támogató közös újratervezésbe kezd, miközben mindketten újra figyelnek egymásra és a belső igényekre. Az Alkotó alkot, a Támogató ebben az akcióban facilitátori szerepet tölt be.

Újraelemzés

10. A tizedik akcióban az Alkotó – a Támogató segítségével – újra analizálja a produktumot. A hetedik akcióhoz hasonlóan újra meg kell válaszolni a következő kérdések: Mit alkottunk/építettünk eddig? Milyen mértékben érte el az Alkotó az előre megfogalmazott céljait? Milyen mértékben érte el/érték el a Támogató(k) az előre megfogalmazott célját/céljaikat? Mennyire elégedett az Alkotó és a Támogató(k) az addig létrejött produktummal és az esetleges elsődleges cél megváltozásával?

Hadd menjen!

11. A tizenegyedik akcióban véglegesítik a produktumot: az illusztrációkat és a szöveget digitalizálják, tördelik, és nyomdai kivitelezésre továbbítják az illetékeseknek.

Megcsináltam!

12. A tizenkettedik akcióban az Alkotó a kezében foghatja a kész művet, bemutatja a munkáját, reflektál a műre, megmutatja és javasolja másoknak, érvel a munkája mellett, kiemeli a fontos tartalmi részeket, önreflektív módon megfogalmazza a munkafolyamat sajátosságait, a fejlődés céljából javaslatokat ad önmagának és a programnak egyaránt.

Konklúzió

Össességében a program vállalja azt, hogy a résztvevőknek döntéshozó résztvevői szintet biztosít, és legalább az integrált szabályozáson alapuló extrinzik motiváció szintjére fejleszti a programban alkotói szerepet vállaló tanulók olvasási készségét, attitűdjét és én-sémáját, miközben a kilenc motívumra is erős hangsúlyt fektetve (3. táblázat) a résztvevők jelen- és jövőképeinek kialakításában is segítséget nyújt. A harmadik táblázat konklúzióként összefoglalja a D012 program tizenkét akciójának megjelenési gyakoriságát egyes motívumoknál (Szenczi, 2010; Ryan és Deci, 2000; Réthyné, 2003).

3. táblázat. A motívumok és a D012 program egyes akcióinak keresztmetszete

Motívumok	Ráhango- lódás	Új tartalom áttekintése	Szöveg- feldolgozás	Szöveg- értelmezés	Kérdések	Gyakorlati alkalmazás	Összegzés
Érdeklődés	1.	1.	2.	2.	2., 8., 9., 10.	5., 6.	10.
Én-séma	1.	1., 4., 5.	3., 4.	9.	7. 8., 9., 10.,	7., 9.	6., 7.
Észlelt kontroll	1., 3.	4., 5.	3., 9.	2., 9.	7., 10.	2., 5., 6.	7.
Siker és kudarc	2.	4., 5.	4. 5.	5., 6.	8., 9., 10.	5., 6.	4., 8., 11., 12.
Célorientáció	1, 2., 3.	3.,	3.,	3.	8., 9., 10.	5., 6.	7., 10.
Olvasásnak tulajdonított érték	1.	3., 4.	5.	6.	7.	3., 4., 5., 6., 7., 8.	11., 12.
Elsajátítási öröm		5.	4., 5.	4., 10.	8., 9., 10.	5., 6.	10., 11., 12.
Flow	5., 9.	5., 8., 9., 10.	2.	5., 8.	8.	5., 6.	10., 11., 12.
Szociális motívumok	1.		6.			5., 10.	11., 12.

A Kicsomagolás címet viselő akció megjelenik a ráhangolódás szakaszában, amelyen belül érinti az érdeklődés felkeltését, az én-séma, az észlelt kontroll fejlesztését, a célorientációt, és egy minimális olvasás iránti értékkepződést is képes generálni. Ezen kívül az új tartalom áttekintését is érinti a Kicsomagolás szakasza, azon belül is az érdeklődést és a szociális motívumot érintve, amely az Alkotó által bemutatott kedvező irodalmi szövegek és más egyéb tartalmak ismertetését, másokkal való megosztását érinti.

A Kicsomagolás fázisában második pontként ismertetett részvételi állapot több szakaszban is megjelenik. A ráhangolódás szakaszán belül a részvételi állapot érintheti a sikerről és kudarcról szóló tapasztalatszegosztást, felmérheti az Alkotó célorientációját; a szövegfeldolgozás szakaszában ez a részvételi állapot az érdeklődés motívum keretei között valósul meg úgy, hogy a Támogatóval folytatott párbeszéd az Alkotó fogylétéből indul ki, és segít az Alkotónak az eseményeket beépíteni a történetbe, ezáltal a szövegértelmezésen és gyakorlati alkalmazáson keresztül eljutnak az észlelt kontrollig.

A Tervezés címet viselő fázisban két akció valósul meg. Az egyikbe a táblázatban hármas számként szereplő tanulási célok megtervezése, illetve a táblázatban negyedik pontként szereplő metakognitív folyamatok fejlesztésének a megvalósulása tartozik. A tanulási és fejlődési célok a ráhangolódás szakaszán belül az észlelt kontrollra, a célorientációra koncentrálnak, az új tartalom áttekintésénél a tartalmakat integrálja az Alkotó én-sémájával és célorientációjával, illetve ezeknek fejlesztésével, amely motívumokon keresztül az Alkotó eljuthat az olvasásnak tulajdonított értékig. Ez a harmadik akció a szövegértés és szövegértelmezés szakaszában továbbra is az én-séma és a célorientáció fejlesztésére fókuszál.

A negyedik akció keretein belül, miközben a részvételi folyamatokban az Alkotó már a saját történetét kezdi el szóban vagy írásban létrehozni (pl. helyszínek, hősök és azok funkcióinak meghatározása stb.), az új tartalmak áttekintése, a szövegfeldolgozás és szövegértelmezés szakaszokban metakognitív folyamatokon megy keresztül az Alkotó, hiszen az alkotás folyamataiban éli meg az elsajátítás örömét, az alkotással járó sikereket és kudarccokat, miközben reflektív módon visszacsatol a cselekményeire, összegzi az addig megtapasztalt folyamatokat.

Az Építkezés fázisán belül ötödik akcióként az intenzív olvasástanulási, fogalmazási és íráskészségek fejlesztésének szakasza, hatodik akcióként pedig a belső kép fejlesztése áll. Az ötödik akció az új tartalom ismertetésének szakaszában, a szövegfeldolgozás, szövegértelmezés és gyakorlati alkalmazás szakaszában valósul meg. Az új tartalom ismertetésének szakaszában az én-séma, az észlelt kontroll, a siker és kudarc, az elsajátítási öröm és a flow-élmény motívumok aktiválódnak, a szövegfeldolgozásnál az olvasásnak tulajdonított érték, az elsajátítási öröm, illetve ezekkel az érzelmekkel járó sikerek és

Az Építkezés fázisán belül ötödik akcióként az intenzív olvasástanulási, fogalmazási és íráskészségek fejlesztésének szakasza, hatodik akcióként pedig a belső kép fejlesztése áll. Az ötödik akció az új tartalom ismertetésének szakaszában, a szövegfeldolgozás, szövegértelmezés és gyakorlati alkalmazás szakaszában valósul meg. Az új tartalom ismertetésének szakaszában az én-séma, az észlelt kontroll, a siker és kudarc, az elsajátítási öröm és a flow-élmény motívumok aktiválódnak, a szövegfeldolgozásnál az olvasásnak tulajdonított érték, az elsajátítási öröm, illetve ezekkel az érzelmekkel járó sikerek és kudarccok megélése áll; és bár a szövegértelmezésnél az Alkotó újabb sikereket, illetve kudarccokat élhet meg, ebben az ötödik akcióban megélhetik a gyakorlati alkalmazással járó elsajátítási örömet, flow-élményt, illetve a szociális motívumok keretein belül megoszthatják már másokkal is az addig megalkotott szöveget.

kudarok megélése áll; és bár a szövegértelmezésnél az Alkotó újabb sikereket, illetve kudarcokat élhet meg, ebben az ötödik akcióban megélhetik a gyakorlati alkalmazással járó elsajátítási örömet, flow-élményt, illetve a szociális motívumok keretein belül megoszthatják már másokkal is az addig megalkotott szöveget. Mindeközben fejlődik az észlelt kontrolljuk, a célorientációjuk. A hatodik akcióban a legnagyobb hangsúlyt a belső kép fejlesztése kapja, ugyanis az Alkotó rajzokat készít, szintónusokat választ, és mindent – az addig létrehozott karaktereken keresztül – meg is valósítja. Ezen akción belül a szövegértelmezési szakaszon keresztül az Alkotó olvasásnak tulajdonított értéke, a gyakorlati alkalmazáson keresztül pedig az elsajátítással járó öröme erősödik, és így juthat el egészen a flow-élményig. Az összegzés szakaszában az Alkotó én-sémája erősödik.

Az Elemzés fázisában a hetedik akció valósul meg, amely valójában egy kisebb megállót képvisel az alkotói folyamatokban: az Alkotó a Támogatóval visszatekint az addig létrehozott produktumra, így a hetedik akcióban a gyakorlati alkalmazás szakaszán belül az Alkotó én-sémája fejlődik, és az olvasásnak tulajdonított érték erősödhet benne.

Az Újratervezés fázisában a nyolcadik akció valósul meg, amely fázis az újratervezés lehetőségét teremti meg, ezen kívül elsődleges célként kezeli az addig megélt sikerek és kudarcok kezelést a Támogató részéről. Cél, hogy az Alkotó be tudja látni, hogy nem probléma újratervezni valamit. Ebben a fázisban legnagyobb hangsúlyt a kérdés szakasz kap, amelyen keresztül az érdeklődés, az én-séma, a célorientáció, illetve a mindezzel járó kudarc és siker motívumok kapnak hangsúlyt, ezzel is fenntartva az Alkotók érdeklődését és flow-élményét.

Az Újraépítés fázisában a kilencedik akció valósul meg, amelyen belül az Alkotó és a Támogató közös újratervezésbe kezd, miközben mindketten újra figyelnek egymásra és a belső igényeikre. Az Alkotó alkot, a Támogató ebben az akcióban facilitátori szerepet tölt be, amely alapján már a ráhangolódásban fennmaradt flow-élmény erősödhet az Alkotóban, amely az új tartalom áttekintésének szakaszában is jelen marad. A kilencedik akcióban még mindig fontos szerepet kap a kérdések megfogalmazása, illetve az előző akcióban megfogalmazott kérdések átemelése, így az ezzel járó én-séma, célorientáció, valamint az elsajátítási öröm, siker és kudarc érzése továbbra is jelen lehet.

Az Újraelemzés (10.) fázisa hasonló motívumokat foglal magában a 7., 8. és a 9. akcióhoz képest. Mivel az Alkotó – a Támogató segítségével – újra analizálja a produktumot, a hetedik akcióhoz hasonlóan újra megválaszolják a következő kérdéseket: Mit alkottunk/építettünk eddig? Milyen mértékben érte el az Alkotó az előre megfogalmazott céljait? Milyen mértékben érte el/érték el a Támogató(k) az előre megfogalmazott céljait? Mennyire elégedett az Alkotó és a Támogató(k) az addig létrejött produktummal és az esetleges elsődleges cél megváltozásával? A tizedik akcióban tehát az új tartalom áttekintése közben, amelyen jelen esetben már az Alkotó saját szövegének tartalmát szükséges érteni, az elsajátítási öröm fázisa valósul meg, és továbbra is fejlődhet az Alkotó érdeklődése, én-sémája, a gyakorlati alkalmazáson belül pedig már a szociális motívumokkal kapcsolatos élményekben lehet része, hiszen akár már a saját írásának a tartalmát is megoszthatja társaival, vagy egy szélesebb körben a felnőttekkel. Ebben a szakaszban fokozatosan az írás véglegesítésére fókuszál a folyamat.

A Hadd menjen! fázisban a tizenegyedik akció valósul meg, amelyen belül véglegesítik a produktumot, ezáltal pedig az eddigieknél nagyobb hangsúlyt kap az összegzés szakasza, azon belül is a teljes folyamatban megjelenő sikerek és kudarcok, olvasási folyamatokkal kapcsolatos érzések, szociális motívumokkal és örömmel, akár flow-val járó élmények összegzése, amelynek teljes lezárása a 12., Megcsináltam! című akcióval zárul, ahol az Alkotó kezében foghatja a kész művet, bemutatja a munkáját, reflektál a műre, megmutatja és javasolja másoknak, érvel a munkája mellett, kiemeli a fontos tartalmi részeket, önreflektív módon megfogalmazza a munkafolyamat sajátosságait, a fejlődés céljából javaslatokat ad önmagának és a programnak is egyaránt, így az összegzés

szakasza, ezen belül is a sikerek és kudarcok összegzése, az elsajátítási öröm, az olvasásnak tulajdonított érték és a teljes alkotói folyamattal járó flow-élmény megfogalmazására kerül sor a szociális motívumok megélésén keresztül.

A D012 program kutatásának további lehetőségei

A jövőben a D012 program egyéni és kisebb csoportos fejlesztések keretén belül valósul meg, így egy további tanulmány formájában lesznek bemutatva az egyes akciók részletesebb módszertani elemei. A már létező önismereti és egyéb ismerkedésre alkalmas módszerek beágyazhatóságának lehetőségét a Kicsomagolás fázis tartalmazza majd; a Tervezés fázisán belül egyes tanulásmenedzsmenttel kapcsolatos megoldások alkalmazhatósága, illetve metakognitív folyamatok alkalmazhatósága lesz beépítve, többek között az első osztályos tanulók részvételi lehetősége az egyes akciókban; az Építkezés szakasz a olvasástanulás, fogalmazási és íráskészséget fejlesztő módszerek és stratégiák alkalmazhatóságának lehetőségét tartalmazza majd; az elemzés fázisa pedig reflektív gyakorlatok lehetőségére mutat majd rá. Az Újratervezés, újraépítés és újraelemzés fázisok keretein belül cél a további metakognitív, önreflektív és tanulásszervezési lehetőségeket bemutatni; a Hadd menjen! és a Megcsináltam két utolsó akcióban pedig a szociális motívumok, ezzel együtt az olvasással járó saját élmény megosztásának egyes lehetőségei jelennek meg.

Ezen felül további kutatási célként fogalmazódott meg a program első osztályos tanulók körében való alkalmazhatóságának lehetősége is, amelynek vizsgálatára szintén a jövőben kerül sor mind tartalmi, mind pedig gyakorlati szinten.

Vass Dorottea

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Irodalom

- Ainley, M., Hillmann, K. & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes to literary texts: situational and individual interest. *Learning and Instruction*, 12, 411–428. DOI: [10.1016/s0959-4752\(01\)00008-1](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00008-1)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V. S. (szerk.), *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press.
- Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (1995). Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: a conceptualizational and review. In Macturk, R. H. & Morgan, G. A. (szerk.), *Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology*. Volume 12. Ablex Publishing Corporation. 57–93.
- Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (1995). Continuities and Discontinuities in Mastery Motivation During Infancy and Toddlerhood: A Conceptualization and Review. In MacTurk, R. H. (szerk.), *Mastery Motivation: Origins, Conceptualizations, and Applications*, Ablex Publishing Corporation. 57–93.
- Boekaerts, M. & Boscolo, P. (2002). Interest in Learning, Learning To Be Interest. *Learning and Instruction*, 12(4). DOI: [10.1016/s0959-4752\(01\)00007-x](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00007-x)
- Bóna Judit & Steklács János (2020). A hangos olvasás hibajavításának mintázatai szemkamerás és akusztikai, fonetikai vizsgálatok tükrében. *Anyanyelv-pedagógia*, 1, 17–29. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=823> Utolsó letöltés: 2021. 06. 20.
- Bouffard, T., Boileau, L. & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 589–604. DOI: [10.1007/bf03173199](https://doi.org/10.1007/bf03173199)
- Csépe Valéria (2021). Tanulás, kognitív készségek és a végrehajtó funkciók fejlődése. In Demeter Gáborné, Di Blasio Barbara & Gimesi László (szerk.), *Szaktudomány és Hatékony Tanulás. A figyelmi- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban nemzetközi konferencia*. Absztraktkötet. Magyar Tudományos Akadémia

- Pécsi Területi Bizottsága. 8–9. https://tab.mta.hu/files/1716/2437/9374/Program_es_absztrakt-kotet_PAB_konferencia_2021.06.22.vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Csikszentmihályi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 815–822. DOI: 10.1037/0022-3514.56.5.815
- Fábián Éva (2004). A „kreatív írás” tanításának lehetőségei. *Korunk*, március. <https://epa.oszk.hu/00400/00458/00075/2004honap3cikk571.htm> Utolsó letöltés: 2021. 04. 12.
- Fűzfa Balázs (2016). Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban. Savaria University Press. <https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 05. 30.
- Gimesi László (2021). A tanítás, tanulás hatékonyságának növelése. In Demeter Gáborné & Di Blasio Barbara – Gimesi László (szerk.): *Szaktudomány és Hatékony Tanulás. A figyelm- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban nemzetközi konferencia*. Absztraktötet. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága. 26. https://tab.mta.hu/files/1716/2437/9374/Program_es_absztrakt-kotet_PAB_konferencia_2021.06.22.vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Gombos Péter (2013). *Dobj el mindent és olvas!* Pont Kiadó.
- Gonda Zsuzsa & Steklács János (2019). Digitális szövegek alkalmazási folyamatának vizsgálata szemmozgáskövetéssel. In Steklács János (szerk.), *Szemkamerás vizsgálatok a pedagógiai kutatásban*. Tanulmánykötet. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 51–68.
- Gonda Zsuzsa (2016). Olvasás az interneten: az olvasás és a szemmozgás kapcsolata. In Devosa Iván & Steklács János (szerk.), *II. Magyar Szemmozgáskutatás Konferencia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar. 1.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 2, 111–127. DOI: 10.1207/s15326985ep4102_4
- Horváth Cintia & H. Ekler Judit (2019). Tanítási stílusok alkalmazása és bemutatása az IPOO modellen keresztül a testnevelésben. *Különleges Bábasmód*, 5(3), 39–47. DOI: 10.18458/KB.2019.3.39
- Huszár-Samu Nóra (2018). A szövegértés fejlesztésének tervezett kutatása. *Danubius Noster* Különszám. Eötvös József Főiskola. 61–70. https://ejf.hu/sites/default/files/inline-files/DanubiusNoster_kulonszam2018.pdf#page=61 Utolsó letöltés: 2021.06.21.
- Huszár-Samu Nóra (2020). A reciprok szövegfeldolgozás módszertani szerepe az anyanyelvi nevelésben. In Hoss Alexandra & Viszket Anita (szerk.), *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4*. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Lingua Franca Csoport. 85–90. <http://mek.oszk.hu/21400/21475/21475.pdf#page=85> Utolsó letöltés: 2021. 06. 21.
- Jámbori Szilvia, Körössy Judit & Szabó Éva (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94.) DOI: 10.17670/mped.2019.1.75
- János Réka (2021). Az önértékelés, attribúció és tanulási attitűd összefüggései az iskolai sikerességgel. In Demeter Gáborné, Di Blasio Barbara & Gimesi László (szerk.), *Szaktudomány és Hatékony Tanulás. A figyelm- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban nemzetközi konferencia*. Absztraktötet. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága. 12–13. https://tab.mta.hu/files/1716/2437/9374/Program_es_absztrakt-kotet_PAB_konferencia_2021.06.22.vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Józsa Krisztián & Steklács János (2012). *Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai*. In Csapó Benő & Csépe Valéria (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 137–188. Utolsó letöltés: 2021. 04. 12.
- Józsa Krisztián (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Lau, K. L. (2016). Within-year changes in Chinese secondary school students’ perceived reading instruction and intrinsic reading motivation. *Journal of Research in Reading*, 39(2), 153–170. DOI: 10.1111/1467-9817.12035
- Louick, R., Leider, C. M., Daley, S. G., Proctor, C. P. & Gardner, G. L. (2016). Motivation for reading among struggling middle school readers: A mixed methods study. *Learning and Individual Differences*, 49, 260–269. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.06.027
- Lukács István (2006). Tanulási stratégia és tanulási stílus In Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István & Petriné Feyér Judit, *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 68–74. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/hatekony_tanulas.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 29.
- Magyaródi Tímea & Oláh Attila (2015). Flow Szinkronizáció Kérdőív: az optimális élmény mechanizmusának mérése társas interakciós helyzetben. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(3), 271–296. https://www.researchgate.net/publication/283193729_Flow_Szinkronizacio_Kerdoiv_az_optimalis_elmeny_mechanizmusanak_meres_e_tarsas_interakcios_helyzetekben Utolsó letöltés: 2021. 04. 12. DOI: 10.1556/0406.16.2015.3.4
- Mäkeläinen, H. (2006). Az írás kérdése az egyetemi oktatásban. *Korunk*, január. <http://www.korunk.org/korunk/?q=node/8&ev=2006&honap=1&cikk=8082>

- Massimini, Fausto & Delle Fave, Antonella (2000). Individual Development in a Bio-Cultural Perspective. *American Psychologist*, 1, 24–33. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.24](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.24)
- Mező Ferenc (2021). Az OxiPO-moddal alapuló tanulásfejlesztés. In Demeter Gáborné, Di Blasio Barbara & Gimesi László (szerk.): *Szaktudomány és Hatékony Tanulás. A figyelmi- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban nemzetközi konferencia*. Absztraktkötet. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága. 20. https://tab.mta.hu/files/1716/2437/9374/Program_es_absztraktkotet_PAB_konferencia_2021.06.22.vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Miyamoto, A., Murayama, K. & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 63. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2020.101921](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101921)
- Molnár Éva (2002). Őszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 63–77. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP1021.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 12.
- Nagy József (2004). A szóolvasókészség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 104(2), 123–142. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nagy_MP1042.pdf Utolsó letöltés: 2018. 03. 22.
- Nagy József (2006). Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa Krisztián (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. 17–42.
- Palincsar, A. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. DOI: [10.1207/s1532690xci0102_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Pléh Csaba (2010). *A lélektan története*. Osiris Kiadó.
- Prievara Tibor (2015). *21. századi tanár*. Neteducatio Kft.
- Raázt Judit (2008). A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> Utolsó letöltés: 2021. 06. 19.
- Réthy Endréné (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás*, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 54–67. DOI: [10.1006/ceps.1999.1020](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020)
- Samu Ágnes (2004). *Kreatív írás*. Holnap Kiadó.
- Schiefele, U., Stutz, F. & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49–58. DOI: [10.1016/j.lindif.2016.08.031](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031)
- Sipos Zsóka (2018). Olvasástechnika az első évfolyam végén a Meixner olvasólapok sztenderdizálásának tapasztalatai alapján. *Gyógypedagógia – Diálogo*. *Figyelmességgel élő emberek, fiatalok és felnőttek egyéni megsegítésének lehetőségei*. 46. Országos Szakmai Konferencia. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete.
- Sipos Zsóka (2019). Negyedik osztályos tanulók szóolvasási jellemzőinek szemkamerás vizsgálata. In Steklács János, Sipos Zsóka & T. Varga Szilvia (szerk.), *IV. Magyar Szemmozgáskutatás Konferencia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar. 11. <https://sites.google.com/view/etkonf2019/abstracts> Utolsó letöltés: 2021. 06. 20.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32. DOI: [10.1037/0022-0663.82.1.22](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22)
- Steklács János (2006). Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter*, 4, 15.
- Steklács János (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Steklács János (2021). Olvasási stratégiák, tanulás és végrehajtó funkciók. In Demeter Gáborné, Di Blasio Barbara & Gimesi László (szerk.), *Szaktudomány és Hatékony Tanulás. A figyelmi- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban nemzetközi konferencia*. Absztraktkötet. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága. 14–15. https://tab.mta.hu/files/1716/2437/9374/Program_es_absztraktkotet_PAB_konferencia_2021.06.22.vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for Successful Intelligence*. SAGE Publications Inc.
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa & Szabó Hangya Lilla (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az éhatékonyság és a tanulmányi felelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.5](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.5)
- Szenczi Beáta (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 2, 119–147. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 21.
- Szenczi Beáta (2012). Az olvasási motiváció vizsgálata 8–14 éves tanulók körében. *PhD értekezés*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1493/> Utolsó letöltés: 2021. 05. 21. DOI: [10.14232/phd.1493](https://doi.org/10.14232/phd.1493)

Szesztay Margit (2019). Aktív és interaktív tanulástámogató technikák. In Terbe Erika (szerk.), *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 9–36. http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/A-tanul%C3%A1st%C3%A1mogat%C3%B3-kommunik%C3%A1ci%C3%B3-fejleszt%C3%A9se_INTERA.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 12.

Tóth Beatrix (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> Utolsó letöltés: 2021. 08. 19.

Trencsényi László (2019). Adalékok a kreatív írás pedagógiájához. In Varga Aranka, Andl Helga & Molnár-Kovács Zsófia, *Neveléstudomány – Horizontok és Dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet. https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/onk2019_absztraktkotet.pdf Utolsó letöltés: 2021. 06. 21.

Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J. & Muraszewski, A. K. (2017). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Educational Research*. DOI: 10.3102/0034654317743199

Vass Dorottea (2019). A Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek funkcionális analízise a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődésének aspektusából. *PhD értekezés*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. Utolsó letöltés: 2021. 03. 31.

Vass Dorottea (2021). 9–11. évfolyamos tanulók olvasási motivációjának mérési lehetőségei a Canvas digitális platform és a COVID-19 tükrében. In Molnár Gábor Tamás & Fejes Richárd (szerk.), *Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban*. Prae Kiadó. https://online.fliphtml5.com/kplvg/jbns/?fbclid=IwAR1igUz4x2NziVS2ZyUWv_kyloir-xTgTcd7O1WAuZXpMmd5k-9myvIHFG8#p=1 Utolsó letöltés: 2021. 03. 31.

¹ A D012 program egyes szakaszaiban zajló kognitív fejlesztési területeket külön tanulmány ismerteti.

² Az akció szót a D012 program az *action* szóból emelte át, figyelembe véve a számítógépes játékok és animációs filmek szóhasználatát a tanulók körében. A 'lépés' és 'szint' kifejezésektől elhatárolódik, mert nem célja érzékeltetni a résztvevőkkel, hogy mely szinteket érték el a programban, ugyanis a 12 akció nem egyenlő semmilyen 12 képességszinttel.

Absztrakt

Az olvasás kognitív és affektív vizsgálati aspektusai az utóbbi öt évtizedben sosem álltak távol a neveléstudományok aktuális kutatási témáitól, ahogy az olvasás társadalmi és egyéni életben betöltött szerepének vizsgálata sem. Ezek a gyakran kutatott olvasáskutatási tartalmak leginkább az olvasással járó problémaköröket tárgyalják különböző szempontból. Megkülönböztethetünk egyes korosztályokon belüli olvasáskutatási tartalmakat, illetve olyan tartalmakat, amelyek az olvasás egyes kognitív és affektív tényezőit helyezik a vizsgálat és egyben a problémakör fókuszába, adott korosztályon belül. Ezek a kutatások többnyire két nagyobb csoportra bontható problémakörrel foglalkoznak: (a) az olvasás iránti motiváció csökkenésével, annak teljes hiányával, valamint (b) a szövegértéssel és szövegértelmezéssel kapcsolatos kognitív képességek hiányának problémakörével. A jelen kutatás is ezeket a problémaköröket járja körül, eredményként pedig célja ezekre a problémakörökre egy új programot bemutatni. A vizsgálat háromdimenziós: (1) tartalomelemzéssel feltérképezi az olvasással kapcsolatos vizsgálatok ekvivalens tényezőit, a teljesség igénye nélkül, (2) megvizsgálja ezeket az ekvivalens tényezőket az olvasási motiváció egyes motívumainak aspektusából szintén tartalomelemzési módszer alapján, illetve (3) bemutat egy programot, amely több korosztálynak javasolt olvasási motivációt fejlesztő módszer stratégiai elemeit foglalja magában, és komplex módon kezeli a már ismert és hatékonyak minősülő olvasási, illetve tanulási stratégiákat, programokat. A háromdimenziós vizsgálati szempontok olyan olvasási motivációt fejlesztő programot aknáznak ki, amely a 21. századi pedagógiai paradigmáknak megfelelő tanulási és olvasási motiváció fejlesztésének nélkülözhetetlen elemévé válhat.

A diáktárssal támogatott tanulás formái, alkalmazásának előnyei

A társas tanulásra vonatkozó irányvonalak (Topping, 2005), típusok csoportosítását (Zeneli és mtsai, 2018) összegző tanulmányokon kívül a konkrét fejlesztésekkel kapcsolatos vizsgálatok elemzése is segít abban, hogy megismerhetők legyenek a diáktárssal támogatott tanulás trendjei. A kutatás célja, hogy feltárjam a diáktárssal (tutor) támogatott tanulás néhány formájának alkalmazását, és áttekintsem, hogy mely műveltségi területeken vizsgálták e tanulási forma hatását. A diáktárssal támogatott tanulás tanuló által vezérelt, tanár által facilitált tanulási folyamatot jelent (Schillings és mtsai, 2019), melynek jellemzője, hogy az egyik tanuló tanítja a másikat (Alwi és mtsai, 2019). A diáktárssal támogatott tanulás fejleszti a tanulók természettudományos (Batz és mtsai, 2015), matematikai (Alegre és mtsai, 2020) és olvasás-szövegértési (Tsuei és mtsai, 2020) területekhez kapcsolódó készségeit. Hozzájárulhat a tanulás affektív feltételeinek, például az énkép (Hanze és mtsai, 2018) és a tanulási motiváció (Srivastava és Rashid, 2018) javulásához, valamint a szociális viselkedés (Bowman-Perrot, 2014) fejlődéséhez.

Bevezetés

A magyar diákok teljesítménye a matematika, az olvasás-szövegértés és a természettudományos műveltség területén is továbbra is az OECD-átlag alatt van (OECD, 2019). Ezek az eredmények szükségessé teszik az iskolákban a módszertani repertoár változtatását, bővítését. A tanárközpontú módszerek kizárólagos használata nem elegendő a diákok motivációjának növeléséhez, érdeklődésük felkeltéséhez (Veres, 2016). Az aktivizáló tanítási-tanulási módszerek a hagyományostól eltérő, újfajta tanulási lehetőséget teremtenek a tanulók számára. Használatuk célja, hogy a tanulók kritikai gondolkodása, problémamegoldó készsége, motivációja növekedjen azáltal, hogy nagyobb szerepvállalást biztosítanak a diákok számára (Prince és Felder, 2006).

A megszokottól eltérő tanulási szituáció növelheti a diákok motivációját (Korom és Z. Orosz, 2020), a tanulási motívumok társas közegben történő mozgósítása pedig gazdagíthatja az osztálytermi gyakorlatot (Józsa, 2002; Józsa és Székely, 2004). A tanulói aktivitás társas közegben történő alkalmazásának egyik hatékony tanulásszervezési módja a társas tanulás (*peer learning*), mely hazánkban kevésbé kutatott tanulási forma. A kifejezés széleskörű értelmezési lehetőségeket kínál, a téma igen szerteágazó. A társas tanulással foglalkozó vizsgálatok egy része a diáktárssal támogatott tanuláshoz kapcsolódó fogalmak tisztázására koncentrálnak (Topping, 2006), illetve fellelhetők olyan vizsgálatok is, amelyek e tanulási forma lehetséges típusait veszik számba (Zeneli és mtsai,

2018). A különböző fejlesztőprogramok hatásának vizsgálatáról szóló tanulmányok pedig bizonyítják a tanulási forma hozadékát valamennyi műveltségi területen (Tsuei és mtsai, 2020; Alwi és mtsai, 2019).

Jelen tanulmánnyal a célom, hogy feltárjam a diáktárssal támogatott tanulás néhány formájának alkalmazását, és bemutassam, hogy az egyes fejlesztések milyen specifikumok mentén térnek el egymástól. Továbbá áttekintést kívánok nyújtani arról, hogy mely műveltségi területeken vizsgálták a hatását, illetve a diákok mely készségei terén vártak fejlődést e tanulási formával foglalkozó tanulmányok. A társas tanulással (*peer learning*) foglalkozó kutatásokban többféle megnevezés jelenik meg (kortársi tanulás, kortársi korrepetálás, társas korrepetálás, tutor által támogatott tanulás, tutor általi tanulás), melyek ugyanazon tanulási formára vonatkoznak. A megnevezés szakmai párbeszédben való elterjesztéséhez tanulmányomban egységesen diáktárssal támogatott tanulásnak nevezem ezt a tanulási formát.

A diáktárssal támogatott tanulás értelmezése

A diáktárssal támogatott tanulás (*peer tutoring*) alapötlete egészen a konstruktivista szemléletmódig nyúlik vissza (Topping, 2005). A konstruktivista megközelítés szerint a tanulási folyamat során a diákok aktív résztvevők és állandó visszajelzéseikkel segítik a társas interakciók fokozását. Az ingerre adott válasz helyett a társak közötti állandó interakciók megléte a jellemző (Nahalka, 2013). Vigotszkij szerint (idézi Osayimwense, 2017) a tanulás olyan közegben valósulhat meg leghatékonyabban, ahol a társak kiemelkedő szerepet kapnak a tanulási folyamat során. A „kognitív tanonc” (Brown, Collins és Duguid, 1989, idézi Osayimwense, 2017) fogalma a konstruktivista filozófia hozadéka, amely azt jelenti, hogy a diákok a hozzájuk korban, státuszban és képességben hasonló diákoktól tanulnak. E nézet szerint a tanulók úgy válnak tanári szerepben lévő tanulóvá (tutorrá), hogy az adott szaktudás elsajátításához mentorok vagy tanáraik segítik hozzá őket. A tanulás célja nem az, hogy a tanonc minél több lexikális tudást elsajátítson, hanem az, hogy életszerű problémákat, mindennapi feladatot tudjon megoldani hatékonyan (Topping, 2005).

Wentzel és Watkins (2011) szerint a diáktárssal támogatott tanulás során a tanulók interakciói a kölcsönösségen és az együttműködésen alapszanak a tudás és az ötletek megosztása által. Schillings és munkatársai szerint (2019) a diáktárssal támogatott tanulás középpontjában a diák áll, a tanár pedig a háttérből irányítja a feladatokat, facilitátori, segítő szerepet felvéve. Alwi és munkatársai definíciója (2019) úgy mutatja be ezt a tanulási megközelítést, miszerint az egyik tanuló tanítja a másik tanulót. Tsuei és munkatársai (2020) azt hangsúlyozzák, hogy a kortársak együttműködése olyan lehetőség a tanulásra, amikor az osztálytermi gyakorlatot fokozni lehet a diákok aktivitása révén. Osayimwense (2017) szerint a tanári és a tanítványi szerepben levő diákok segítik egymást, együtt tanulnak, és valamilyen szempontból hasonlóak. Az oktató szerepét betöltő diák nem hivatásos tanító, csak egy adott résztémából felkészültebb.

A diáktárssal támogatott tanulás formái

A társak között történő tanulásnak számos formáját különböztethetjük meg a szakirodalom alapján (1. táblázat). Az, hogy mikor melyik típusát érdemes használni, függ a tanulási céloktól, és befolyásolhatják olyan tényezők, mint például az idő, a tanulási eszközök, a kapacitás vagy a tantervi korlátok (Moliner és Alegre, 2020a). A diáktárssal támogatott tanulás formái elkülöníthetők aszerint, hogy a tanulási folyamatban részt

vevő diákok között van-e korban számottevő különbség, tehát a tanári szerepben lévő diák idősebb-e a tanoncánál (Batz és mtsai, 2015). Ebben az esetben beszélhetünk azonos korú tanulók közötti korrepetálásról (*same-age tutoring*, SAT) és különböző életkorú tanulók közötti tanulásról (*cross-age peer tutoring*, CAPT) (Zeneli és mtsai, 2018). Az azonos korú diákok közötti tanulás lényege, hogy a két fél között nincs korkülönbség, általában osztály- vagy évfolyamtársak. A tanulási folyamatra ugyanakkor jellemző lehet, hogy valamilyen előzetes felmérés alapján a diákokat teljesítményük alapján sorolják tanári vagy tanítványszerepbe (Alwi és mtsai, 2019). A különböző életkorú tanulók közötti tanulás lényege, hogy a tanulók életkora és képességei is különböznek egymástól. Ebben a tanulási formában a hagyományos tanári szerepeket az idősebb, jobb képességű diák veszi át (Wright és Cleary, 2006). Az idősebb diákokat jellemzően fiatalabb diákokkal párosítják. A tanulók pozíciója általában nem változik, azaz a diákok a tanulási folyamat végéig ugyanazt a szerepet gyakorolják (Hanze és mtsai, 2018).

Egy másik szempont szerint a diáktárssal támogatott tanulás történhet egy adott osztályon belül, vagy egyéb évfolyamokra járó tanulókat is bevonhatnak a tanulási gyakorlatba (Ayvazo és Aljadeff-Abergel, 2019). Tehát a tanulás megvalósulásának szintje alapján a szakirodalom szerint megkülönböztethetünk egész osztályra kiterjedő társkorrepetálást/osztályszintű társkorrepetálást (*class-wide peer tutoring*, CWPT), illetve tanulópárok közötti tanulást (*paired-assisted learning strategy*, PALS). Zeneli és munkatársai (2018) szerint akkor beszélünk osztályszintű társkorrepetálásról (CWPT), ha a részt vevő tanulók azonos korúak (*same-age tutoring*) és ha egy adott tantárgy kapcsán teljesítményük is hasonló. Ogunleye és Bamidele (2014) szerint a tanári és tanítváni szerepek felcserélhetők ebben a tanulási helyzetben. A tanári szerepben lévő diák olyan személyt képvisel, aki előre felkészül egy adott tananyagból, tanulási gyakorlatból, és egy tanár segítségével átbeszéli az anyag részhez kapcsolódó megtanulandó fogalmakat, jelenségeket, illetve az azok átadásához szükséges tevékenységeket. Jellemző, hogy a tanulási folyamat során a diákok, tanítványok szabadon tehetnek fel kérdéseket a „kis tanáraiknak”, ezzel is segítve a megértés és a visszajelzések eredményességét (Ogunleye és Bamidele, 2014). Zeneli és munkatársai (2018) szerint a tanulópárok közötti tanulás nagyon hasonló az osztályszintű tanuláshoz, viszont lényeges különbség, hogy annak ellenére, hogy a tanulók egykorúak, teljesítményükben lényeges különbség mutatkozhat,

Lényeges elem lehet, hogy a tanár (tutor) és a tanítvány szerepköre változik-e a tanulási folyamat során (Youde, 2020). E szempont szerint megkülönböztethetünk állandó-sult/fix kortársi korrepetálást (fixed peer-tutoring) (Batz, 2015) és kölcsönös kortársi tanulást (reciprocal peer-tutoring) (Tsuei és mtsai, 2020). A kölcsönös kortársi tanulás (reciprocal peer tutoring, RPT) hasonló az osztályszintű tanuláshoz. A különbség az, hogy a tanulási célokat és a jutalmat nem a tanár választja ki, illetve a párok nem véletlenszerűen alakulnak ki, hanem a tanulók hozzájárulnak azok létrehozásához (Reid és mtsai, 2010; Enserguaix és Lafont, 2011). Jellemző, hogy két vagy több hallgató felváltva tanárként és tanítványként lép fel az egyes foglalkozások során. Gyakran a jobban teljesítők alkotnak párokat az alacsonyabban teljesítő diákokkal (Youde, 2020).

tehát a jobb teljesítményű diák lesz tanári szerepben, míg a gyengébben teljesítő a tanítvány szerepet kapja. Callese és munkatársai (2019) szerint a tanulópárok közötti tanulás során a pozitív visszacsatolásra, a dicséretre helyezik a hangsúlyt, míg az osztályszintű korrepetálás esetén a tanulás kognitív, illetve metakognitív stratégiáit alkalmazzák.

Lényeges elem lehet, hogy a tanár (tutor) és a tanítvány szerepköre változik-e a tanulási folyamat során (Youde, 2020). E szempont szerint megkülönböztethetünk állandósult/fix kortársi korrepetálást (*fixed peer-tutoring*) (Batz, 2015) és kölcsönös kortársi tanulást (*reciprocal peer-tutoring*) (Tsuei és mtsai, 2020). A kölcsönös kortársi tanulás (*reciprocal peer tutoring*, RPT) hasonló az osztályszintű tanuláshoz. A különbség az, hogy a tanulási célokat és a jutalmat nem a tanár választja ki, illetve a párok nem véletlenszerűen alakulnak ki, hanem a tanulók hozzák létre azokat (Reid és mtsai, 2010; Enserguaux és Lafont, 2011). Jellemző, hogy két vagy több hallgató felváltva tanárként és tanítványként lép fel az egyes foglalkozások során. Gyakran a jobb teljesítők alkotnak párokat az alacsonyabban teljesítő diákokkal (Youde, 2020). A tanári feladatokat ellátó diákok felelősek azért, hogy előkészítsék az adott foglalkozáshoz kapcsolódó oktatási anyagot, illetve átadják azt a tanoncoknak. A pedagógus ezekben az előzetes feladatokban nagy segítségükre van a tanári szerepben lévő diákoknak, illetve magát a tanulási gyakorlatot is figyelemmel kíséri és a háttérből irányítva facilitálja a folyamatokat (pl. Tsuei és mtsai, 2020). Az állandósult/fix kortársi tanulás (*fixed peer tutoring*, FPT) során a tanítvány- és tanári szerepek nem cserélődnek fel, hanem azok változatlanok maradnak a tanulási folyamat végéig (pl. Alwi és mtsai, 2019).

A részt vevő tanulók kiválasztásának módja történhet véletlenszerűen (*random selection of the pairs*) (Tsuei és mtsai, 2020) és a diákok teljesítményének figyelembevételével (*achievement based selection of the pairs*) (pl. Alwi és mtsai, 2019).

A társas tanulást vizsgáló kísérletek fontos aspektusa, hogy a fejlesztés során a hatás méret vizsgálatához segítségül vesznek-e egy viszonyítási, ún. referenciacsoportot (Ding és Harskamp, 2011), vagy csupán a kísérleti csoport (Alegre és mtsai, 2020a) előzetes és utólagos eredményei alapján vonnak le következtetéseket.

1. táblázat. A tutor általi tanulás formái

Szempont	A tanulási forma megnevezése	
A tanulók közötti életkorbeli különbség	Azonos korú tanulók közötti korrepetálás (<i>same-age tutoring</i>)	Különböző életkorú tanulók közötti tanulás (<i>cross-age tutoring</i>)
A tanulási folyamat szervezése	Osztályszintű tanulás (<i>class-wide peer tutoring</i>)	Tanulópárok közötti tanulás (<i>paired-assisted learning strategy</i>)
A tanulói (tutori és tanítványi) szerepek váltakozása	Kölcsönös kortársi tanulás (<i>reciprocal peer tutoring</i>)	Fix/állandósult tutor általi tanulás (<i>fixed tutoring</i>)
A részt vevő tanulók kiválasztásának módja	Randomizált/véletlenszerű kiválasztás (<i>random selection of the pairs</i>)	Teljesítményalapú kiválasztás (<i>achievement selection of the pairs</i>)
A fejlesztés hatásának vizsgálata	Kontrollcsoporttal támogatott	Kontrollcsoport nélküli

A diáktárssal támogatott tanulás alkalmazása az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok tanításában

A diáktárssal támogatott tanulás és az olvasási kompetencia

Az olvasási kompetencia az egyik legkritikusabb képesség a gyermekek tanulmányi sikere szempontjából. Az olvasás-szövegértés nem megfelelő elsajátítása jelentős kihívások elé állítja a diákokat és nehezíti a tananyag feldolgozását, elsajátítását. E képesség megléte az önálló tanulás alapvető feltétele (Steklács és mtsai, 2020). Tsuei és munkatársai szerint (2020) a diáktárssal támogatott tanulás az olvasás, a szövegértés és a szókinccsfeljesztés terén is hatékony. Tsuei és munkatársai (2020) a gyermekek olvasás-szövegértéshez kapcsolódó készségeit a diáktárssal támogatott tanulás alkalmazásával igyekeztek fejleszteni. A fejlesztés során a kutatók kísérleti és kontrollcsoport bevonását is alkalmazták. A gyakorlatban részt vevő diákok egykorúak voltak (*same-age tutoring*) és párban dolgoztak. A tanári feladatokat elvégző diák kiválasztásánál nem voltak kritériumok megadva, tehát véletlenszerűen történt (*random selection of the pairs*), illetve a tanári és tanítványi szerepek felcserélődtek (*reciprocal peer tutoring*) a tanulási folyamat során. Kutatásukban azt tűzték ki célul, hogy e-könyv alkalmazásán keresztül valósítsák meg ezt a tanulási formát és vizsgálják a módszer hatékonyságát. A vizsgálatban Tajpen városában élő ötödikes, 11-12 éves diákok vettek részt, összesen 73 fő, kísérleti és kontrollcsoport egyaránt. A kísérleti csoport 12 héten át hetente 2 alkalommal 40 percig dolgozott a *peer tutoring* módszerrel. A stratégia végrehajtása előtt az összes résztvevő tájékoztatást kapott arról, hogy mik a főbb tanári és tanítványi feladatok. A kontroll- és a kísérleti csoport is e-bookon dolgozott. Az instrukciók, a részfeladatok, az olvasandó szöveg megegyezett mindkét csoport esetében. A különbség főként az volt, hogy a kísérleti csoportban minden egyes diák mellett ott volt egy segítő tanuló, majd egy-egy részfeladat elvégzése után szerepet cseréltek. A kontrollcsoport tagjai ezzel szemben egyénileg olvasták és dolgozták fel a szövegeket tanári instrukciót követve. A diákoknak kéthetente egy olvasás-szövegértési tesztet kellett kitölteni. A teszteket olyan tanárok fejlesztették, akiket a PIRLS vizsgálatban képeztek ki. A teszteredmények alapján a vizsgálatot végző kutatók megállapították, hogy a kísérleti csoport olvasás-szövegértés eredményei fokozatosan növekedtek a kontrollcsoportéhoz képest. Mind az öt tesztben szignifikánsan magasabb eredményt értek el, mint azok a diákok, akik támogató diáktárssal segítség nélkül tanultak.

Alwi és munkatársai (2019) az olvasási készségeket vizsgálták általános iskolában, ugyancsak e módszer segítségével úgy, hogy a tanári funkciókat betöltő diák és a tanítvány részéről is különböző képesítési szinteket feltételeztek. Kutatásukban kísérleti és kontrollcsoportot egyaránt bevontak. A tanulási folyamat során egyidős és különböző életkorú tanulók közötti tanulás is megvalósult, illetve a tanulói és tanári feladatokat az egész tanulási folyamat alatt ugyanazon diákok végezték, tehát a szerepek fixek maradtak. Kutatásukban azt tűzték ki célul, hogy megvizsgálják karacsi (Pakisztán) gyermekek angol nyelvi olvasási készségében bekövetkezett változásokat a társak oktatásának bevezetésével. Vizsgálatuk során a diáktárssal támogatott tanulás hatékonyságát hasonlították össze a hagyományos, frontális tanítási módszerrel az angol nyelvi olvasási készség terén. A kutatásban 2. és 3. évfolyamos tanulók vettek részt. A gyakorlatokat hetente háromszor végezték el hat héten keresztül. A gyakorlatok 30 percesek voltak, és a hat hét letelte után az egészet megismételték. Háromféle csoportot képeztek a vizsgálat elvégzéséhez. Az első csoport esetében semmilyen beavatkozás nem történt, hagyományos tanulási módszerrel tanulták az angol nyelvet, ők voltak a kontrollcsoport tagjai. A második csoport esetében a diáktárssal támogatott tanulás módszerével zajlott a tanulás oly módon, hogy

a tanulópárok egyidősek voltak (*same-age dyads*). A harmadik csoport tagjai ugyancsak párban dolgoztak, viszont a párok tagjai különböző évfolyamokba jártak (*cross-age dyads*). Az a diák, aki gyenge teljesítménnyel rendelkezett angolból, olyan diákkal került párba, aki kimagaslóan jó volt a nyelvből. Tehát a jobb képességű diák kapta a tanári szerepet, a gyengébb teljesítményt nyújtó pedig a tanítvány (*tutee*) lett. A 3. évfolyamos tanulók esetében a különböző életkorú diáktársak közötti tanulás módszerét alkalmazók magasabb pontszámot értek el a teszten, mint azok, akik hasonló korúak voltak. A 4. évfolyamos diákok esetében azt állapították meg, hogy az azonos korú diákok között zajló tanulásban részt vevők magasabb pontszámot értek el a teszten, mint a különböző életkorú diákok között zajló tanulásban részt vevők. Összességében Alwi és munkatársai (2019) arra jutottak, hogy a diáktársak támogatásával megvalósult tanulás a különböző életkorú tanulók között volt a leghatásosabb.

A diáktárssal támogatott tanulás és a matematikaoktatás

Alegre és munkatársai (2019) az algebra tanulása kapcsán próbálták ki e módszert 7. és 8. évfolyamos tanulók körében. Kutatásuk során kísérleti és kontrollcsoportot is bevontak a hatásméret vizsgálatához. A tanári és a tanítványi feladatok nem változtak a tanulási folyamat során, tehát a szerepek állandók maradtak a fejlesztés végéig. Összesen 380 fő vett részt a kutatásban. A 7. évfolyamon 130 diákot osztottak a kísérleti és 115 diákot a kontrollcsoportba. A 8. évfolyamon 70 diák került a kísérleti csoportba és 65 diák a kontrollcsoportba. A csoportok közötti teljesítménybeli különbségek elkerülése miatt a tanulók előző évi matematika átlagát vették figyelembe. A tanulók szerepeinek kiválasztásához nem vettek figyelembe semmilyen szempontot, tehát véletlenszerűen történt. A tutor diákoknak és tanítványaiknak először egyénileg kellett kidolgozni a feladatlapot, erre kb. 6 percük volt. Ezt követően 8 percük volt arra, hogy párukkal megosszák egymás között a kapott eredményt, és kérdéseket tegyenek fel a feladatokkal kapcsolatban. A foglalkozások 10 héten keresztül zajlottak, minden héten kettő alkalommal. A tanárok a háttérből figyelték a folyamatokat, és szükség esetén közbeléptek. A hetedikes és a nyolcadikos tanulók is írtak egy algebra elő- és utótesztet, végül az eredményeket összehasonlították. A pedagógusok segítették a tanári szerepben lévő diákot abban, hogyan kell a foglalkozás során kapcsolatba lépni a tanonc diákkal. Ha a tanonc elvégezte a feladatot, akkor el kellett magyaráznia az őt tanítónak, hogyan oldotta meg azt. Ha a feladat elvégzésében vagy a megoldásban valami hiba volt, akkor a tanító diák elmagyarázta lépésről lépésre a helyes megoldáshoz vezető utat. A 7. és 8. évfolyamos tanulók esetében is a kísérleti csoportba tartozó diákok szignifikánsan magasabb eredményeket értek el az algebra teszten, mint a kontrollcsoport tagjai.

Alegre és munkatársai (2020) arra is kíváncsiak voltak, vajon az általános vagy a középiskolai diákok körében hatásosabb-e a szóban forgó módszer a matematika tantárgy oktatása során. Vizsgálatukban csak kísérleti csoport bevonásával vizsgálták a tanulási forma hatásosságát. A kutatásban azonos és különböző életkorú tanulók közötti tanulás is megvalósult. A résztvevők bevonását teljesítményalapú kiválasztás előzte meg. A szerepek nem cserélődtek fel a fejlesztés alatt, a tanári szerepben lévők és a tanítványok egyidősek voltak, így a szervezési feladatok könnyebben zajlottak. A vizsgálatban egy általános iskola 1. (n = 22) és 4. (n = 18) évfolyamos tanulói, illetve egy középiskola 7. (n = 24) és 9. (n = 25) évfolyamos diákjai vettek részt Valenciában. Különböző etikai kérdések miatt kontrollcsoport biztosítása nem volt megoldott, ezért a vizsgálatban csak kísérleti csoport szerepelt. Az elsős diákok alapszempontokat végeztek összeadással és kivonással; a negyedikesek hosszúsággal, tömeggel és arányokkal foglalkoztak; a hetedikes tanulók az elsőfokú egyenlet megoldását tanulták, míg a kilencedikes diákok polinomok szorzásával, osztásával kapcsolatos feladatokat oldottak meg. A foglalkozásokat

a tanév második trimeszterében, decembertől márciusig tartották 12 héten keresztül, hetente két alkalommal. A társak közötti interakciók körülbelül 20 percesek voltak. Azt, hogy a diákok milyen szerepben voltak, az előző féléves matematika eredményük alapján döntötték el. Két részre bontották a diákokat: az egyik rész tagjai jól teljesítő diákok voltak az előző féléves matematika pontszámuk alapján, a második rész tanulói gyengén teljesítettek. A legjobban teljesítő „kis tanár” került párba a legjobban teljesítő tanonccal, a leggyengébben tanuló tanári feladatokat ellátó diák pedig a leggyengébben teljesítő tanítvánnyal. Ez a módszer segített minimalizálni a szerepek közti teljesítménybeli különbségeket. A tanulók minden foglalkozás során egy-egy munkalapot kaptak, amin a feladat szerepelt. Először a diákoknak egyedül kellett megoldaniuk, erre 6 perc állt rendelkezésre, majd további 8 percük volt a tanári segítőjükkal együtt, hogy megoldják a feladatot, és újabb 8 perc alatt átnézték, illetve ellenőrizték közösen azt. Az előző féléves matematika jegyeket használták, az utóméréshez pedig 4 hetente kitöltöttek egy tesztet. Az eredmények alapján elmondható, hogy a diáktárssal támogatott tanulás alkalmazása után mért matematika teljesítmények szignifikánsan magasabbak lettek, mint az előmérés alkalmával mind a négy csoport esetében. A diáktárssal támogatott tanulás az általános és a középiskolai diákok esetében ugyanolyan hatásos módszernek bizonyult.

A diáktárssal támogatott tanulás a természettudományos nevelésben

Ding és Harskamp (2011) kutatásukban arra voltak kíváncsiak, hogy mennyire hatékony a kollaboratív tanulás és a diáktárssal támogatott tanulás laboratóriumi környezetben, 11. évfolyamos középiskolások körében. Azt vizsgálták, hogy van-e különbség a tanulók kémia tantárgyhoz kapcsolódó teljesítményében az alapján, hogy a diákok egyénileg, kollaboratív módon vagy egy tanári szerepben lévő diák segítségével tanulnak. Azt is felakarták térképezni, hogy a tanulási teljesítményben hosszabb távon van-e valami különbség a tanulók között a három tanulási formát alapul véve. Vizsgálatuk során kontrollcsoport bevonása is megtörtént. A részt vevő tanulók hasonló korúak voltak, és a tanulási folyamatban való feladatukat a teljesítményük alapján osztották be a tanárok. A szerepek nem cserélődtek fel, azok a tanulási folyamat végéig fixek maradtak. A vizsgálatban 96 diák vett részt három párhuzamos osztályból, és ugyanaz a tanár tanította őket. A diákok laboratóriumi környezetben tanultak 4 hétig egyénileg, kollaboratív és diáktárssal támogatott tanulási formában; 8 alkalommal vehettek részt kémiai kísérletekben, mindegyik alkalom 40 percig tartott. Az egyéni tanulás esetében a tanuló elvégezte az adott kísérletet egyedül egy útmutató segítségével. A tanár meghatározta a laboratóriumi feladatokat, bemutatta a kísérletek elvégzésének menetét, és elmagyarázta a fogalmakat, illetve jelenségeket. Az együttműködésen alapuló tanulás során a tanulók kis csoportokban végeztek kísérleteket. E feladat során nagy figyelmet kapott az interakció, az együttműködés és a felelősségvállalás. A diáktárssal támogatott tanulás módszerével tanuló diákokat véletlenszerűen párosították.

A résztvevőknek ki kellett tölteniük egy tesztet a program előtt, közvetlenül a foglalkozások után, majd három hónappal később. A teszt feleletválasztós és nyitott kérdésekből állt, közepesen strukturált problémákat tartalmazott. A diákoknak egyedül kellett megoldaniuk a problémákat könyvek, társaik vagy más segítség nélkül mind a három tesztelés során. Az előmérés előtt a hallgatók részt vettek egy előadáson, ami a lúgokról és savakról nyújtott alapvető információkat. A kísérleti foglalkozások megkezdése előtt a tanár 15 perces előképzést tartott. Elmagyarázta, hogyan kell használni a kártyákon szereplő segítő javaslatokat, és hogyan kell kitölteni az egyes kísérletekről szóló laboratóriumi jegyzőkönyvet. Öt segítő javaslatot adtak minden kísérlethez. Megállapítást nyert, hogy a hallgatók mind a kollaboratív tanulásban, mind a diáktárssal támogatott

tanulás során jobban teljesítettek, mint az egyéni tanulási körülmények között. Nem volt viszont szignifikáns különbség a tanulók teljesítményében aszerint, hogy kollaboratív módon vagy a diáktárssal támogatott tanúlással végezték-e a feladatokat.

Batz és munkatársai (2015) megállapították, hogy a STEM (tudományos, technológiai, mérnöktudományi és matematikai) kurzusok tanulása gyakran okoz nehézséget, és a nagyarányú lemorzsolódás aggodalmat kelt a tanárok és a kutatók körében. A diákoknak problémáik vannak többek között a biológia tanulásával, és nehézségeik akadnak a magasabb szintre lépésben. A kutatást a Maine-i Egyetemen végezték, amelynek során kísérleti csoport bevonásával elemezték a diáktárssal támogatott tanulást azonos és különböző életkorú hallgatók között. A diákokat teljesítményük alapján rendezték párokba, és a szerepek az egész tanulási folyamatban állandósultak. A tanulási nehézségekkel küzdő diákokat az első biológiai teszt eredményei alapján választották ki. Ezek a hallgatók elektronikus úton értesítést kaptak a diáktárssal támogatott tanulásról mint fejlesztési lehetőségről, melynek célja a biológiai ismeretek gyarapítása. Az értesített hallgatók közül 117 fogadta el az ajánlatot, míg 215 elutasította ezt a lehetőséget. A tanári feladatokat végző diákok és tanítványaik hetente egyszer találkoztak. Egy kérdéscsomag segítségével tanultak, amely 5 feleletválasztós kérdést tartalmazott. A feladatok kapcsolódtak az utolsó ciklusban zajlott vizsga kérdéseihez. A foglalkozást kis csoportokban, oktató jelenléte mellett végezték. A tanári szerepben lévő hallgatók erre a foglalkozásra egy oktató segítségével készültek fel, elsajátítva a szükséges tananyagot. Megállapítást nyert, hogy azok a hallgatók, akik részt vettek a diáktárssal támogatott tanulást megvalósító foglalkozásokon, lényegesen jobban teljesítettek a biológia teszten, mint azok, akik nem éltek ezzel a lehetőséggel.

Egy hazai kutatás (Bánfi, Korom, Fűz és Kissné Gera, 2022) arra alapozott, hogy a természettudományos tantárgyak iránti motiváció növelhető a tanulói vizsgálódás, kísérlet, illetve a tanórán kívüli tanulás révén (Bauer és Papik, 2020; Fűz, 2018). Olyan iskolai programot dolgoztak ki, amelynek során a természettudományos foglalkozások tanórán kívül zajlottak különböző életkorú diákok között az iskolában kialakított „testvérosztályok” bevonásával. A tanári szerepeket felső tagozatos diákok látták el, ők mutatták be a természettudományos témájú kísérleteket az alsó tagozatos osztályokból szervezett 4-5 fős csoportoknak délutáni foglalkozások keretében. Az idősebb tanulók irányították

Egy hazai kutatás (Bánfi, Korom, Fűz és Kissné Gera, 2022) arra alapozott, hogy a természettudományos tantárgyak iránti motiváció növelhető a tanulói vizsgálódás, kísérlet, illetve a tanórán kívüli tanulás révén (Bauer és Papik, 2020; Fűz, 2018). Olyan iskolai programot dolgoztak ki, amelynek során a természettudományos foglalkozások tanórán kívül zajlottak különböző életkorú diákok között az iskolában kialakított „testvérosztályok” bevonásával. A tanári szerepeket felső tagozatos diákok látták el, ők mutatták be a természettudományos témájú kísérleteket az alsó tagozatos osztályokból szervezett 4-5 fős csoportoknak délutáni foglalkozások keretében. Az idősebb tanulók irányították a megfigyelést, a tapasztalatszerzést, a tapasztalatok magyarázatának megbeszélését, valamint a tanulói kísérletek, vizsgálatok kipróbálását, megismétlését.

a megfigyelést, a tapasztalatszerzést, a tapasztalatok magyarázatának megbeszélését, valamint a tanulói kísérletek, vizsgálatok kipróbálását, megismétlését. Ezekre a foglalkozásokra iskolai szinten 12 alkalommal került sor a tanév alatt az őszi és a tavaszi időszakban 3-3 hónapon keresztül, a tutor diákok előzetes felkészítésével és a pedagógusok felügyeletével. A programot szervező pedagógusok kérdőíves vizsgálata alapján ez a tanulási forma jó lehetőség a tanulási motiváció, valamint a szociális, a kommunikációs és a kutatási készségek fejlesztésére.

*A diáktárssal támogatott tanulás alkalmazásának előnyei
a tanulás affektív tényezői szerint*

A diáktárssal támogatott tanulásnak a kognitív tényezőkre gyakorolt hatása mellett számos vizsgálat igazolja, hogy ez a tanulási forma hatásos affektív szempontból is. Ginsburg-Block és munkatársai (2007) metaanalízise rávilágít, hogy a diáktárssal támogatott tanulás a viselkedést, az énképet és a szociális készségekkel kapcsolatos eredményeket is szignifikánsan pozitívan befolyásolja. Bowman-Perrot és munkatársai (2014) általános és középiskolás tanulók szociális készségeinek, társas interakcióknak fejlődését vizsgálták metaanalízisükben, és megállapították, hogy az ebben a tanulási formában részt vevő tanulók javulást mutattak a szociális készségek terén, és pozitívan változott a tanulás iránti elkötelezettségük is azokhoz a tanulókhoz képest, akik a hagyományos tanórákon vettek részt.

Moliner és Alegre (2020b) arra voltak kíváncsiak, hogy a diáktárssal támogatott tanulás alkalmazása milyen hatással van a tanulók matematikai énképére. Vizsgálatuk során kísérleti és kontrollcsoport segítségével, elő- és utómérés révén vizsgálták a diáktárssal támogatott tanulást. A vizsgálatban 376 7. és 9. évfolyamos tanuló vett részt. A kísérleti csoportok mindkét évfolyamon jobb eredményt értek el a Marsh-féle, énképet vizsgáló tesztben, mint azon tanulók, akik a jól megszokott, hagyományosnak tartott módszerekkel sajátították el a matematikai feladatok megoldását. Ebben a kutatásban a tanulók a kölcsönös kortársi módszert valósították meg a program során, azaz a tanári és a tanítványi szerepek felcserélődtek. Backer és munkatársai (2015), illetve Hanze és munkatársai (2018) arra mutattak rá, hogy a fix társkorrepetálás során, tehát amikor a szerepek állandók, a tanítványok énképe könnyedén romló tendenciát mutathat. Mivel a tanítványok folyton segítséget, útmutatást kapnak a tanári feladatokat ellátó diákoktól, emiatt kevésbé érezhetik magukat kompetensnek az adott feladat elvégzéséhez. A diáktárssal támogatott tanulás alkalmazása pozitívan hat a diákok olvasás-szövegértés területén mért tantárgyi énképére is (Flores és Duran, 2013, 2016). Mindkét kutatásban kísérleti és kontrollcsoport bevonásával mérték e tanulási forma hatásait, valamint fix és kölcsönös tanulást alkalmazva, páros munka által végezték a fejlesztést. A kísérleti csoportban részt vevő diákok, tehát akik a diáktárssal támogatott tanulás módszerével végezték a fejlesztés alatti olvasás-szövegértés gyakorlatokat, a fejlesztés végére pozitívabb tantárgyi énképpel rendelkeztek, mint azok, akik a hagyományos módszerekkel tanulták az olvasás-szövegértést.

Srivastava és Rashid (2018) szerint a diáktárssal támogatott tanulás fokozza a társakkal való együttműködési készséget és a tanulási motivációt. A tanári szerepben lévő diákok tanulmányi eredményeinek fejlődése mellett hangsúlyozzák, hogy ez a fajta szerep pozitívan befolyásolta a diákok önbizalmát és felelősségtudatát, a tanoncok pedig jobb együttműködési készségekre tettek szert, és a tanulási motivációjuk is növekedett. Mivel ezek a szerepek minden diáknak újszerű feladatot jelentettek, ezáltal Srivastava és Rashid feltételezik (2018), hogy a tanulók stresszkezelése, tanulási önállósága, együttműködési és kommunikációs készségei is fejlődtek a módszer alkalmazása által.

Moliner és Alegre (2020c) arra voltak kíváncsiak, hogy a diákok matematikai szorongása csökken-e, ha a tanulást tanári szerepben lévő diák vezeti. Kutatásuk során

kísérleti és kontrollcsoportba osztották a részt vevő tanulókat. Kölcsönös tanulási formát alkalmaztak, azaz a tanári és a tanítványi szerepek felcserélődtek a program alatt. A vizsgálatban spanyol diákok vettek részt, 7., 8. és 9. évfolyamos tanulók. A fejlesztés eredménye azt mutatta, hogy azon tanulók, akik a diáktárssal támogatott tanulás módszerével tanulták a matematikát, mindhárom évfolyam esetében szignifikánsan jobb eredményt értek el a matematikai szorongás kérdőíven (azaz kevésbé szorongtak bevallásuk alapján), mint azon tanulók, akik a jól megszokott, hagyományos módszerekkel sajátították el a tananyagot.

A diáktárssal támogatott tanulás hátrányai

A diákok számára hosszú és nehéz folyamat a tanári szerepek és feladatok elsajátítása. Emellett a pedagógusoktól is sok időt vesz igénybe a felkészítés. Előfordulhat, hogy a tanári szerepben lévő diák nem tudja megfelelően átadni tanítványának a tudást a tapasztalatlansága miatt (Xu, 2015). Xu (2015) szerint nem minden esetben jelenthető ki, hogy a diáktárssal támogatott tanulás minden diák számára megfelelő tanulásszervezési mód lehet. Előfordulhat, hogy azonos osztályból választják ki a tanári és tanítványi szerepeket, és ettől a tanítványnak kisebbségi érzése alakulhat ki a tanári szerepben lévő társával szemben.

Kim és munkatársai (2021) felhívják a figyelmet arra, hogy a tanári szerepeket gyakorló diák egy bizonyos témában szakértővé válik, viszont a fegyelmezéshez, a motiváláshoz, a figyelem fenntartásához szükséges viselkedésformát nem minden esetben sikerül elsajátítania. További lehetséges problémaként említik, ha a pedagógusok random módon választják ki a tanári szerepre a diákokat, ilyenkor előfordulhat, hogy a tanulók azt érzik, hogy ki vannak rekesztve.

Moliner és Alegre (2020a) szerint problémát jelent az is, hogy a diáktárssal támogatott tanulást vizsgáló kutatások többsége nem reprezentatív, ezért a fejlesztő programok hatása nem általánosítható. Kim és munkatársai (2021) úgy vélik, hogy pusztán a kísérleti csoport megléte nem elegendő az ok-okozati összefüggések megállapítására. Számos olyan fejlesztést végeztek, ahol pusztán kísérleti csoportot használtak a fejlesztés hatásának mérésére, emiatt ugyancsak nehéz általános megállapítást tenni (pl. Kim és mtsai, 2021; Alegre és mtsai, 2020; Batz és mtsai, 2015).

Ogunleye és Bamidele (2014) szerint a diáktárssal támogatott tanulás megvalósítása igen nagy idő- és energiabefektetést igényel az iskola és a tanárok részéről, ami

Moliner és Alegre (2020c) arra voltak kíváncsiak, hogy a diákok matematikai szorongása csökken-e, ha a tanulást tanári szerepben lévő diák vezeti.

Kutatásuk során kísérleti és kontrollcsoportba osztották a részt vevő tanulókat. Kölcsönös tanulási formát alkalmaztak, azaz a tanári és a tanítványi szerepek felcserélődtek a program alatt. A vizsgálatban spanyol diákok vettek részt, 7., 8. és 9. évfolyamos tanulók. A fejlesztés eredménye azt mutatta, hogy azon tanulók, akik a diáktárssal támogatott tanulás módszerével tanulták a matematikát, mindhárom évfolyam esetében szignifikánsan jobb eredményt értek el a matematikai szorongás kérdőíven (azaz kevésbé szorongtak bevallásuk alapján), mint azon tanulók, akik a jól megszokott, hagyományos módszerekkel sajátították el a tananyagot.

megterhelő lehet számukra. A tanári szerepben lévő diák idegenkedhet a felelősségtől, a tanári szerep vállalásától. Ugyancsak gondot okozhat, ha a diáktárssal támogatott tanulás egy osztályon belül valósul meg, így a csoporttagok ismerik egymást, vagy éppen barátok, emiatt nehéz minden esetben a feladatra koncentrálni és nem elkalandozni.

Bánfi és munkatársai (2022) arról számolnak be, hogy a különböző életkorú tanulók között megvalósuló társas tanulási programot megszervező és lebonyolító pedagógusok leginkább olyan nehézségekről számoltak be, mint az időhiány, az időpontok egyeztetése és a feladatok kiválasztása, hogy azok megfelelőek legyenek az életkori sajátosságoknak.

A diáktárssal támogatott tanulásról szóló tanulmányok limitációs kérdései

A diáktársakkal történő tanulás megvalósításával kapcsolatos tanulmányokban számos hasznos részletet olvashatunk, viszont elenyésző az olyan jó gyakorlatok száma, ahol részletesebben is képet kaphatunk arról, hogyan zajlik a tanári szerepben lévő diákok felkészítése. A felkészítés lépéseiről, módszereiről szóló értekezések hiánypótlók lennének abból a szempontból, hogy a módszer könnyebben beültethető legyen a tanári gyakorlatba.

A diáktárssal támogatott tanulás során lényeges szerepe van a tanári feladatokat ellátó diáknak, hiszen ők azok, aki facilitátori szerepben átadják a tudást a tanítványoknak. Szükséges lenne felmérni és hangsúlyozni, hogy ezen diákok számára milyen hozzáadót jelent ez a fajta szerepvállalás. Kevés olyan kutatás van, ami a tanári szerepben lévő diákok tapasztalatainak feltérképezésére is hangsúlyt helyez.

Összegzés

A diáktárssal támogatott tanulás mint tanulói aktivitásra alapozott módszer alkalmazásának nem az a célja, hogy helyettesítse a tanárközpontú módszereket, hanem hogy kiegészítse azokat. A megszokott tanulási környezetből való kilépés és a tanulói szerepek átalakulása gazdagíthatja az osztálytermi gyakorlatot.

A kutatások szerint a diáktárssal támogatott tanulás hatékony módszer a matematika, a szövegértés és a természettudományos tantárgyak tanításában egyaránt. A kognitív területen tapasztalt pozitív hatások mellett nem elhanyagolható a tanulás affektív feltételeire gyakorolt pozitív hatása sem. A diákok énképe, önbizalma, motivációja és társas kapcsolataik pozitívan változhatnak a diáktársakkal támogatott tanulás hatására. A tanulás ezen formája segítheti a diákokat az egyéni felelősségvállalásban, valamint az új szerepek és az újszerű szituációk megélése révén élményt adhatnak.

A diáktárssal támogatott tanulás megvalósítása, a különböző fejlesztő programok lebonyolítása többféle módon lehetséges. Az áttekintett tanulmányok árnyalt képet nyújtanak arról, hogy milyen sokféle szempont szerint lehet megszervezni ezt a fajta tanulási lehetőséget. Az viszont nem adható meg egyértelműen, hogy e tanulási lehetőség mely szervezési formája a legmegfelelőbb, mivel azt minden esetben az adott fejlesztési cél határozza meg. Bár a diáktárssal támogatott tanulás köré szerveződő fejlesztések eredményei nem általánosíthatók, elősegítik ennek az újszerű tanulási helyzetnek az értékelését, hatásának vizsgálatát. Mindemellett lehetővé teszik az egyes programok továbbfejlesztését és nagyobb mintán történő kipróbálását. A tanulmány eredményei hozzájárulnak a kortársi tanulásra vonatkozó terminológia pontosításához és a szerteágazó fejlesztések rendszerezéséhez.

Bánfi Gréta

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola,
MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport*

Köszönetnyilvánítás

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

Irodalom

- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A. & Valentin, G. L. (2019). Peer tutoring in algebra: A study in middle school. *The journal of educational research*, 112(6) DOI: [10.1080/00220671.2019.1693947](https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1693947)
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A. & Valentin, G. L. (2020). Academic Achievement and Peer Tutoring in Mathematics: A Comparison Between Primary and Secondary Education. *SAGE Open*, 10(2), 9. DOI: [10.1177/2158244020929295](https://doi.org/10.1177/2158244020929295)
- Alwi, S. K. K., Samson, A. & Shahzadi, S. (2019). Role of peer tutoring and methods to boost reading skills at the urban sector primary school. *New Horizons*, 13(1), 197–210.
- Ayvazo, S. & Aljadef-Abergel, E. (2019). Classwide peer tutoring in a martial arts alternative education program: Enhancing social and psychomotor skills. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(4), 359–368. DOI: [10.1080/1045988x.2019.1619509](https://doi.org/10.1080/1045988x.2019.1619509)
- Backer, L. D., Keer, H. V., Moerkerke, B. & Valcke, M. (2016). Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups. *Metacognition and Learning*, 11(2), 187–213. DOI: [10.1007/s11409-015-9141-7](https://doi.org/10.1007/s11409-015-9141-7)
- Bánfi Gréta, Korom Erzsébet, Füz Nóra & Kissné Gera Ágnes (2022). Tanulókísérletekre épített, diák-társakkal támogatott természettudományos tanulási program vizsgálata pedagógusok körében. *Iskolakultúra* (megjelenés alatt)
- Batz, Z., Olsen, B. J., Dumont, J., Dastoor, F. & Smith, M. K. (2015). Helping struggling students in introductory biology: A peer-tutoring approach that improves performance, perception, and retention. *CBE Life Sciences Education*, 14(2), 16. DOI: [10.1187/cbe.14-08-0120](https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0120)
- Bauer Zita és Papik Eszter (2020). A természettudományos nevelés szakköri lehetőségei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 217–229. DOI: [10.31074/gyntf.2020.3.217.229](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.217.229)
- Bowman-Perrot, L. D., Burke, M., Zhang, N. & Zaini, S. (2014). Direct and Collateral Effects of Peer Tutoring on Social and Behavioral Outcomes: A Meta-Analysis of Single-Case Research. *School Psychology*, 43(3), 260–285. DOI: [10.1080/02796015.2014.12087427](https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087427)
- Callese, T., Strowd, R., Navarro, B., Rosenberg, I., Hurtado, C. W., Tai, J., Riddle, J. M. & Cianciolo, A. T. (2019). Conversation Starter: Advancing the Theory of Peer-Assisted Learning. *Teaching and learning in medicine*, 31(1), 7–16. DOI: [10.1080/10401334.2018.1550855](https://doi.org/10.1080/10401334.2018.1550855)
- Ding, N. & Harskamp, E. (2010). Collaboration and peer-tutoring in chemistry laboratory education. *International Journal of Science Education*, 33(6), 839–863. DOI: [10.1080/09500693.2010.498842](https://doi.org/10.1080/09500693.2010.498842)
- Ensergueix, P. & Lafont, L. (2011). Impact of trained versus spontaneous reciprocal peer tutoring on adolescent students. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 381–397. DOI: [10.1080/10413200.2011.589097](https://doi.org/10.1080/10413200.2011.589097)
- Flores, M. & Duran, D. (2013). Effects of peer tutoring on reading self-concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297–324. DOI: [10.4471/ijep.2013.29](https://doi.org/10.4471/ijep.2013.29)
- Flores, M. & Duran, D. (2016). Influence of a catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of research in reading*, 39(3), 330–346. DOI: [10.1111/1467-9817.12044](https://doi.org/10.1111/1467-9817.12044)
- Füz Nóra (2018). Az iskolán kívüli tanulás gyakorlatának, megítélésének és hatásának vizsgálata általános iskolás tanulók, pedagógusok és intézményvezetők körében. *PhD-értékezés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. DOI: [10.14232/phd.9961](https://doi.org/10.14232/phd.9961)
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, C. A. (2006). A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732–749. DOI: [10.1037/0022-0663.98.4.732](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.732)
- Hänze, M., Müller, M. & Berger, R. (2018). Cross-age tutoring: how to promote tutees' active knowledge-building. *Educational Psychology*, 38(7), 915–926. DOI: [10.1080/01443410.2018.1444734](https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1444734)
- Józsa Krisztián (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó. 239–268.
- Józsa Krisztián & Székely Györgyi (2004). Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 104(3), 339–362.

- Kim, S. C., Jillapali, R. & Boyd, S. (2021). Impacts of peer tutoring on academic performance of first-year baccalaureate nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 96, 104658. DOI: [10.1016/j.nedt.2020.104658](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104658)
- Korom Erzsébet & Z. Orosz Gábor (2020). A természettudományos nevelés fő kutatási irányzatai. *Magyar Tudomány*, 181(1), 34–46. DOI: [10.1556/2065.181.2020.1.4](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.4)
- Moliner, L. & Alegre, F. (2020a). Attitudes, beliefs and knowledge of mathematics teachers regarding peer tutoring. *European Journal of Teacher Education*. DOI: [10.1080/02619768.2020.1803271](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803271)
- Moliner, L. & Alegre, F. (2020b). Effects of peer tutoring on middle school students' mathematic self-concepts. *Plos one*, 15(4), e0231410 DOI: [10.1371/journal.pone.0231410](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231410)
- Moliner, L. & Alegre, F. (2020c). Peer Tutoring Effects on Students' Mathematics Anxiety: A Middle School Experience. *Front Psychol*, 11, 1610. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.01610](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01610)
- Nahalka István (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 1(4), 21–33.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do*. PISA. OECD Publishing. DOI: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)
- Ogunleye, B. O. & Bamidele, A. D. (2014). Effect of classwide peer tutoring on students' concept attainment and achievement in chemistry practicals. Lagos Education Review (LED). *A Journal of Studies in Education*, 14(1), 71–85.
- Osayimwense, O. (2017). Theories of instruction of learning. A literature review on peer tutoring. https://www.academia.edu/33129440/A_LITERATURE_REVIEW_ON_PEER_TUTORING_email_work_card=view-paper Utolsó letöltés: 2020. 11. 30.
- Prince, M. J. & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, 95, 123–138. DOI: [10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x](https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x)
- Reid, C. T., Topping, K. J. & McCrae J., (2010). Reciprocal peer tutoring in undergraduate law studies. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 4(3), 3–10. DOI: [10.1080/0968465970040301](https://doi.org/10.1080/0968465970040301)
- Schillings, M., Roebertsen, H., Savelberg, H., Whittingham, J. & Dolmans, D. (2019). Peer to-peer dialogue about teachers' written feedback enhances students' understanding on how to improve writing skills. *Educational Studies*, 98(4), 732–749. DOI: [10.1080/03055698.2019.1651692](https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1651692)
- Srivastava, R., Rashid, M. (2018). Who is at Edge – Tutors or Tutees? Academic, Social and Emotional elevation through Peer Tutoring. *Arab World English Journal (AWEJ)*, Proceedings of 1st MEC TESOL Conference 2018, 64–77. DOI: [10.24093/awej/mec1.5](https://doi.org/10.24093/awej/mec1.5)
- Steklács János, Hódi Ágnes & Török Tímea (2020). Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány*, 181(1), 11–23. DOI: [10.1556/2065.181.2020.1.2](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.2)
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631–645. DOI: [10.1080/01443410500345172](https://doi.org/10.1080/01443410500345172)
- Tsuei, M., Huang, H.-W. & Cheng, S-F. (2020). The effects of a peer-tutoring strategy on children's e-book reading comprehension. *South African Journal of Education*, 40(2). DOI: [10.15700/saje.v40n2a1734](https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1734)
- Wentzel, K. R. & Watkins, D. E. (2011). Instruction based on interactions. In Mayer, R. E. & Alexander, P. A. (szerk.), *Handbook of research on learning and instruction*. Taylor and Francis E-library. 322–343. DOI: [10.4324/9780203839089.ch16](https://doi.org/10.4324/9780203839089.ch16)
- Wright, J. & Cleary, K. (2006). Kids in the tutor seat: Building schools' capacity to help struggling readers through a cross-age peer-tutoring program. *Psychology in the Schools*, 43(1) DOI: [10.1002/pits.20133](https://doi.org/10.1002/pits.20133)
- Xu, Y. (2015). Examining the effects of adapted peer tutoring on social and language skills of young English language learners. *Early child development and care*, 185, 1587–1600. DOI: [10.1080/03004430.2015.1011150](https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1011150)
- Youde, A. (2020). I don't need peer support: effective tutoring in blended learning environments for part-time, adult learners. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 1040–1054. DOI: [10.1080/07294360.2019.1704692](https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1704692)
- Zeneli, M., Tymms, P. & Bolden, D. (2018). Interdependent Cross-Age Peer Tutoring in Mathematics. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 33–50. DOI: [10.17220/ijpes.2018.03.004](https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.03.004)

Absztrakt

A társas tanulásra vonatkozó irányvonalak (Topping, 2005), típusok csoportosítását (Zeneli és mtsai, 2018) összegző tanulmányokon kívül a konkrét fejlesztésekkel kapcsolatos vizsgálatok elemzése is segít abban, hogy megismerhetők legyenek a diáktárssal támogatott tanulás trendjei. A kutatás célja, hogy feltárjam a diáktárssal (tutor) támogatott tanulás néhány formájának alkalmazását, és áttekintsem, hogy mely műveltségi területeken vizsgálták e tanulás forma hatását. A diáktárssal támogatott tanulás tanuló által vezérelt, tanár által facilitált

tanulási folyamatot jelent (Schillings és mtsai, 2019), melynek jellemzője, hogy az egyik tanuló tanítja a másikat (Alwi és mtsai, 2019). A diáktárssal támogatott tanúlással foglalkozó munkák megkülönböztetnek azonos és különböző életkorú tanulók közötti tanulást (Batz és mtsai, 2015), a résztvevők száma alapján osztályszintű, illetve tanuló párok közötti tanulást (Zeneli és mtsai, 2018), a tanulói szerepek alapján állandósult (Alwi és mtsai, 2019), illetve kölcsönös (Youde, 2020) kortársi tanulást. Egy másik lehetséges forma a tanári szerepben lévő diákok (tutorok) és a tanítvány szerepben lévő tanulók kiválasztásának módja alapján határozható meg: randomizált (Tsuei és mtsai, 2020), illetve teljesítményalapú kiválasztás (Alwi és mtsai, 2019). A fejlesztés hatásának vizsgálata mentén kontrollcsoportos (Ding és Harskamp, 2011) és kontrollcsoport nélküli (Alegre és mtsai, 2020) tanulás különböztethető meg. A diáktárssal támogatott tanulás fejleszti a tanulók természettudományos (Batz és mtsai, 2015), matematikai (Alegre és mtsai, 2020) és olvasás-szövegértési (Tsuei és mtsai, 2020) területekhez kapcsolódó készségeit. Hozzájárulhat a tanulás affektív feltételeinek, például az énkép (Hanze és mtsai, 2018) és a tanulási motiváció (Srivastava és Rashid, 2018) javulásához, valamint a szociális viselkedés (Bowman-Perrot, 2014) fejlődéséhez.

A magyarországi japánnyelv-oktatás igényéről

Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy szükségszerű lenne-e a japán nyelv elérhetőségének bővítése a közoktatásban. Más szavakkal: mekkora igény van a japán nyelv elsajátítására? Ehhez a kereslet és a kínálat fogalmai mentén épül fel a tanulmány. A kereslet meghatározásához tartozik a történeti áttekintés, az elhelyezkedési lehetőségek, valamint a tanulók motivációját érintő részek. Ezzel párhuzamosan a történeti áttekintés szintén része a kínálat értelmezésének, ahogy a tanárhiány témája is. Ez utóbbihoz szorosan kapcsolható a nemrégiben újraindított tanárképzés és a japánnyelv-tanárok számának ahhoz kapcsolható további növekedése. A Magyarországon fellelhető, a témához kapcsolódó szakirodalmak nyújtottak támpontot a történeti bemutatáshoz. A tanulmányban felhasználtam a Japán Alapítvány által végzett felmérések eredményeit is, melyeket az elmúlt évek adataival hasonlítottam össze a pontosabb következtetés levonása érdekében.

Bevezetés

Jelenleg számos kutatás, ezeken belül összefoglaló monográfiák is hozzáférhetők a magyarországi japánnyelv-oktatás kapcsán, jelen kutatásban azonban új szempontként jelenik meg a kereslet és a kínálat fogalma. Ezeken a fogalmakon keresztül az írásom rávilágít arra, mekkora igény van rá, hogy szélesebb körben legyen elérhető a diákok számára a japán nyelv tanulása. Ehhez ideális illusztrációt nyújt a kérdőíves empirikus vizsgálatom, ami igyekszik feltárni a nyelvtanulók motivációját is.

A tanulmány elején áttekintem a magyarországi idegennyelv-oktatás jelenlegi helyzetét, melyben végül a japán nyelvet említem példaként. A folytonosság miatt arról, hogy hogyan indult a japán nyelv oktatásának története Magyarországon a 19. századtól, nem számolok be, viszont ajánlom a *Kortárs japanológia II* című tanulmánykötetet az érdeklődőknek. A tanulmányban a II. világháború utáni időszakra helyeződik a fókuszpont, mivel a világháború minden téren nagy törést okozott mindkét ország számára. Így gyakorlatilag szinte semmilyen kapcsolat nem volt egy ideig Magyarország és Japán között. Ezután főként a két vidéki város: Szolnok és Kecskemét tanulóival készült empirikus vizsgálat és annak eredményei olvashatók. A témához kapcsolódó kérdőív összeállításában és a kapott eredmények elemzésében szociológiai módszert alkalmaztam. Ezeknek az eredményeknek köszönhetően körvonalazódik, mekkora igény lenne több vidéki közoktatási intézmény nyelvi palettájára is felvenni a japánt mint választható idegen nyelvet. A történeti áttekintés a kínálatot hivatott bemutatni, a tanárkérdést, a motivációval rendelkező tanulókat, illetve a turizmust érintő részek pedig a keresletet. Ezekből a szegmensekből vizsgálva a magyarországi japánnyelv-oktatást kirajzolódhat, hogy mekkora igény, illetve szükség van a japán nyelv tanulására az országban.

Az idegennyelv-oktatás jelenlegi helyzete

A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig című fehér könyv általános áttekintést ad a hazai idegennyelv-oktatásról a 2012 és 2018 közötti időszakot illetően. A könyv a kulturális és gazdasági szempontokat hangsúlyozza, hiszen ha egy tanuló elsajátítja az adott nyelvet, akkor a másik kultúrát is jobban megismeri, megérti, mindeközben pedig a saját identitását is segíti ezzel kialakítani. Gazdasági szempontból pedig azért hasznos, mert segíti a tanulók munkaerőpiacon való elhelyezkedését globális szinten, hiszen az idegennyelv-ismeret manapság már alapkompétenciának számít. A 2012-es Eurobarometer felmérés szerint a magyarok 35%-a beszél egy idegen nyelven, 13%-a pedig két idegen nyelven. Az pedig egyértelmű, hogy az idegennyelv-tudás megszerzésének elsődleges helye a közoktatás. „A nyelvi és kulturális sokszínűség elősegítése érdekében, valamint gazdasági és versenyképességi szempontok alapján is elengedhetetlen egy másik idegen nyelv tanulása is, valamint a ritkábban oktatott nyelvek tanításának támogatása.” Figyelemre méltó információ, hogy az angol és a német nyelven kívül minden más idegen nyelvet a ritkábban oktatott kategóriába sorolnak. Ezek alapján a japán nyelv oktatása is támogatott. A NAT lehetővé is teszi a második idegen nyelv oktatását már 7. osztálytól kezdve a japán nyelvvel egyetemben. Azonban az logikus és lényeges kitétel, hogy az elkezdett nyelvet a középiskolában is folytathassa a tanuló. A dokumentum rámutat az egyik legnagyobb problémára, miszerint alacsony a közoktatásban dolgozó nyelvtanárok száma, így a másodikként biztosítható idegen nyelvi kínálat sem annyira széleskörű minden intézményben. A japán nyelv esetében ezért is biztató, hogy 15 év után újra megjelent a tanárképzésben a Japán nyelv és kultúra tanára képzés, mind osztatlan, mind pedig rövid ciklusú képzésben. Egy példa a számbeli különbségekre: 2011-es adatok szerint a középiskolában dolgozó angolnyelv-tanárok 5483-an voltak, míg az egyéb nyelveket oktatók 55-en. Az viszont szintén problémát okoz, hogy a kétszakos osztatlan tanárképzésen nagy eséllyel a tanuló a japán nyelvet minorban veszi fel, és teljesen a nulláról kezdi a nyelv tanulását. Ennek következtében nagy különbség lesz a főszakján tanult és a minoron tanult nyelvi képességeiben. Ezért is lényeges, hogy már középiskolában is elkezdhesse a diák a japán nyelvet, ha ilyen irányú terve van. Azonban ehhez ismét a tanárok számának növelésére van szükség, de remélhetőleg pár éven belül egyre több japán nyelv szakos tanár fog kitermelődni. A tanárhiány mellett még az anyagi források előteremtése okozhat problémát főleg a szegényebb régiókban. Ráadásul a fiatalok számára általánosan nézve sem annyira vonzó a tanári pálya. Erre vonatkozóan a következő években átalakítás is várható a tanárképzés egészében. A képzett japánnyelv-tanárok számának növelése folyamatban van a tavaly megindult Japán nyelv és kultúra tanára szaknak köszönhetően, így a tanárhiány megoldása már folyamatban van. A tanulmányban később érinteni fogom a nyelvtanárok számának kérdését.

A magyarországi japánnyelv-oktatás története a II. világháború után

Anélkül, hogy megszakításokkal kellene számolni, nem sokkal a második világháború után célszerű vizsgálni a japán nyelv oktatásának történetét. Az 1950-es évek végén az Iparművészeti Múzeum főigazgató-helyettese, Major Gyula kezdte meg a japán nyelv oktatását, amelyhez tankönyveket (*Japán nyelvtan és olvasókönyv*, 1971) is készített. Major Gyula ezt követően az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (továbbiakban ELTE), majd a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (továbbiakban TIT) Szabadegyetem japánnyelv-tanfolyamán is tanított 1974-ig (Székács, 2017. 33–34.). Major Gyula az ELTE-n először 1957-ben a Belső- és Kelet-Ázsiai Intézetben belül töltött be japán lektori

állást és tanította a Japán nyelv kezdőknek című kurzust heti 4 órában (Az Eötvös Loránd..., 101–102.). A rákövetkező évben Hani Kyōko is csatlakozott az ELTE-hez, ahol 1967-ig tanított nemcsak egyetemistákat, hanem mindenkit, akit érdekelt a japán nyelv (Hidasi és Vihar, 2018. 341–342.). Ezt követően Yamaji Masanori vette át Major Gyula tanári szerepét. Még ezelőtt, 1971-ben az első középiskolai oktatási kísérlet is folyamatban volt már: Vihar Juditnak köszönhetően az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Iskolájában 60 fővel indult tanulócsoport, amelyből azonban 1974-re többen lemorzsolódtak. Közel 10 évvel később, 1984-től a Külkereskedelmi Főiskolán szervezte meg a japánnyelv-oktatást tanórai kereteken belül Hidasi Judit. Ennek köszönhetően a japán is belekerült az idegen nyelvi kínálatba (Kiss és Horváth, 2017. 115.). 1985-ben jelent meg Hidasi Judit *Japán nyelvkönyv* című tankönyve, majd ugyanebben az évben Yamaji Masanori *Japán I.* és *Japán II.* című könyvei, amelyeket még négy kötet követett (Sato, 2017. 74–75.). Nem sokkal később, 1986-ban az ELTE-n az addig lektori óraként zajló japánnyelv-oktatás japán szakos bölcsészképzéssé alakult át Yamaji Masanori vezetésével. A '80-as években Vihar Judit az ELTE Tanárképző Karán, Hidasi Judit pedig 1987 és 1990 között a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (továbbiakban BME) tartott fakultatív nyelvórákat. Ezzel párhuzamosan az 1987/88-as tanévben Zsolnai József kezdeményezésével megkezdődött a Törökbálinti Kísérleti Iskolában általános iskolai szinten is a japán nyelv oktatása. Az iskola kezdetben a Japán Nagykövetségtől és az ELTE-től kapott segítséget (Kiss és Horváth, 2017. 115.). Az, hogy Magyarországon már általános iskolákban is hozzá lehetett férni a '80-as évek második felében a japán nyelv tanulásához, még európai szinten is kuriózumnak számított (Hidasi, 1998. 61.). Ennek a kezdeményezésnek köszönhetően jelent meg 1992-ben az első gyerekeknek íródott magyar nyelvű tankönyv, a *Japán nyelvkönyv gyermekeknek* első kötete, amelyet még két kötetrel bővítettek. Ezeket követte 1994-től a *Daruma*-sorozat, ami arra volt hivatott, hogy különböző tevékenységeken keresztül vonja be a gyerekeket a nyelv tanulásába és a kultúra megismerésébe (Sato, 2017. 80–82.).

Először Mitoma Tamio ösztöndíjas jogászhallgató volt, aki anyanyelvűként segítette az oktatást, majd 1990-től Wakai Seiji mint anyanyelvi japánnyelv-tanár egészítette ki az oktatói gárdát. Kiss Sándorné Székely Ilona 1988-tól kisebb megszakításokkal egészen 2011-es nyugdíjazásáig tanított Törökbálinton. A törökbálinti iskola több alkalommal is fogadott magas presztízsű japán vendégeket. Közben már vidéken is megkezdődött a japán nyelv tanítása, például 1980-tól a Szegedi Egyetem Altajisztika Tanszékén. Ekkoriban a TIT mellett még a Körösi Csoma Társaság Keleti Nyelvek Kollégiuma is kínált japán nyelvi órákat (Székács, 2017. 33–35.). A fenti adatokból megfigyelhető, hogy Magyarországon már az 1950-es évek vége óta van megszakítások nélkül lehetőség a japán nyelv tanulására. Az is megmutatkozik, hogy a szűk tanulói és oktatói kör egyre szélesebbé vált, és a '80-as évektől kezdett el egyre nagyobb mértékben terjedni. A következőkben pedig látható lesz, hogy ez a térhódítás a '90-es években érte el a csúcspontját.

Először Mitoma Tamio ösztöndíjas jogászhallgató volt, aki anyanyelvüként segítette az oktatást, majd 1990-től Wakai Seiji mint anyanyelvi japánnyelv-tanár egészítette ki az oktatói gárdát. Kiss Sándorné Székely Ilona 1988-tól kisebb megszakításokkal egészen 2011-es nyugdíjazásáig tanított Törökbálinton. A törökbálinti iskola több alkalommal is fogadott magas presztízssű japán vendégeket. Közben már vidéken is megkezdődött a japán nyelv tanítása, például 1980-tól a Szegei Egyetem Altajisztika Tanszékén. Ekkoriban a TIT mellett még a Kőrösi Csoma Társaság Keleti Nyelvek Kollégiuma is kínált japán nyelvi órákat (Székács, 2017. 33–35.). A fenti adatokból megfigyelhető, hogy Magyarországon már az 1950-es évek vége óta van megszakítások nélkül lehetőség a japán nyelv tanulására. Az is megmutatkozik, hogy a szűk tanulói és oktatói kör egyre szélesebbé vált, és a '80-as évektől kezdett el egyre nagyobb mértékben terjedni. A következőkben pedig látható lesz, hogy ez a térhódítás a '90-es években érte el a csúcspontját.

Az 1989-es rendszerváltás következményeként megszűnt az orosz nyelv dominanciája, teret adva a többi nyelvnek, elsősorban az angolnak és a németnek. Azonban a '90-es évekre nemzetközi szinten felértékelődött a japán mint idegen nyelv, aminek háttérben elsődlegesen a japán gazdasági csodát látták, és ebben az időszakban kezdett Japán is erőfeszítéseket tenni a japán nyelv külföldi oktatásának elterjesztésére. Ezek a változások a magyarországi japánnyelv-tanulási kedvre is pozitívan hatottak. Ebben az időszakban szaporodtak meg a japán ösztöndíj-lehetőségek, valamint a japán kultúra és nyelv terjesztését segítő, támogató intézmények, mint például a Japán Alapítvány Budapesti Irodája. Mindemellett a japán önkéntesek megjelenése az oktatásban, a japán könyvadamányok, a japánnyelv-tanári továbbképzések mind nagy segítséget nyújtottak a nyelv tanításához (Székács, 2007. 313.). A fentebb említett Japán Alapítvány Kelet-Európán belül Budapesten nyitotta meg első irodáját 1991-ben (Hidasi, 1998. 62.). 1992-ben érkeztek Magyarországra először a Japán Külföldi Önkéntes Szolgálat (továbbiakban JOCV) munkatársai. Az ide érkezett 127 önkéntesből 62 fő volt képzett nyelvtanár. Ez az önkéntes rendszer egészen 2007-ig működött Magyarországon. Ezt követően többen is itt telepedtek le az önkéntesek közül, akik ma is oszlopos tagjai a magyarországi japánnyelv-oktatásnak. Az önkénteseknek köszönhetően számos vidéki városba (Vác, Miskolc, Kaposvár, Debrecen) is eljutott a japán nyelv, hol órarendi keretek között, hol pedig szakkör formájában. Középiskolában először 1991-ben, a Babits Mihály Gimnáziumban Takáts Andrea vezetésével kezdődött meg a japán nyelv oktatása, 1992 óta pedig mindig jelen van egy japán anyanyelvi tanár is az oktatói gárdában. 1992 óta a Hunfalvy János Fővárosi Gyakorló, Kéttannyelvű Külkereskedelmi, Közgazdasági Szakközépiskolában (ma: Hunfalvy János Közgazdasági Technikum) is magas szintű japánnyelv-oktatás zajlik. Ezután 1993-ban folyamatosan egyre több középiskolában jelent meg a japán nyelv, és nemcsak a fővárosban, hanem például Vácott (Géza Király Közgazdasági Szakközépiskola), Miskolcon (Diósgyőri Gimnázium) vagy Debrecenben (Ady Endre Gimnázium) is. Ezalatt 1991-ben a Virányos Általános Iskolában már 4. osztályos kortól tanulhatták a gyerekek a japán nyelvet. Az iskola szomszédjában 2005-ben megnyílt a Magyarországi Japán Nagykövetséghez tartozó Budapesti Japán Iskola, ahol az itt tartózkodó japán családok gyermekei tanulhatnak a japán tanrendet követve. Így a Virányos iskolában tanulóknak testközelből nyílik lehetőség a japán nyelv gyakorlására és a kultúra megismerésére, ugyanis rendszeresen szervez a két iskola közös programokat.¹ Vidéken erre 1995-ben történt precedens Jászberényben a Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskolában. (Juhász, 2003. 18–19.). 1994-ben a Károli Gáspár Református Egyetemen is megkezdődött a japán nyelv oktatása:

¹ <https://ematlap.hu/tanora-szakkor-2018-09/772-hogyan-csinaljak-a-japanok-a-budapesti-japan-iskolaban-jar-tunk>, utolsó letöltés: 2021. 08. 18.

először japán nyelvi előkészítő tanfolyamként, majd 1995-től 10 féléves egyetemi képzésként, már tanár szakkal kiegészülve. A '90-es évek végén jelent meg a Tan Kapuja Buddhista Főiskolán is a japánnyelv-óra. 1993-tól már a japán nyelvi érettségi letétele is lehetővé vált, illetve 1994 óta a Nemzetközi Japán Nyelvvizsga (JLPT) is elérhető Magyarországon: először a Külkereskedelmi Főiskola volt a lebonyolító, majd 1998-tól kezdve a Károli Gáspár Református Egyetem ad neki otthont. Ezenkívül legkorábban már a '70-es években lehetett alap-, közép- és felsőfokú nyelvvizsgát is tenni a Rigó utcában. 1987-től lehetőség nyílt a Külkereskedelmi Főiskolán szakmai nyelvvizsgázni is ugyanezekben a szinteken (Székács, 2017. 37–40.). Ezek a nyelvvizsgaszervezési lehetőségek mind hozzájárultak a nyelv vonzóbbá tételéhez és népszerűsítéséhez.

A nyelvtanárok kérdése

A '80-as évektől kezdve nőtt a japán nyelvet oktató tanárok száma is. Ennek ellenére a '90-es években még mindig nem volt elegendő nyelvtanár. 1995-ben alakult és 1996-ban tartotta első konferenciáját az AJE (Európai Japánnyelv-oktatók Társasága), amely segített összefogni a nyelvtanárokat Magyarországon is (Székács, 2017. 41–42.). Eleinte nem volt teljesen világos, hogy hogyan kellene kinéznie az érettségi feladatsornak, milyenek kellene lennie a követelményrendszernek. Ennek okán az a feladat várt a nyelvtanárokra, hogy összehangolják a kimeneti követelményeknek megfelelően a tananyagot az általános iskolától az érettségiig (Kiss és Horváth, 2017. 123.). Ami azért sem volt egyszerű feladat, mert a japán nyelvet nehezebb összevetni az angollal a nyelvtudás szintje tekintetében. Ez a probléma azonban alapvető lehet az írásjegyekkel kommunikáló nyelveknél a latin betűt használókkal szemben. Az előbb említett problémák és az, hogy 2002-ben Magyarország szervezte az éves AJE konferenciát, mind hozzájárultak a Magyarországi Japánnyelv-oktatók Társaságának (továbbiakban MJOT) 2001-es létrehozásához (Székács, 2017. 45.). A társaság megalapítása óta több nyelvtanulást segítő könyvet, füzetet adott ki, nemcsak kezdőknek, hanem például érettségizők részére is (Sato, 2017. 91.). A MJOT és a Japán Alapítvány Budapesti Irodája szerkesztőbizottságot hozott létre, aminek köszönhetően megszületett 2011-ben a *Dekiru* című magyar nyelvű japán nyelvkönyv első, majd 2012-ben a második kötete is. A *Dekiru* kidolgozásánál figyelembe vették a Közös Európai Referenciakeretet, így a két kötet B2-es szintnek megfelelő nyelvtudást ad. A már fentebb említett önkéntesek kivonulása fokozatosan történt, és felvetette azt a problémát, hogy így a vidéki iskolákban megszűnik a japán nyelv oktatása. Egyrészt mert vidéken főként csak önkéntesek tanítottak, mivel az iskolák anyagiilag nem engedhettek meg maguknak fizetett nyelvtanárt. Másrészt helyben nem is állt rendelkezésükre oktató, és olyan tanár sem volt, aki le tudott volna járni Budapestről vidékre. Ezekre a problémákra az MJOT is felhívta a figyelmet, és minden fórumon igyekezett hangoztatni azokat. Ennek a megoldására a japán kormány létrehozta a J-Cat intézményét, és ennek keretein belül 2008 és 2011 között kulturális segítőket küldött Magyarországra. Ezzel igyekeztek betölteni a JOCV önkénteseinek kivonulásával keletkezett űrt (Székács, 2017. 46–47.). Annak, hogy a JOCV nem delegál többé Magyarországra önkénteseket, az az oka, hogy csak a fejlődő országokat támogatja, azonban hazánk az EU tagállamként már fejlett országnak számított (Juhász, 2003. 16.).

2004-ben Gyurcsány Ferenc és Koizumi Junichiro akkori miniszterelnökök tokiói találkozáján megalakult a Japán–Magyar Együttműködési Fórum, amely a két ország különböző szakterületeken működő döntéshozóinak kommunikációját volt hivatott elősegíteni. Többek között a japán nyelv magyarországi oktatását is támogatták, amire 47 millió jent fordítottak. A gyakorlatban 2007-től kezdtek megvalósulni a programok, amelyek anyagi alapját 12 japán nagyvállalat pénzbeli hozzájárulása adta. Végül a

fórum 2014. március 31-ével befejezte tevékenységét (Székács, 2017. 48–49.; Kiss és Horváth, 2017. 127.). Az 1990-es években ugrásszerű fejlődés mutatkozott a magyarországi japánnyelv-oktatásban. Egyrészt a magyarországi nyelvtanárok és intézmények kezdeményezésének köszönhetően, másrészt a rendszerváltás miatt a japán kormányzati lehetőségek is megnyíltak az ország előtt. Ekkor vezették be minden oktatási szinten több intézményben, köztük vidéki városokban is a japán nyelv oktatását (Sato, 2017. 77.). Az első táblázat konkrét adatokkal támasztja alá a tanulói létszám növekedését.

A táblázatokból is megfigyelhető, hogy az oktatói létszám akkor is alacsony volt. Illetve a konkrét tanári képzettséget tekintve jelenleg is bővítésre szorulna. Ezért is fontos, hogy annyi év után sikerült akkreditálni a nyelvtanári képzést, amely 2020 őszétől ismét elindult az ELTE-n. Több képzési szinten is elérhető a japán nyelv és kultúra tanára szak: osztatlan tanárképzésben és rövid ciklusú mesterképzés formájában is, ahová bemeneti követelmény a japonológia mesterszak elvégzése. A felvi.hu statisztikái alapján 2020 szeptemberében 6 hallgató kezdte meg osztatlan (11 félév) tanárképzésben, illetve szintén 6 hallgató kezdte meg a rövid ciklusú (2 félév) tanárképzést mint japán nyelv és kultúra tanára szakos tanuló. A 2021-es felvételin pedig az osztatlan tanárképzésen összesen 19 jelentkezőből 8 fő jelölte meg első helyen, míg a rövid ciklusú tanárképzésre összesen 2 fő jelentkezett, melyből 1 fő jelölte meg első helyen az említett szakot. A japán szakirány pedig alapképzésen is töretlen népszerűségnek örvend, így a későbbiekben akár onnan is kerülhetnek ki majd leendő tanár szakos hallgatók (felvi.hu).

A táblázatok Japánban készített kérdőívek alapján készültek, a kérdőíveket pedig a világ minden országába eljuttatták, hogy felvegyék a japánnyelv-tanulással kapcsolatos nemzetközi adatokat. A legközelebbi ilyen felmérésre 2021 őszén kerül sor. A beszámoló rögzítések az összesített információk nem konkrétan a részadatok összesítései, mert abban az esetben, ha egy tanár több oktatási intézményi szinten is tanít, akkor az összesített értékbe csak egyszer számolták bele, ezért láthatók eltérések a végeredményeknél. 1974-ben még csak 2 magyarországi intézményben volt elérhető a japán nyelv tanulása, 4 oktatóval, akikre 119 tanuló jutott. Majd 44 évvel később, 2018-ban már összesen 39 magyarországi intézményben vált elérhetővé nyelvtanulási célból a japán, az oktatók száma pedig már elérte a 95 főt, míg a nyelvet tanulóké az 1906 főt. A köz- és felsőoktatásra vonatkozó adatok tekintetében viszont a 2009-es évtől kezdve állnak rendelkezésre információk: 2009-ben 3 általános iskolában és 21 középiskolában állt a tanulók rendelkezésére valamilyen formában a japán nyelv, ami összesen 24 közoktatási intézményt jelentett. Ezzel szemben 2018-ban 17-re csökkent a közoktatásban részt vevő intézmények száma. Az oktatók száma 2009-ben az általános iskolákban 3 fő, míg a középiskolákban 22 fő volt, így összesen 25 tanár vett részt a közoktatási intézmények japán nyelvi oktatásában. 2018-ra ezek a számok nem változtak. A nyelvet tanulók létszámát tekintve viszont változás következett be: 2009-ben 113 általános iskolás és 381 középiskolás tanulta a nyelvet, vagyis közoktatási szinten összesen 494 fő tanulta, míg 2018-ban 139 általános iskolás és 328 középiskolás tanult japánul, ami összesen 467 főt jelentett. Hiába növekedett a nyelvet tanuló általános iskolások száma, mert a középiskolásoknál jelentősebb csökkenés mutatkozik ezt a két évet vizsgálva. A felsőoktatásban az intézmények és az oktatók számában nem láthatók nagy különbségek a 2009-es és 2018-as évet elemezve, azonban a felsőoktatásban japán nyelvet tanuló hallgatók száma növekedő tendenciát mutat: 2009-ben 712 hallgató, míg 2018-ban 949 hallgató tanulta a japán nyelvet egyetemi környezetben. A köz- és felsőoktatáson kívüli helyszíneken zajló japánnyelv-oktatásról 2015-re vonatkozóan csak a tanulók száma ismert, ami 517 fő volt. A 2018-as évről viszont több területről vannak ismét adatok: 15 intézmény és 51 oktató állt iskolán kívül a japánul tanulni vágyók rendelkezésére, aminek 490 tanuló volt a hozzáadéka. Az egyetemista tanulók létszámának növekedése magyarázható azzal, hogy a felsőoktatásban többeknek nyílik lehetősége japán nyelvet tanulni, szinte

költségmentesen. Ezzel szemben az iskolán kívül oktatók magasabb létszáma magyarázható azzal, hogy a bolognai rendszer bejövetelek megszűntek a japánnyelv-tanári szakok, így hivatalosan nem tudtak ezek az emberek tanári végzettséget szerezni, ami nélkül pedig nehéz az állami oktatásban elhelyezkedni. A másik oka az is lehet, hogy nem mindenki akar közoktatásban vagy felsőoktatásban tanítani, és rugalmasabb számára például a nyelviskolákban történő tanítás vagy a magántanítás. Összességében nézve a legfrissebb japán adatok szerint, amelyek a 2018-as évre vonatkoznak, az intézmények számában nem történt kiemelkedő változás az elmúlt 10 évben, és ugyanez mondható el az oktatók és a tanulók számáról is. Ennek hátterében az is állhat, hogy a közoktatásban nincs széleskörűen elterjedve még nyelviskolai szinten sem, ha figyelembe vesszük a vidéki városokat is. Ha a közoktatásban is nőne az előfordulása, akkor ugrásszerű növekedésre lehetne számítani.

1. táblázat. A magyarországi japánnyelv-oktatás számokban (1974–2006)

(Forrás: Survey on Japanese-Language Education Abroad, <https://www.jppe.go.jp/e/project/japanese/survey/result/index.html>, utolsó letöltés: 2020. 01. 20.)

Év	Magyarországi japánnyelv-oktatás		
	Intézmények száma	Oktatók száma	Tanulók száma
1974	2	4	119
1979/80	3	3	84
1984/85	7	8	138
1990	Alsó-közép: 2 Felső: 3 Össz.: 5	Alsó-közép: 3 Felső: 7 Össz.: 10	Alsó-közép: 47 Felső: 185 Össz.: 232
1993/94	Alsó-közép: 8 Felső: 6 Iskolán kívüli: 5 Össz.: 19	Alsó-közép: 14 Felső: 20 Iskolán kívüli: 13 Össz.: 47	Alsó-közép: 262 Felső: 810 Iskolán kívüli: 134 Össz.: 1206
1998	Alsó-közép: 12 Felső: 8 Iskolán kívül: 4 Össz.: 24	Alsó-közép: 18 Felső: 21 Iskolán kívül: 11 Össz.: 50	Alsó-közép: 491 Felső: 291 Iskolán kívül: 63 Össz.: 845
2003	Alsó-közép: 16 Felső: 12 Iskolán kívül: 8 Össz.: 36	Alsó-közép: 24 Felső: 29 Iskolán kívül: 16 Össz.: 69	Alsó-közép: 491 Felső: 291 Iskolán kívül: 157 Össz.: 1004
2006	Alsó-közép: 16 Felső: 12 Iskolán kívül: 7 Össz.: 34	Alsó-közép: 22 Felső: 25 Iskolán kívül: 16 Össz.: 62	Alsó-közép: 392 Felső: 728 Iskolán kívül: 291 Össz.: 1410

2. táblázat. A japán nyelv oktatása Magyarországon 2009–2015 között
(Forrás: Survey on Japanese-Language Education Abroad, <https://www.jpj.go.jp/e/project/japanese/survey/result/index.html>, utolsó letöltés: 2020. 01. 20.)

Év	Intézmények száma			Oktatók száma			Tanulók száma		
	Alsó oktatás	Közép-oktatás	Felső-oktatás	Alsó oktatás	Közép-oktatás	Felső-oktatás	Alsó oktatás	Közép-oktatás	Felső-oktatás
2009	3	14	7	3	22	21	113	381	712
	24			46			1206		
2015	32			93			201	465	1007
	Összesen						1673		
Iskolán kívül									
2009 „Több- szintes” oktatás	9			32			365		
	4			6			266		
2015	nincs adat			nincs adat			517		

3. táblázat. A japán nyelv oktatása Magyarországon 2018-ban
(Forrás: Survey on Japanese-Language Education Abroad, <https://www.jpj.go.jp/e/project/japanese/survey/result/index.html>, utolsó letöltés: 2021. 01. 14.)

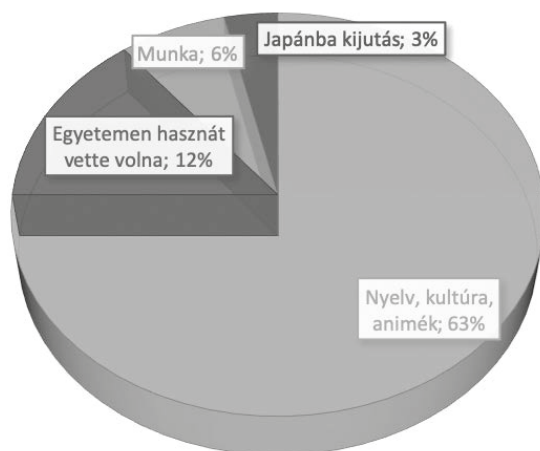
2018	Intézmények száma			
	Alsó oktatás	Közép-oktatás	Felső-oktatás	Más helyszínek
	3	14	9	15
	39			
	Oktatók száma			
	Alsó oktatás	Közép-oktatás	Felső-oktatás	Más helyszínek
	3	22	23	51
	95			
	Tanulók száma			
	Alsó oktatás	Közép-oktatás	Felső-oktatás	Más helyszínek
	139	328	949	490
	1906			

Kérdőíves kutatás

A *Japán nyelvoktatás* című kérdőívet online lehetett kitölteni 2019. június 1. és december 27. között, ez az időszak 100 kitöltést eredményezett. A kérdésekben vegyítve volt a kvalitatív és a kvantitatív megközelítés. Az utolsó öt kérdés személyes adatokra kérdezett rá, ezekből derült ki többek között, hogy a 15–25 éves korcsoportba tartozó válaszadók 65-en voltak, vagyis ez a téma iránt a legérdeklődőbb korcsoport. Ráadásul maga a tanulmány is ezzel a korcsoporttal foglalkozik (köz- és felsőoktatás). A kitöltők lakhelyi eloszlásában nagy a szórás: 45%-uk kecskeméti vagy szolnoki, 13%-uk budapesti, és a maradék 42% pedig egyéb lakosú.

A kérdőív első kérdése arra irányult, hogy a kitöltő melyik városba járt középiskolába: Szolnokra 40%, Kecskemétre 17%. Tehát ebbe a két vidéki városba járt a kitöltők 57%-a, vagyis majdnem a válaszadók kétharmada. Ezután a következő kérdésben a középiskolában tanult idegen nyelvek feltérképezése volt a cél: A kitöltők 28%-a tanult iskolai keretek között egy idegen nyelvet, 61%-a két idegen nyelvet, valamint 11%-a három idegen nyelvet. A nyelvek közül, ahogyan az várható is volt, az angol – 88%-kal – és a német – 57%-kal – szerepelt nagyobb arányban. A japán nyelv azonban nem került elő mint iskolában tanult idegen nyelv. Ezután a következő kérdés azt volt hivatott kideríteni, hogy mennyien élnének vagy éltek volna a japán nyelv iskolai tanulásával. Ezzel a kérdéssel egyúttal a kitöltők motivációja is vizsgálható. A kitöltők 21%-a adott erre a kérdésre nemleges választ. A további 79% pedig a következőkkel indokolta igenlő választát: a kitöltők 63%-a érdekesnek tartja vagy szereti a japán nyelvet és kultúrát, amelyből kiemelhető a populáris kultúra, mint például az animék világa. 12% fogalmazott meg egyéb okokat, mint például: hasznát venné a nyelv ismeretének a koreai szakon, vagy sokat segített volna a válaszadónak egyetemi éve alatt, ha már a középiskolában megismerhette volna ilyen formában a japán gondolkodásmódot. Ezután 6% válaszolta azt, hogy hasznos lenne vagy lett volna a munkájához, végül 3% említette, hogy ki szeretne jutni Japánba.

MIÉRT TANUL/TANULT VOLNA AZ A 79% JAPÁNUL?



A kitöltők 42%-a tanulta vagy tanulja jelenleg is a japán nyelvet. Az is kirajzolódott a válaszokból, hogy 10 ember biztosan autodidakta módon próbálkozik elsajátítani a nyelvet. Azok, akik tanárok segítségével tanulják a japán nyelvet, említettek egyetemi oktatókat és magántanárokat is. A vidéki válaszadók főleg magánúton kapnak lehetőséget a nyelv elsajátítására. Több mint a válaszadók fele, vagyis 30-an válaszolták azt, hogy heti rendszerességgel vannak vagy voltak óráik, ebből 8-an egyetemi oktatásban tanulják a nyelvet, így a heti 1 alkalom helyett 3 alkalommal részesülnek intézményi oktatásban. A maradék 12 embernek azonban nincs része ilyenfajta rendszerességben. Fentebb már érintve volt a kitöltők egészére, hogy mi motiválná őket a japán nyelv tanulásának elkezdésére. Azonban a következőkben a ténylegesen nyelvet tanuló kitöltők indíttatása foglalkoztatott. Ezért célszerű volt rákérdezni a tanulók motivációjának változására is. Erre 24 ember válaszolta azt, hogy nőtt a motivációja, mióta elkezdett japánt tanulni, 15-nek stagnál, és mindössze 3-nak csökkent. Arra a kérdésre, hogy miért kezdték el tanulni a

nyelvet, egyöntetűen a következő válaszok érkeztek: megtetszett nekik a nyelv és a kultúra, valamint a populáris kultúra; az animék és mangák világa is nagy hatással volt rájuk.

Az eredmények alapján, illetve a középiskolás fiatalok környezetét látva is az következtethető ki – ahogyan azt már Székács Anna egy tanulmányában megállapította (2017) –, hogy a 2000-es évek első évtizedében lévő populáris kultúra a fő mozgatórugója a japánnyelv-tanulás megkezdésének. Ez a tendencia a mai napig releváns. Sőt úgy tűnik, hogy a mai felső tagozatos általános iskolások és a középiskolások körében már szinte alapvető kulturális ismeretnek számít az, hogy tudják, mit jelentenek az anime, manga, és kpop fogalmak. Ennek köszönhetően már vidéken is egyre szélesebb körben terjednek az anime-találkozók is, mint például a SzolnoCon², amelyet az önkormányzat és a Verseghy Ferenc Könyvtár és Közművelődési Intézmény is támogat. A japán nyelvű szókincs ismeretének bővülését támasztja alá Sato Noriko és Székács Anna 2005-ös tanulmánya, amelyben a japán szókincs beépülését magyar szótárak segítségével vizsgálták. A globalizációnak köszönhetően egyre több japán film, rajzfilm, étterem és sport érhető el Európán belül. 1984 és 1994 között például háromszoros növekedés figyelhető meg a szótárakba bekerült japán eredetű szavak számában. 2002-ben már észlelhető a szórakoztató kultúra tematikájából bekerülő japán szavak, illetve a korábbi átvételek bokrosodása is a szótárakban (Sato és Székács, 2005. 300–303.).

A 90-es évek második felétől ugrásszerűen növekedett a japán beutazó turizmus, ami szintén hozzájárult a japán eredetű szavak beépülésének növekedéséhez, valamint az autodidakta módon, üzleti okokból tanulók számának emelkedéséhez is. Nemcsak a japán beutazással foglalkozó irodák igényelték a japánul tudó és tanuló idegenvezetőket, hanem a népművészeti boltok is elkezdtek japán tanulókat foglalkoztatni. A japánok abban az időben nem igazán beszéltek más nyelvet, ezért rájöttek a szolgáltatók, hogy a sikeres kommunikációhoz szükség van a japánnyelv-ismeretre (Sato és Székács, 2005. 305–306.). Például egy 2004-es kismin-tás kutatás alapján buszsofőrök körében ismertek a köszönésre és a bemutatkozásra

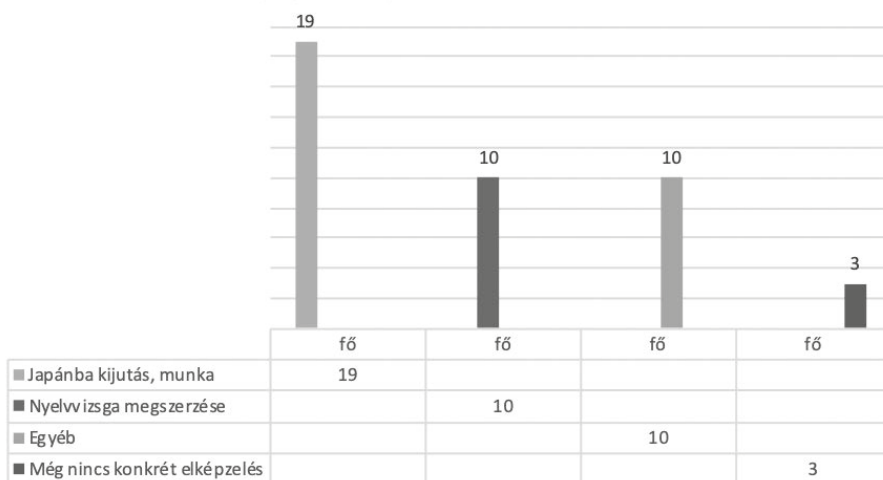
Az eredmények alapján, illetve a középiskolás fiatalok környezetét látva is az következtethető ki – ahogyan azt már Székács Anna (2017) megállapította –, hogy a 2000-es évek első évtizedében lévő populáris kultúra a fő mozgatórugója a japánnyelv-tanulás megkezdésének. Ez a tendencia a mai napig releváns. Sőt úgy tűnik, hogy a mai felső tagozatos általános iskolások és a középiskolások körében már szinte alapvető kulturális ismeretnek számít az, hogy tudják, mit jelentenek az anime, manga, és kpop fogalmak. Ennek köszönhetően már vidéken is egyre szélesebb körben terjednek az anime-találkozók is, mint például a SzolnoCon, amelyet az önkormányzat és a Verseghy Ferenc Könyvtár és Közművelődési Intézmény is támogat. A japán nyelvű szókincs ismeretének bővülését támasztja alá Sato Noriko és Székács Anna 2005-ös tanulmánya, amelyben a japán szókincs beépülését magyar szótárak segítségével vizsgálták.

² <https://www.szoljon.hu/kultura/helyi-kultura/fiatalok-szazait-vonzotta-a-megyei-konyvtarba-az-idei-szolnocon-1495021/>

vonatkozó kifejezések. Ezzel szemben a pincérek között már nagyobb eltérések voltak megfigyelhetők: az italárakat többen tudták japánul, a teljes italrendelést viszont kevesebben tudták japán nyelven felvenni, illetve voltak, akiknek az elszámolás sem okozott gondot. A népművészeti boltok eladóinak tudása bámulatra méltó volt, ugyanis nekik ment a legjobban a japán vendégekkel való kommunikáció, ugyanakkor a használt kifejezéseket nem tudták más kontextusban használni (Sato és Székács, 2005. 308–309.). 10 évvel később elmondható, hogy Magyarországon a japánok beutazó turizmusában fontos szerepet játszik, hogy a szomszédos országokhoz képest itt található több szakképzett, japán nyelven is tudó idegenvezető. A japán turisták számára ugyanis az az egyik legfontosabb szempont, hogy az adott szolgáltatás elérhető-e számukra az anyanyelvükön (Tóth, 2016. 48–49.). Ennek ellenére mégis ez az ország egyik gyengesége is, mert a szolgáltatókra a hiányos nyelvtudás a jellemző (Tóth, 2016. 53.). A szakdolgozat azt is boncolgatja, hogy milyen lehetőségekkel lehetne növelni a japán beutazó turizmust. A lehetőségek közül a japánnyelv-tudással rendelkező szakemberekre vonatkozó részt idézem: „További lehetőség Magyarország számára a kínai és japán nyelven, magas szinten beszélő kollégák alkalmazása az idegenforgalmi cégeknél, és az együttműködések további fejlesztése, a balkáni országokkal is.” (Tóth, 2016. 56.)

Napjainkban az internet az információáramlás központja, amit az a kérdés is alátámasztott, hogy a japánul tanulók hol hallottak a nyelv tanulásának lehetőségéről: 20-an látták interneten a felhívást, 14-en ismerősön keresztül hallottak róla, 4-en a könyvtárban, 2-2 fő pedig az iskolában szerzett róla tudomást. Végül szintén a nyelvet tanulókat célozta meg az a kérdés, hogy a jövőben milyen terveik vannak a japán nyelvvél. 19-en írták azt válaszként, hogy szeretnének kijutni a szigetországba, illetve úgy érzik, szükséges lesz a japánnyelv-tudás a jövőbeli munkájukhoz, 10-en pedig nyelvvizsgát szeretnének szerezni belőle. 10-en válaszolták azt, hogy egyéb terveik vannak, mint a nyelvtudásuk szinten tartása, míg 3-an voltak azok, akiknek még nem alakult ki konkrét elképzelése arra vonatkozóan, hogy a jövőben mihez szeretnének kezdeni a megszerzett nyelvismerettel. 2020-ban a megkérdezettek közül 2 fő tett le emelt szintű japán nyelvi érettségét, sikeres 60% feletti eredménnyel. Illetve az egyik válaszadó jelenleg az ELTE japán nyelv és kultúra tanára osztatlan képzésében tanul.

A ténylegesen nyelvet tanulók motivációi



Az utolsó kérdés, ami ismét az alapsokaságot vizsgálta, egy nyitott kérdés volt a véleményükről, hogy szükségesnek gondolják-e a japán nyelvet elérhetővé tenni vidéki középiskolákban vagy akár általános iskolákban is. Erre a kérdésre 88% válaszolta azt, hogy támogatja és egyetért a kezdeményezéssel, 10% adott rá elutasító választ, és végül 2% volt tartózkodó ebben a kérdésben. A következő válasz szintén rámutat arra a motivációs tényezőre, amelyre a kérdőív eredményei is, ami nem más, mint maga a japán kultúra és az Ázsiából érkező populáris kultúra:

„Szerintem nagyon fontos lenne, ha a fiatalok körében nem csak az elterjedt, szokványos nyelvek lennének elérhetőek, ezzel talán nagyobb sikert, kedvet és fejlődést lehetne elérni a magyarországi nyelvoktatást illetően. Különös tekintettel a japán nyelvre, hiszen hazánkban is meghatározó a japán kultúra a fiatalok számára. Ez alatt a mangákat, animéket, filmeket értem, hiszen ha a gyerekek olyat tanulhatnának, ami érdekli őket, nagyobb lelkesedéssel állnának hozzá a feladathoz. Ha valami érdekli őket, akkor azt támogatni, segíteni kell.” (20 éves, tanuló)

Ezt nemcsak a 2000-es Székács Anna tanulmány támasztja alá, hanem egy másik kismintás kérdőíves kutatás is, amit Faragó Péter készített 2019 környékén. Ez utóbbiban a válaszadók körülbelül 75%-a kezdett a japán kultúra iránti mélyebb megismerés céljából a nyelv tanulásába, illetve 60% pedig az animék miatt (Faragó, 2019. 658–659.). Ezek alapján kijelenthető, hogy a mai japánul tanulók körében nagy szerepet játszik az intrinzik és az extrinzik motiváció is.

Összegzés

A tanulmányban leírtakból kiderül, hogy már az 1950-es évektől kezdve megvolt a próbálkozás a japán nyelv oktatására, csakúgy, ahogy az érdeklődés is. Az 1971-es évben pedig kísérleti jelleggel a középiskolai oktatás keretei között is tanították a japán nyelvet. Azonban továbbra is a felsőoktatásban volt inkább elérhető a tanulni vágyók számára. Az 1980-as évek végén kísérlet történt az egyik általános iskolában is a japán nyelv tanítására, ami európai szinten egyedülálló volt. Ugyanakkor az igazi áttörést a rendszerváltás hozta meg, amikor a két ország kapcsolata fellendült: 1991-ben Kelet-Európában elsőként Magyarországon nyitotta meg irodáját a Japán Alapítvány, amely szintén hozzájárult a nyelvoktatás támogatásához. 1992-től egészen 2007-ig, tehát 15 évig voltak a magyarországi japánnyelv-oktatás nagy segítségére a JOCV munkatársai, akiknek majdnem a fele önkéntesen oktatta, főként vidéki városokban, a japán nyelvet. A táblázatok is jól mutatják, hogy az önkéntesek idejében milyen stabilan növekedett vagy épp stagnált a nyelvtanulók száma, hiszen megvolt hozzá számukra a legfontosabb összetevő: az oktatói gárda. 2004 és 2014 között működött a Japán–Magyar Együttműködési Fórum, amely szintén sokat segített a japán nyelv oktatásának terjesztésében. Az idők során még nem volt arra példa, hogy elegendő japánnyelv-tanárral rendelkezzen az ország, miközben az érdeklődés fokozatosan növekszik a nyelv iránt. Számos munkakörben hasznát tudják venni a nyelv ismeretének a tanulók. Például az oktatásban tanárként, a gazdasági életben akár üzletemberként, a vendéglátásban dolgozókként, illetve szakképzett idegengazdálkodóként.

A kérdőívekből kinyert adatok megerősítették azt a hipotézist, hogy még több közoktatási intézményben lenne igény a japán nyelv oktatására szabadon választható nyelvként. A válaszadók 79%-a élne, élt volna ezzel a lehetőséggel középiskolás korában. Ráadásul a kitöltők 40%-a tanul Szolnokon, vagy végezte ott a középiskolát. Emellett a kecskeméti érdeklődése is említésre méltó: a járványhelyzet előtt 33 embernek tartottak heti

rendszerességgel nyelvórákat Kecskeméten. A kecskeméti és szolnoki tanulóknál az a jelenség figyelhető meg, hogy a lemorzsolódás fő oka nem más, minthogy a közoktatásban le vannak terhelve. Azért is lenne az órarendbe való beépítés könnyítés azok számára, akik japánul szeretnének tanulni, mert így a másik kötelezően választott nyelv helyett választhatnák a japánt is, amely irányába valódi érdeklődéssel és lelkesedéssel fordulnának. Ennek eredményeképpen pedig már alapvetően rendelkeznének valamilyeni motivációval a nyelv tanulása iránt. A továbbtanulók számára pedig több lehetőséget rejtene, ha már ismernék a japán nyelvet és kultúrát. Hiszen azok, akik csak a nyelv megtanulása miatt mennének japán szakra, választhatnának a nyelvtudásukhoz más szakot is, ahol már alapból kamatoztathatnák a nyelvtudásukat. Az adatok alapján több szférában is el tudnak helyezkedni a japán nyelvismerettel rendelkezők, így az igény is megvan a nyelv tanulására.

Czikkely Zsuzsanna

ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola

Irodalom

Survey on Japanese-Language Education Abroad <https://www.jp.f.go.jp/e/project/japanese/survey/result/index.html> Utolsó megtekintés: 2021. 01. 20.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Értesítője 1957/58.

Faragó Péter (2019). Közeledő keleti kultúra. A japánul tanulás motivációi. *Élet és Tudomány*, 74(21), 658–659.

Hidasi Judit (1998). Gondolatok a magyarországi japán nyelvoktatás ürügyén. *Modern Nyelvoktatás*, 4(2–3), 57–68.

Hidasi Judit & Vihar Judit (2018, szerk.). *Egy magyar lelkű japán, Hani Kjóko*. Balassi Kiadó.

Juhász Borbála (2003). A japán nyelv oktatásának helyzete hazánkban. *Iskolakultúra*, 13(10), 13–20.

Kiss Sándorné & Horváth Krisztina (2017). A Magyarországi Japánnyelv-oktatók Társaságának tevékenysége. In Wakai Seiji & Sági Attila (szerk.), *Kortárs japanológia II.: Japánnyelv-pedagógia Magyarországon*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 115–139.

Sato Noriko (2017). A magyarországi japánnyelv-oktatás tankönyvi szemszögből. In Wakai Seiji & Sági Attila (szerk.), *Kortárs japanológia II.: Japánnyelv-pedagógia Magyarországon*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 58–101.

Sato Noriko & Székács Anna (2005). Az információs társadalom hatása a nyelvi terjeszkedésre – japán példák. In *Tudományos Évkönyv 2004: Tudástranszfer és információs társadalom*. Budapesti Gazdasági Főiskola. 300–310.

Székács Anna (2007). Körkép a mai magyar japanológia nyelvészeti, nyelvoktatási vonatkozásairól. In Szerdahelyi István & Wintermantel Péter (szerk.), *Japanológiai körkép*. ELTE Eötvös Kiadó. 311–338.

Székács Anna (2017). A japánnyelv-oktatás története Magyarországon. In Wakai Seiji & Sági Attila (szerk.), *Kortárs japanológia II.: Japánnyelv-pedagógia Magyarországon*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 26–58.

Tóth Dorottya (2016). Kínai és japán beutazó turizmus jellegzetességei és jelenlegi helyzete Magyarországon. *Szakdolgozat*. Miskolci Egyetem, Gazdaságtudományi Kar.

Melléklet

Japán nyelvoktatás kérdőív

1. Melyik városba jártál/jársz középiskolába? *

Szolnok Egyéb:

2. Milyen nyelveket tanultál/tanulsz középiskolában? *

Angol Német Orosz Francia Spanyol Egyéb

3. Ha lett volna/ lenne lehetőség japán nyelvet tanulni középiskolában, akkor éltél volna/ élnél ezzel? *

Igen Nem

4. Ha igen, miért? *

.....

5. A közelmúltban vagy jelenleg tanultál japán nyelvet? *

Igen Nem

A japán nyelv tanulásával kapcsolatos kérdések

6. Mettől meddig tanultál japánul és hol? (Ha jelenleg is tanulsz a nyelvet, akkor azt is vedd figyelembe a válaszadásnál!)

.....

7. Honnan értesültél a nyelvtanulási lehetőségről? *

Iskola Könyvtár

Internet Ismerős

Egyéb:

8. Kik voltak az eddigi oktatóid? *

.....

9. Milyen rendszerességgel folytak/ vannak az órák? *

.....

10. Miért kezdtél el japánul tanulni? *

.....

.....

11. A kezdetek óta hogyan változott a japán nyelvtanulás iránti motivációd? *

- Csökkent Stagnál Nőtt

12. Milyen jövőbeli terveid vannak a nyelvvel? *

.....

Vélemény és személyes adatok**13. Mi a véleményed arról, hogy a japán nyelvet elérhetővé kellene tenni még több (főleg vidéki) középiskolában/ általános iskolában is? ***

.....

14. Név vagy becenév: *

.....

15. Megemlíthetem a tanulmányban a neved? *

- Igen Nem

16. Nemed: *

- Nő Férfi

17. Melyik korosztályhoz tartozol? *

- 6-14 év 15-18 év
 19-25 év 26-35 év
 35- év

18. Lakóhely: *

- Szolnok Egyéb:

Absztrakt

Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy szükségszerű lenne-e a japán nyelv elérhetőségének bővítése a közoktatásban. Más szavakkal: mekkora igény van a japán nyelv elsajátítására? Ehhez a kereslet és a kínálat fogalmait mentén épül fel a tanulmány. A kereslet meghatározásához tartozik a történeti áttekintés, az elhelyezkedési lehetőségek, valamint a tanulók motivációját érintő részek. Ezzel párhuzamosan a történeti áttekintés szintén része a kínálat értelmezésének, ahogy a tanárhiány témája is. Ez utóbbihoz szorosan kapcsolható a nemrégiben újraindított tanárképzés és a japánnyelv-tanárok számának ahhoz kapcsolható további növekedése. A Magyarországon fellelhető, a témához kapcsolódó szakirodalmak nyújtottak támpontot a történeti bemutatáshoz. A tanulmányban felhasználtam a Japán Alapítvány által végzett felmérések eredményeit is, melyeket az elmúlt évek adataival hasonlítottam össze a pontosabb következtetés levonása érdekében. A felhasznált adatokból táblázatok is készültek a jobb átláthatóság kedvéért. Az ezek mellett elvégzett kérdőíves kutatás árnyaltabb képet nyújt arról, hogy mekkora igény van, illetve lenne a japán nyelv tanulási lehetőségeinek kiszélesítésére, továbbá foglalkozik a motiváció kérdésével is mind a japán nyelvet tanulókat, mind pedig a tanulni vágyókat illetően. Ez utóbbihoz más hasonló motivációt vizsgáló kutatásokat is beemeltem összehasonlításként, hogy láthatóvá váljon, milyen tendencia figyelhető meg az utóbbi években.

Az Isteni Színjáték magyar kommentára

Kelemen János:
Dante Alighieri Komédia I. Pokol Kommentár

A magyar Dante-kutatás és a kutatási eredmények publikálása az utóbbi néhány évtizedben új lendületet kaptak, és a harmadik évezredben a Komédia újabb fordításai is megjelentek Szabadi Sándor, Baranyi Ferenc, Simon Gyula és Nádasdy Adám tollából. A költő születésének 2015-ben ünnepelt 750. jubileuma után, 2021-ben újabb jeles évről, halálának 700. évfordulójáról emlékezünk meg. Az évfordulók logikájából következő megélenkült érdeklődés természetesen elsősorban a „sommo poeta” írásművészetére irányul, járulékos módon azonban a hazai dantisztika tevékenységébe és eredményeibe is bepillantást enged, amely során legalább két, egymással összefüggő fontos következtetést vonhatunk le: egyrészt azt, hogy a komoly kutatási tevékenység szerencsére folyamatos és nem alkalmi természetű, másrészt pedig azt, hogy Dante főműve kiváltképp olyan szöveg, amely filológiai kutatása, értelmezései és kommentárjai nélkül nem lenne az, ami: vitathatatlan irodalmi és kulturális csúcsteljesítmény.

A Nagy József közreműködésével Kelemen János szerkesztésében megjelent kötet hiánypótló munka, amelynek gondolata régóta, az 1962-ben megjelent *Dante Összes Művei* megjelenésétől fogva jelen van a szakmában, de konkrét célkitűzésként először csak a Magyar Dantisztikai Társaság programjában jelent meg annak 2006-os megalakulásakor. Sallay Géza a Társaság alelnökeként *A Dante-életmű néhány fontos kérdéséről (Egy megszületendő magyar Dante-kommentár reményében)* (Sallay, 2006. 1.) címmel tartott bevezető előadást a közös munkában részt vevők számára, inkább lehetőségeket, mint pontos irányokat vázolva fel. A Társaság elnöke és egyben a magyar vagy olasz nyelvű tanulmányokkal megjelenő *Dante-füzetek*

főszerkesztője, Kelemen János filozófus és italianista, nemzetközi szinten is elismert Dante-kutató, többek között *A szentlélek poétája* (Kelemen, 1999), *A filozófus Dante* (Kelemen, 2002) és a „Komédiámat hívom tanúmul.” *Az önreflexió nyelve Danténál* (Kelemen, 2015) kötetek szerzője. A Társaság tagjai többnyire a hazai italianisztika jeles képviselői, akiknek az összefogásával sorra jelentek meg azok a tanulmányok, amelyek „a világirodalom legnagyobb költeményének” (Babits Mihály), „a valaha írt legnagyobb irodalmi műnek” (Jorge Luis Borges) tudományos igényű, az eddigi mérvadó hermeneutikai és filológiai munkákkal számot vető tanulmányozását jelölte ki feladatául a magyar kommentár létrehozásának fényében. Sajnos többen már nem érthették meg az első kötet elkészültét.

A feladat nagyságát a *Komédia* hatástörténete is jelzi, hiszen olyan szövegről van szó, amely már évszázadok óta kivételes értelmezői figyelem keresztútjében áll, és amelyhez már első fennmaradt megjelenéseiben kommentárok fűződtek: az *Isteni Színjáték* eredeti kézírata soha nem került elő, a másolatokat tartalmazó kódexekben a művet mindig is értelmezések, megjegyzések kísérték. Érdekes módon a több mint hétszáz éves mű ma sem kelti az előregedett szöveg érzését, vagyis első-sorban nem nyelvi akadályokat támaszt olvasóival szemben, hanem hermeneutikai természetű kihívásokat, főként a klasszikus kultúrából és a középkori vallásos világképből táplálkozó enciklopédikus karaktere és allegorikus jelentésrétegei folytán. Dantét jól érteni és értelmezni ebből fakadóan olyan intellektuális érdem, ami különböző korokon átível: különböző kritikai irányzatok mérették meg magukat az *Isteni Színjáték* elemzésén keresztül, és csoportosulásoktól független kimagasló egyéni teljesítmények is hozzájárultak a mű recepciójához, különösen a 20. század elején megszilárduló tudományos filológia hatására. A most elkészült Dante-kommentár ebbe a nemzetközi, de hagyományosan leginkább olasz, angol és német nyelvű műveket számláló recepció folyamatba kapcsolódik be, és ide köti a korábbi magyar Dante-kutatást is azáltal, hogy tudatosan épít ennek eredményeire. A szerzők vállalkozása azt a hagyományt kívánja folytatni, amelyet Szász Károly alapozott meg a másfél évszázada megjelent, részletes bevezetővel és jegyzetekkel ellátott fordításában. Vagyis nem egyszerűen egy olvasást elősegítő jegyzetapparátus elkészítésére korlátozódik ez a kiadás, hanem a jegyzeteken túl is eligazítást nyújt, a mérvadó értelmezések problémafelvetései terén is kalauzolja azt az olvasót, aki a cselekményen túli értelem-összefüggésekre is kíváncsi – életkorától és szakmai háttérétől tulajdonképpen függetlenül. „A magyar *Komédia*-kommentár célja nem lehet más, mint az, hogy a klasszikus, a modern és a jelenkori Dante-kutatások eredményeinek felhasználásával, a hazai és az olasz és a

A szerzők vállalkozása azt a hagyományt kívánja folytatni, amelyet Szász Károly alapozott meg a másfél évszázada megjelent, részletes bevezetővel és jegyzetekkel ellátott fordításában. Vagyis nem egyszerűen egy olvasást elősegítő jegyzetapparátus elkészítésére korlátozódik ez a kiadás, hanem a jegyzeteken túl is eligazítást nyújt, a mérvadó értelmezések problémafelvetései terén is kalauzolja azt az olvasót, aki a cselekményen túli értelem-összefüggésekre is kíváncsi – életkorától és szakmai háttérétől tulajdonképpen függetlenül.

nemzetközi értelmezési hagyományokra támaszkodva feltárja és hozzáférhetővé tege az olvasó számára (legyen szó kutatóról, egyetemi hallgatóról, gimnáziumi diákról vagy laikus olvasóról) a világirodalom egyik legjelentősebb művének fő jelentésrétegeit és jelentésgeneráló mechanizmusait.” (Kelemen, 2019. 16.) Ezek ismerete nélkül megfelelő műfordítások sem jöhetnek létre.

A kötet bevezetőjében természetesen reflektál arra, hogy mekkora hatástörténeti korpuszsal van dolga, ami ráadásul állandó mozgásban is van, azzal szembesítve az olvasót, hogy az interpretáció folyamata és elvi lehetőségei is végtelenek. Ugyanakkor a szerzők tudatában vannak annak, hogy még egy ilyen komplex szöveghez is csak véges számú filológiai tény kapcsolható, és noha a lehetséges interpretációk száma hermeneutikai szempontból végtelen, mégis vannak olyan inadekvát interpretációk, amelyek önkényesen bánva a filológiai tényekkel ráerőltetik magukat a szövegre. A szerzők ennek tudatában

válogatnak a hatástörténetből, és elhatárolódní látszanak például az ezoterikus értelmezésektől.

A kötet felépítése egy rövid bevezetés után énekről énekre halad. Az újabb *Komédia*-kiadásoknál megszokott módon egy tartalmi összefoglaló áll a versszakok előtt, amit az adott ének tematikus felosztása egészít ki. Dante költeményének olasz szövegét a mérvadó olasz kritikai kiadás alapján közli, emellett viszont nem műfordítást, hanem a szövegűsége törekvő, magyar nyelvű parafrázist találunk, amely leginkább a tükörfordítás kifejezéssel minősíthető, hiszen a lehető legteljesebb mértékben megtartja az egyes szemantikai elemek helyét a verssorokban, és nem egészíti ki azokat más elemekkel. Természetesen még ebben az esetben sem beszélhetünk tökéletes megfelelésről, nemcsak azért, mert a parafrázisok a szöveg fonetikai, ritmikai aspektusát meg sem kísérik visszaadni, hanem azért sem, mert az egyes nyelvek külön rendszerekként működnek, ezért jelentégségei nem fedhetik egymást tökéletesen, és ahogy ezt Kelemen korábbi Dante-kötetében Quine aluldetermináltsági tételére hivatkozva megállapítja, „egy adott nyelv minden mondatához végtelen számú fordítás rendelhető hozzá egy másik nyelvben” (Kelemen, 2015. 14.). A jegyzetekben helyet kapó kommentárok és a kísérő tanulmányok szerzői feltehetően a parafrázisok szerzői is egyben: Kelemen János, Mátyus Norbert, Nagy József, Draskóczy Eszter, Hoffmann Béla és Tóth Tihamér kommentálják és értelmezik az egyes énekeket.

A *Kommentár* igyekszik átlátható struktúrával és közérthető nyelvezettel megkönnyíteni az olvasó dolgát. Egyedül az idősebb vagy gyengén látó olvasóknak nem kedvez a kiadás a viszonylag kis

betűméret miatt, aminek az alkalmazását a terjedelem egyébként indokolja. Az értelmezések lényegre törőek, legfeljebb hét-nyolc oldalon, a fontosabb kérdésköröket alpontokba rendezve magyarázzák az egyes énekeket. Az egész könyv jól áttekinthető szerkezetű, a befogadó igényeire figyelő, mégis magas szakmai színvonalat képviselő munka, amely a tárgya iránti érdeklődést és lelkesedést olvasóinak is át tudja adni. Ebből fakadóan akár már középiskolától kezdve jól használható segédanyag lehet a kilencedik osztályban kötelező olvasmányként is megjelenő Dante-mű megértésének elmélyítéséhez.

A *Pokol* új magyar kommentára remélhetőleg oktatási és egyéb színtereken is számos olvasót vezet majd be az irodalmi szövegértelmezés itt alkalmazott technikáin keresztül a *Komédia* első részének csodálatos világába.

Kelemen János (2019, szerk.). *Dante Alighieri Komédia I. Pokol Kommentár*. ELTE Eötvös Kiadó.

Szilvássy Orsolya

Gál Ferenc Egvetem Pedagógiai Kar

Irodalom

Kelemen János (1999). *A szentlélek poétája*. Kávé Kiadó.

Kelemen János (2002). *A filozófus Dante*. Atlantisz Kiadó.

Kelemen János (2015). „*Komédiámat hívom tanul*”. *Az önreflexió nyelve Danténál*. ELTE Eötvös Kiadó.

Sallay Géza (2006). A Dante-életmű néhány fontos kérdéséről (Egy megszületendő magyar Dante-kommentár reményében). *Dante-füzetek*, 1, 1–19.

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Academic freedom and university autonomy

István Polónyi

Abstract

The study reviews the historical development of university autonomy and academic freedom by presenting some of the most relevant literature then focusing on national processes. Firstly, it presents the historical antecedents, the nature and development of academic freedom and university autonomy from the medieval university to the early 20th century. The paper then points to new developments in the 20th and 21st centuries, highlighting the consequences of the massive higher education of the 1960s and 1970s and the economic crisis: the impact of the changing public policy approach, public funding, and the organization of science. It covers the interpretations of academic freedom and the possibilities of measuring university autonomy. The paper highlights the relationship between autonomy and accountability, emphasizing that the optimal policy is to combine the values of academic autonomy with accountability along with performance monitoring. The concluding part of the study presents the transformations of the development of academic freedom and university autonomy in Hungary from the change of regime to the present day. The paper concludes with a specific analysis of the reorganisation of the majority of public universities into “public foundations with a public mission”. It points out that this reorganisation risks reducing the autonomy that underpins the quality of universities. The study concludes with the idea that the fundamental question of higher education in Hungary is how much autonomy academic freedom is created by the reorganisation of higher education into a foundation, and how far it is possible to optimally reconcile the autonomy of teachers and researchers with accountability and performance monitoring.

Keywords: academic freedom, university autonomy, accountability, reorganization into a “public interest foundation”

Decrease in the number of applicants in higher education and the changes of application requirements in one year’s perspective

Eszter Vit – Éva Marianna Holb

Abstract

The study examines the development of university applications in Hungary between 2015 and 2021 based on macro-level statistical data. The analysis focuses primarily on how different segments of tertiary education were affected by the decline in applications in 2020 and whether it was possible to halt or reverse the negative trend in 2021. The study revolves around whether some associations indicate that the tightening of the admission procedure and institutional transformations may have played a role in the decline of tertiary education applicants after 2019. The results are not suitable for mapping individual-level decision-making mechanisms or drawing causal conclusions, but they do suggest that the new statute contributed to the decline in the number of applicants. The decline in applications was particularly significant at the entry levels of higher education, in the case of bachelor and integrated (one-tier) programs, and more severely at programs with a generally lower entry threshold. Data at the micro-regional level suggest that the decrease in applications is accompanied by an increase in territorial inequalities. In light of all this, it may be worthwhile to assess the factors that determine the further education decisions of secondary school students, especially with regard to the relationship between family background and the impact of statutory changes on an individual level.

Keywords: higher education, application, statutory changes

The role of test-taking motivation in evaluating the results of low-stakes tests

Róbert Csányi– Gyöngyvér Molnár

Abstract

With the transformation of the main goals of measurement-assessment with an emphasis on diagnostic functions that aid learning, low-stakes tests are playing an increasingly important role in the teaching-learning process and in national and international assessments. Since performance on low-stakes tests has no effect on students' academic progress, scores on these tests may show different results than those on high-stakes tests. This may stem from the fact that students do not necessarily make every effort to complete the tasks on the former, while their test-taking anxiety may have a significant performance-reducing effect on the latter. We deal with the first set of problems in more detail in this study. The proportion of properly motivated students depends on a number of factors. According to research available in the literature, the performance of more motivated individuals is typically higher than that of their unmotivated peers. Several methods can be used to raise the validity of the results for low-stakes tests, which can be divided into two large groups. The methods in the first group should be applied before completing the tests, with the aim of boosting the motivation of test-takers and thus achieving a more accurate, reliable assessment of their true knowledge. The methods classified in the other group measure the motivation of the test-takers during the test. After the test is completed, they filter out unmotivated answers or even unmotivated persons, thus increasing the validity of the test. Based on research results, both filtering out unmotivated answers/test-takers and increase of the candidates' motivation clearly enhance the validity of the test results. The most accurate result can be achieved by combining different methods.

Keywords: test-taking motivation, low stakes tests, log file analysis, response time

Theoretical foundations of an experimental developmental holistic program for reading instruction and comprehension of primary school students

Dorottea Vass

Abstract

In the past five decades, the aspects of examining cognitive and affective development of reading have never been far distant from current questions of educational sciences, nor has the research on the role of reading in social and personal life. These frequently examined topics of reading research mostly discuss the issues involved in reading from different aspects. We can distinguish between content of reading research within a certain age groups and content that places certain cognitive and affective factors of reading in the focus of the research within a certain age group. This research addresses two major groups of problems: a) decreased or completely missing motivation to read and b) the problem of cognitive abilities related to comprehension and text interpretation. This study also focuses on these issues. Its aim is to provide a reading program to solve these problems. The present research has a three-dimensional goal: (1) to map including but not limited to the equivalent factors of these studies by content analysis, (2) to examine the equivalent factors from the aspect of some motives of reading motivation, also based on content analysis method, and (3) present a holistic program element that incorporates the strategic elements of a method designed to improve reading motivation for any age group, which addresses complex, already known effective reading and learning strategies. The three-dimensional test approaches are taking advantage of such reading methods, which are essential elements in the development of learning and reading motivation in line with the pedagogical paradigms of the 21st century.

Keywords: reading, motivation, learning, strategy, holistic program

Forms and benefits of applying peer tutoring

Gréta Bánfi

Abstract

In order to discover the many types of peer tutoring trends, reviewing summaries about the directions (Topping, 2005) and the grouping of types of peer learning (Zeneli et al., 2018), also studies concerning specific development programs have great relevance. The purpose of the present research is to explore some forms of applying peer tutoring and to examine which fields of education investigate these types of learning. Peer tutoring is a student driven and teacher facilitated learning process (Schilling et al., 2019), and one of its main features is that one student teaches the other (Alwi et al., 2019). Peer tutoring can be characterized as same-age or cross-age tutoring, when student pairs' relationships are concerned (Batz et al., 2015). Based on the number of participants peer tutoring can be: class-wide or paired-assisted learning (Zeneli et al., 2018). Regarding peers' roles there are two types of peer tutoring: fixed (Alwi et al., 2019) and reciprocal (Youde, 2020) tutoring. Another form is based on the way of choosing students for tutor's and student's role: achievement based (Alwi et al., 2019) or random (Tsuei et al., 2020) selection of pairs. When the impact of development is considered two types of tutoring can be found: supported by control group (Ding & Harskamp, 2011) or without control group (Alegre et al., 2020). Peer tutoring develops students' skills in the areas of science (Batz et al., 2015), mathematics (Alegre et al., 2020), and reading comprehension (Tsuei et al., 2020). It can contribute to the improvement of affective conditions of learning, such as self-concept (Hanze et al., 2018) and learning motivation (Srivastava & Rashid, 2018), as well as to the development of social behavior (Bowman-Perrot, 2014).

Keywords: peer-tutoring, cross-age tutoring, development program

Japanese language teaching in Hungary

Zsuzsanna Czikkely

Abstract

In this paper, it is investigated whether it would be necessary to make Japanese language more widely-spread in public education. The focus is on adding Japanese on the list of second L2s in schools. The reason for this proposition is the demand for learning Japanese language in two towns: Kecskemét and Szolnok. The reason might be that both of these towns have close Japanese connections. Hungarian literature served as base for the historical review of the issue. The study also used results from surveys conducted by the Japan Foundation, which were compared with data from recent years to draw a more accurate conclusion. Also the tables in the present work were created based on data acquired by the Japanese Foundation's research for transparency. In addition, a survey was conducted to provide a more detailed picture about the need for opportunities to learn Japanese. Furthermore the possibly arising problems in public education and their possible solutions are discussed. In order to do that one book about foreign language teaching published in Hungary proved as guidance. Finally inferences and conclusions are presented in the summary.

Keywords: Japanese language; language teaching; language learning

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. *Gécz 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. *Gécz 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. *Gécz 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. *Gécz 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 kultúráközvetítés 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.

Polónyi István

Az akadémiai szabadság és az egyetemi autonómia

A 20. és a 21. században a kutatás – így az egyetemi kutatás is – átalakul. Kialakul a projekt-világ (Laki és Palló, 2001; Polónyi, 2007). Előtérbe kerül a „nagy” tudomány. A kutatók egyéni kíváncsisága által vezérelt témaválasztás és a feltétel nélküli (lényegében csak a vezető oktatói kinevezésekhez kötött) intézményi (tanszéki) finanszírozás helyébe a pályázati rendszer, a piaci megrendelés és a projektfinanszírozás lép. A tudománytól és művelőitől egyre inkább a hasznoságot, eredményeik rövid távú gazdasági, társadalmi hasznosulását várják el. A kutatók valójában kisvállalkozók, maximum középvállalkozók, sőt az egyetemek maguk is vállalkozóként viselkednek a tudáspiacon. Másfelől a Nagy Tudomány „mintha megfeleltethető lenne a multinacionális vállalatoknak, hatalmas nélkülözhetetlen potenciáljukkal és millió hátrányukkal” (Laki és Palló, 2001). Ez jelentősen befolyásolja kutatási szabadságot. „Úgy tűnik, a projektvilág a monetarista rendszer adekvát intézménye.” (Laki és Palló, 2001)

Vit Eszter – Holb Éva Marianna

A felsőoktatási jelentkezőszámok visszaesése és a felvételi követelmények változása egy év távlatából

Az eredmények arra utalnak, hogy az emelt szintű érettségi követelménye és a minimumponthatár emelkedése hatással lehetett a felsőoktatási jelentkezőszámok 2020-as visszaesésére, mivel a visszaesés legerőteljesebben a közvetlenül az érettségit követő szegmenseket, különösképp az alapképzéseket érintette, miközben nem mutat összefüggést az érettségizők számának csökkenésével. Az emelt szintű érettségi követelménye ezáltal tovább növelheti a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók közötti különbségeket a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében. Továbbá a kistérségi szintű adatok arra utalnak, hogy a felvételi követelmények változása tovább mélyítheti a területi-társadalmi egyenlőtlenségeket. A 2021-es általános felvételi eljárás adatai azt mutatják, hogy a jelentkezők számának 2020-as, alacsony bázisához képest megfigyelhető növekedés nem kompenzálja a 2019–2020 közötti csökkenést.

Csányi Róbert – Molnár Gyöngyvér

A tesztmegoldási motiváció szerepe az alacsony tétellel rendelkező tesztek eredményeinek értékelésében

A tanítási-tanulási folyamat akkor a legsikeresebb, amikor a diákok azt tanulják, aminek az elsajátítására felkészültek, aminek az elsajátítására készen állnak, azaz amihez rendelkeznek a szükséges alapokkal (Molnár és Csapó, 2019a). A személyre szabott tanulás szerepének felértékelődésével párhuzamosan egyre fontosabbá vált a tanulók előrehaladásának, hiányosságainak ismerete. Ezt a diákok fejlődésére vonatkozó információt csak gyors, lehetőség szerint azonnali visszajelzésen alapuló, gyakori teszteléssel kapjuk meg. Ennek megvalósítását szolgálják az alacsony tétellel rendelkező diagnosztikus tesztek. Egy teszt tétje definíció szerint azt jelenti, hogy a mérési folyamatban tesztelt személy számára milyen következményei vannak a teszten nyújtott teljesítménynek, azaz mekkora tétje van a teszten nyújtott teljesítménynek a felmért egyén számára (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008).

Bánfi Gréta

A diáktárssal támogatott tanulás formái, alkalmazásának előnyei

A diáktárssal támogatott tanulásnak a kognitív tényezőkre gyakorolt hatása mellett számos vizsgálat igazolja, hogy ez a tanulási forma hatásos affektív szempontból is. Ginsburg-Block és munkatársai (2007) metaanalízise rávilágít, hogy a diáktárssal támogatott tanulás a viselkedést, az énképet és a szociális készségekkel kapcsolatos eredményeket is szignifikánsan pozitívan befolyásolja. Bowman-Perrot és munkatársai (2014) általános és középiskolás tanulók szociális készségeinek, társas interakcióknak fejlődését vizsgálták metaanalízisükben, és megállapították, hogy az ebben a tanulási formában részt vevő tanulók javulást mutattak a szociális készségek terén, és pozitívan változott a tanulás iránti elkötelezettségük is azokhoz a tanulókhöz képest, akik a hagyományos tanórákon vettek részt.