

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIII. évfolyam 2023. március

Csima Melinda

- Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

Farkas Pálma

- ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

Folmeg Márta

- Budapesti Gazdasági Egyetem

Fűzi Beatrix

- Budapesti Gazdasági Egyetem

Kuttner Ádám

- Budapesti Corvinus Egyetem

Nemes Nikolett

- Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

Polónyi István

- Wesley János Főiskola

Sebestyén Lilla

- Budapesti Gazdasági Egyetem

Somogyvári Lajos

- Pannon Egyetem MFTK Neveléstudományi Intézet

Széll Krisztián

- ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

T. Kárász Judit

- ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet

Tóth Katalin

- Budapesti Gazdasági Egyetem

Fejes József Balázs

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

Somogyvári Lajos

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

Géczi János (alapító,

- korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.geczi@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

- e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csikos Csaba

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

Jagodics Balázs

- balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László

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

Kojanitz László

- e-mail: kojanzl@gmail.com

Molnár Dávid

- e-mail: david.molnar86@gmail.com

Munkácsy Balázs

- (koordinátor)

Nagy Gyula

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

Sándor Klára

- e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

- e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka

- (angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

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

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.

n<á

Nemzeti Kulturális Alap

P 1Nemzeti Tehetség 5 Pro'5ram

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar dékánja

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Polónyi István

Iskolázottsági egyenlőtlenségek –
és ami mögöttük van 3

**Tóth Katalin, Folmeg Márta,
Sebestyén Lilla és Fűzi Beatrix**

Ki mit visz át a túlsó partra?
Oktatók alkalmazkodásának
vizsgálata egy felsőoktatási
intézmény példáján keresztül 16

Nemes Nikolett és Csima Melinda

A diaszpórában tanítók digitális
kompetenciájának változása a
pandémia okozta lezárások idején 35

szemle

T. Kárász Judit és Széll Krisztián

Hogyan térnek el a papír-ceruza és
számítógépes teszteredmények?
Szisztematikus szakirodalmi áttekintés
a PISA, TIMSS és PIRLS mérésekkel
kapcsolatos tapasztalatokról 51

Farkas Pálma

A nyolcvanas évek gyermekképe –
vizuális elemzés 74

Kuttner Ádám

AR kiállítási tárlatvezető
alkalmazás kvalitatív vizsgálata 93

kritika

Somogyvári Lajos

Demokráciára nevelés? Oktatás
és társadalom az utóbbi négy
évtized Magyarországon.
Jakab György. Demokrácia demokraták
nélkül? Oktatási reform és
állampolgári nevelés 104

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója**

107

Polónyi István

Wesley János Főiskola

tanulmány

Iskolázottsági egyenlőtlenségek – és ami mögöttük van

Az iskolázottság növekedése ellenére a vizsgált európai fejlett országokban az iskolázottsági egyenlőtlenségek általában mérsékelten csökkenni látszanak a 21. század eddigi időszakában – hozzátevé, hogy a dél-európai országokban ez az egyenlőtlenség-csökkenés kifejezetten jelentős volt. Ugyanakkor szembevetve, hogy a vizsgált országok között a poszt szocialista országokban a legmagasabb az iskolázottságban tapasztalható egyenlőtlenség. Ennek okát a vizsgálatunk az iskolázottság szerkezetében véli megtalálni.

Bevezető

Az iskolázottság megállíthatatlanul növekszik. A világ összesített adatai szerint az egy 25 éves és idősebb lakosra jutó elvégzett iskolaévek száma 1950-től 2000-ig 3,50-ről 7,23 évre, azaz több mint kétszeresére emelkedett. 2000 és 2020 között további mintegy 20%-kal gyarapodott, 8,69 évre. 2050-re várhatóan 10,58 év lesz.¹ 2018-ban az UNESCO adatai szerint – az adatközlő országok között – Németországban volt a legmagasabb ez az érték: a 25 éves és idősebb népesség esetében kicsit több mint 14 év.² A magyar 25–64 éves népesség iskolázottsága az 1870. évi 1,55 évről 1920-ra 4,5 évre, 1970-re 8,05 évre, 2020-ra pedig 12,62 évre emelkedett, azaz százötven év alatt több mint nyolcszorosára nőtt.³

Sokan azt gondolják – köztük jelen sorok írója is –, hogy az iskolázottság növekedésével csökken az iskolázottságban tapasztalható egyenlőtlenség. Közgazdasági nyelven fogalmazva, az iskolázottságra is érvényesül a Kuznets-görbe.

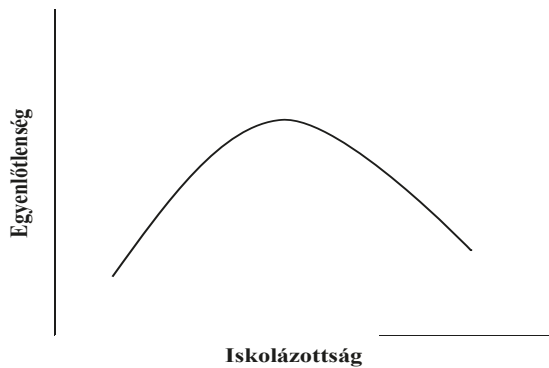
Ebben az írásban azt vizsgáljuk meg, hogy Magyarországon és a fejlett országokban – elsősorban az Európai Unióban – a népesség iskolázottságának egyenlőtlensége hogyan alakult a 21. században, kitérünk az országok között az egyenlőtlenségben tapasztalható különbségek egyik lehetséges okára, valamint az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a keresetegyenlőtlenségek kapcsolatára. Iskolázottsági egyenlőtlenségen a népesség különböző iskolázottságú csoportjainak arányaiban mutatkozó arányokat, illetve aránytalanságokat értjük, keresetegyenlőtlenségen pedig az ugyanezen csoportok kereseteiben mutatkozó aránytalanságokat

A Kuznets-görbe és az iskolázottsági egyenlőtlenségek

A gazdasági fejlődés nyomán kialakuló egyenlőtlenségek fordított U alakú görbéje Simon Kuznets munkásságának egyik közismert teóriája. Mint Meschi és Scervini írja:

„az eredeti elképzelés a fejlődő országokra korlátozódott, és csak az iparosodási folyamatra vonatkozott (ld. Kuznets, 1963). Az egymást követő évtizedekben az úgynevezett fordított U alakú »Kuznets-görbére« számos különböző gondolati keretben hivatkoztak, a növekedés és az egyenlőtlenség közötti kapcsolat leírása során.” (Meschi és Scervini, 2012. 8.)

A görbe arra utal, hogy a gazdasági fejlődéssel először növekednek az egyenlőtlenségek, majd egy maximumot elérve csökkenni kezdenek (1. ábra).

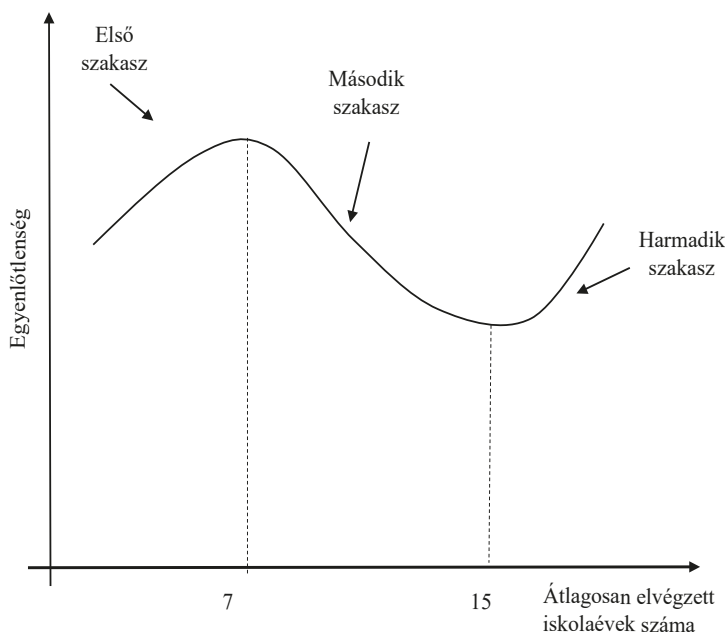


1. ábra. Az oktatási egyenlőtlenség (elvi) alakulása Kuznets-görbe alapján
Forrás: saját szerkesztés

A szerzők szerint a Kuznets-görbét először a '90-es évek elején alkalmazták az iskolázottság bővülése és az oktatási egyenlőtlenségek közötti kapcsolat magyarázatára, de a kapcsolat alakjára vonatkozó megállapítások rendkívül vegyesek (Ram, 1990; Park, 1996), valamint De Gregorio és Lee (2002) kapcsolatot talált az iskolázottsági szintek változása és az iskolázottsági egyenlőtlenségek között, így igazolva az oktatási Kuznets-görbe létezését. Ezzel szemben Castelló és Doménech (2002), valamint Thomas és munkatársai (2001) az oktatási egyenlőtlenséget a Gini-index segítségével mérve negatív korrelációt találtak az átlagos iskolázottsági szint és az oktatási egyenlőtlenség között.

Meschi és Scervini a korábbi empirikus eredményekre, elsősorban Ram (1990), Thomas és munkatársai (2001), valamint Morrisson és Murtin (2010) munkái alapján azt hangsúlyozzák, hogy az oktatási egyenlőtlenségek az oktatási expanzió korai szakaszában általában növekednek. Ezután egy bizonyos küszöbérték után, amelyet általában 7 év körül határoznak meg, az oktatási egyenlőtlenség csökkenni kezd. Ez a tendencia azonban nem tart örökké. Meschi és Scervini elemzése arra mutatnak, hogy „amikor a magas átlagos iskolázottsági szintnek megfelelően elérjük a tömeges iskolázottságot, az oktatás további bővülését főként a felsőfokú és posttercier képzés bővülése hajtja, ami az oktatási egyenlőtlenségek újbóli felerősödéséhez vezet” (Meschi és Scervini, 2012. 21.) (2. ábra). Arra mutatnak rá, hogy lényegében hullámszerű kapcsolatot van az oktatás bővülése és az egyenlőtlenségek között, amelynek alakja az iskolázottság bővülésének adott szakaszától függ, eleinte növekszik, majd az átlagosan egy főre jutó 7-8 iskolaév

után csökken, majd a felsőoktatás tömegesedésének megindulásával ismét növekszik az egyenlőtlenség (ld. erről részletesen: Polónyi, 2022).



2. ábra. Az oktatási egyenlőtlenség (elvi) alakulása az iskolázottság függvényében
 Forrás: Meschi és Scervini (2012. 21., Figure 4.)

Fontos megemlíteni, hogy az iskolázottsági egyenlőtlenség értékelése nem egyértelműen kötődik érték kategóriához, annak bizonyos formái különböző társadalmi, gazdasági vagy foglalkoztatáspolitikai aspektusból eltérő módon ítélhető meg. Ebben az írásban mi csak két aspektust villantunk fel. A gazdasági és oktatáspolitikai aspektus kapcsolatát a poszt-szocialista országok esetében, valamint az iskolázottsági egyenlőtlenség kereseti egyenlőtlenséggel való kapcsolatát, amelynek mind társadalmi, mind foglalkoztatáspolitikai kihatása van.

Adatok, módszer

Tanulmányunkban az iskolázottság elemzését több adatbázisra építve végezzük. A népesség iskolázottság szerinti megoszlását alap- (ISCED 0-2), közép- (ISCED 3-4) és felsőfokú (ISCED 5-8) végzettségük szerint az Eurostat adatbázisából⁴ vettük át. Az átlagos iskolázottság országokénti adatait részint az UNESCO adatbázisa,⁵ részint a Wittgenstein Centre⁶ számai alapján tekintettük.

A kereseti adatokat – pontosabban a középfokú végzettségűekhez viszonyított relatív kereseteket – pedig az OECD.stat adatbázisa alapján vettük figyelembe. A keresetelemzésekhez kapcsolódó iskolázottsági adatokat is az OECD.stat adatbázisa alapján tekintettük.

Az elemzés során az egyenlőtlenséget a Gini-indexszel mértük. A Gini-index vagy Gini-együttható egy közgazdasági mérőszám, ami a statisztikai eloszlások egyenlőtlenségeit méri.⁷

Az iskolázottságban tapasztalható egyenlőtlenség esetében a népességen belüli alacsony, középfokú és felsőfokú népesség arányát vettük figyelembe.

A keresetek egyenlőtlensége esetében a Gini-együtthatót az alacsony, középfokú és felsőfokú végzettségűek relatív (a középfokúakhoz viszonyított) keresetarányai alapján számítottuk ki.

Az elemzésekhez alapvetően diagramokat használtunk.

Iskolázottsági egyenlőtlenségek az Európai Unió országaiban

A következőkben megvizsgáljuk az iskolázottsági egyenlőtlenség alakulását az Európai Unió társadalmi-gazdasági modell csoportjai szerint, azzal a céllal is, hogy a hazai iskolázottsági egyenlőtlenségekre keressünk magyarázatot.

Antner (2011), illetve Andor (2008) négy társadalmi-gazdasági modellt (kapitalizmus-modellt) különböztet meg: a kontinentális, az északit, az angolszászt és a délit. Sapir (2006) ezt a négy modellt a hatékonyság és a méltányosság koordináta-rendszerében különíti el (3. ábra).

		Hatékonyság	
		Alacsony	Magas
Méltányosság	Magas	Kontinentális	Északi
	Alacsony	Déli	Angolszász

3. ábra. A négy európai társadalmi, gazdasági modell

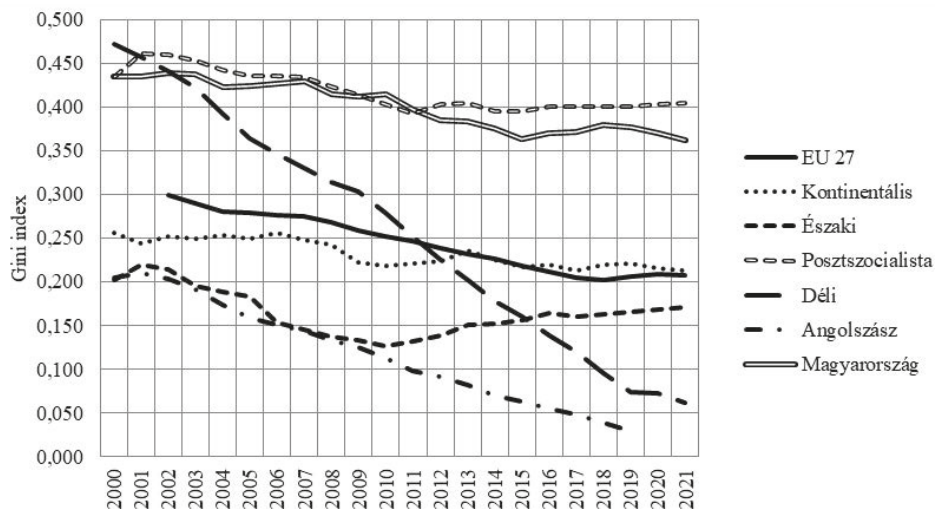
Forrás: Sapir (2006)

A poszt-szocialista országokat gyakran megpróbálják ezekbe a kategóriákba besorolni,⁸ de nem ritkán külön modellként azonosítják. Itt mi külön modellként kezeljük ezeket az országokat

Ha az Európai Unió országait ezen csoportokba sorolva vizsgáljuk, elemezve a 15–64 éves népességük iskolázottsági egyenlőtlenségeit, két tendenciát állapíthatunk meg. Részint azt, hogy gyakorlatilag mindegyik országcsoportban csökkent vagy stagnált a 21. században az egyenlőtlenség, részint azt, hogy napjainkban a poszt-szocialista országokban a legnagyobb az egyenlőtlenség, majdnem kétszerese a többi országcsoportból a következő legkedvezőtlenebbének (4. ábra).

Két dolog szembetűnő. Az egyik, hogy ha a Meschi és Scervini által bemutatott tendenciákra tekintünk, akkor – a rövid időtáv miatt – talán az ottani ábra második szakaszának megfelelő lefutásokat látunk itt.

A másik észrevehető jelenség az egyes országcsoportok iskolázottsága alakulásának eltérő tendenciája. Miközben a poszt-szocialista és a kontinentális enyhén csökken, az északi egy enyhe U-görbe alakú, azonközben az angolszász és különösen a déli ország-csoport esetében az egyenlőség erősen csökkent.



4. ábra. Az iskolázottsági egyenlőtlenségek az Európai Unió (és a többi EGT-ország)⁹ országcsoportjai 15–64 éves népessége esetében, Magyarország külön is bemutatva, (történelmi idő függvényében)

Forrás: EUROSTAT adatai alapján saját számítás és szerkesztés

Megjegyzés:

Országcsoportok:

Kontinentális: Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Luxemburg, Svájc

Északi: Dánia, Finnország, Hollandia, Izland, Norvégia, Svédország

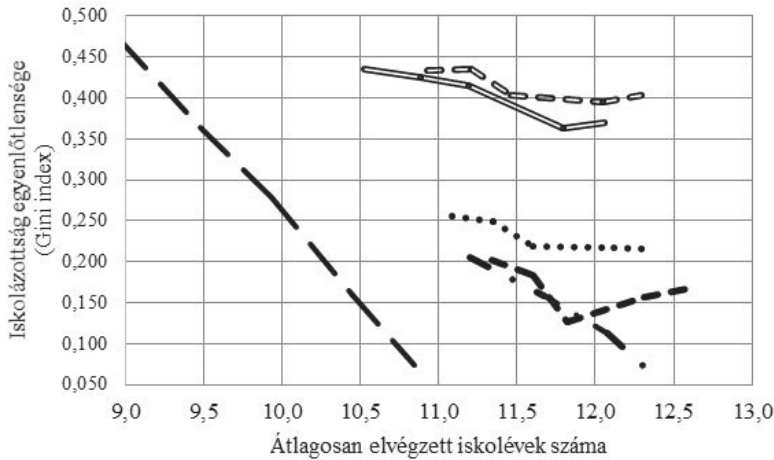
Posztszocialista: Bulgária, Csehország, Észtország, Horvátország, Lengyelország, Lettország, Litvánia,

Magyarország, Románia, Szlovákia, Szlovénia

Déli: Ciprus, Görögország, Málta, Olaszország, Portugália, Spanyolország

Angolszász: Egyesült Királyság és Írország

Lényegében hasonló tendenciákat kapunk, ha az egyenlőtlenséget az egy főre jutó átlagosan elvégzett iskolaévek függvényében vizsgáljuk meg (5. ábra). Ez esetben is szembetűnő a déli országcsoport radikális egyenlőtlenség-csökkenése az iskolázottság növekedésével. Ugyanakkor az is látható, hogy a nagyjából azonos iskolázottság ellenére jelentősen nagyobb a posztszocialista országokban az iskolázottsági egyenlőtlenség. Az is látszik, hogy elég különböző tendenciák tapasztalhatók a kontinentális, az északi és az angolszász országcsoportban az iskolázottság növekedése nyomán 2000 és 2020 között. Miközben az angolszász országcsoportban az egyenlőtlenség csökkent, azonközben a kontinentális csoport esetében nagyjából stagnált, az északi országcsoportban pedig ingadozott.



5. ábra. Az iskolázottsági egyenlőtlenségek az Európai Unió (és a többi EGT-ország) országcsoportjai 15–64 éves népessége esetében, Magyarország külön is bemutatva (az elvégzett iskoláévek függvényében, 2000–2020)

Forrás: EUROSTAT és a Wittgenstein adatai alapján saját számítás és szerkesztés

Megjegyzés: országcsoportok és jelölés, mint az előző ábrán.

Az iskolai végzettség vertikális szerkezete

A következőkben megvizsgáljuk az egyenlőtlenség mögött meghúzódó okot, nevezetesen az iskolázottság vertikális szerkezetének alakulását. Feltételezésünk szerint ugyanis az iskolázottság és az iskolázottsági egyenlőtlenség kapcsolatában mutatkozó eltérést a posztszocialista országok eltérő iskolázottsági szerkezetében lehet keresni.

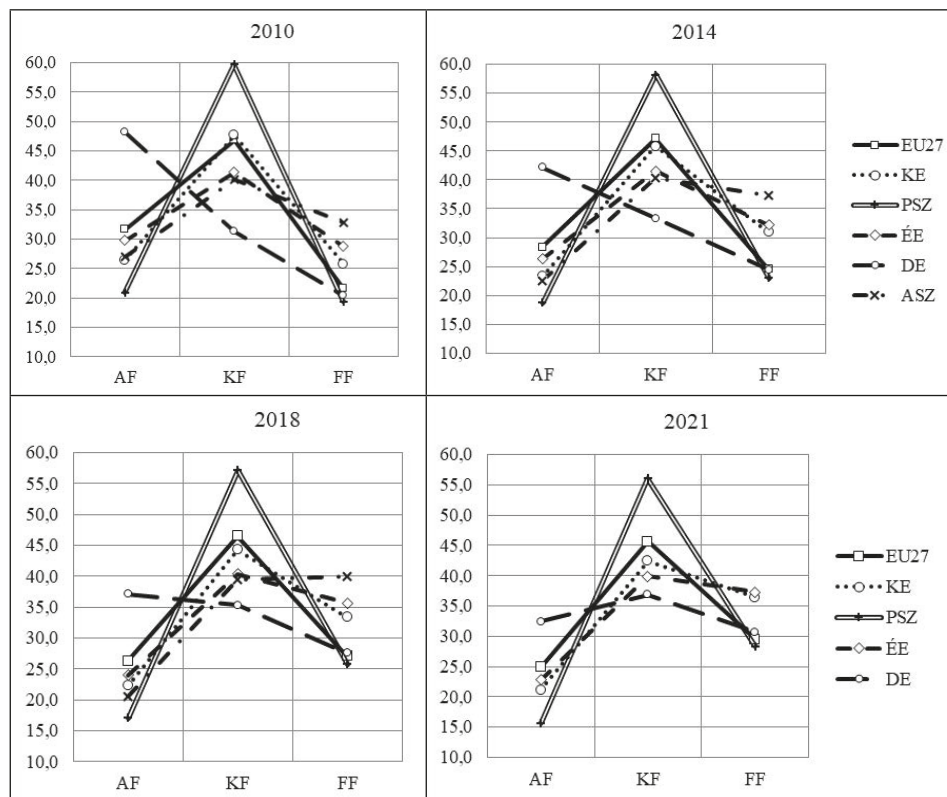
Ha megvizsgáljuk az egyes országcsoportok esetében a népesség iskolázottságának vertikális szerkezetét – azaz az alacsony (ISCED 0-2), a középfokú (ISCED 3-4) és a felsőfokú (ISCED 5-8) végzettségűek arányát –, akkor jellegzetes különbségeket és jellegzetes tendenciákat találunk.

Szembevetve, hogy a posztszocialista országok magas iskolázottsága a középfokú végzettség nagyon magas aránya miatt adódik, ami igen alacsony alacsony alacsony felsőfokú végzettségaránnyal párosul. A kontinentális és az északi országcsoport esetében is alacsony az alacsony alacsony és magas a középfokú arány, ugyanakkor ez lényegesen magasabb felsőfokú aránnyal jár

Ha megvizsgáljuk az egyes országcsoportok esetében a népesség iskolázottságának vertikális szerkezetét – azaz az alacsony (ISCED 0-2), a középfokú (ISCED 3-4) és a felsőfokú (ISCED 5-8) végzettségűek arányát –, akkor jellegzetes különbségeket és jellegzetes tendenciákat találunk.

Szembevetve, hogy a posztszocialista országok magas iskolázottsága a középfokú végzettség nagyon magas aránya miatt adódik, ami igen alacsony alacsony alacsony felsőfokú végzettségaránnyal párosul.

együtt, olyannyira, hogy az angolszász országok esetében 2018-ban lényegében a közép- és felsőfokú népesség aránya megegyezik.¹⁰ A déli országcsoport esetében a kezdeti nagyon magas alap- és közepes középfokú arány 2020-ra nagyjából kiegyenlítődött, ami mellett itt is a posztoszocialista arányokhoz hasonló felsőfokú arány alakult ki (6. ábra).



6. ábra. A 15–64 éves népesség iskolázottságának vertikális szerkezete az Európai Unió (és néhány együttműködő ország) országcsoportjai esetében, 2010, 2014, 2018, 2021
 Forrás: EUROSTAT adatai alapján saját számítás és szerkesztés

Megjegyzés: Országcsoportokat lásd 3. ábra megjegyzését

Az iskolázottság strukturájának sajátosságait érdemes horizontálisan is megvizsgálni. A középfokú iskolázottságú (15–64 éves) népesség megoszlása a szakmai és az általános jellegű végzettségük között is jellemző különbségeket mutat az EU tagországai között. Itt is szembevetendő a posztoszocialista országok nagyobb része esetében a magas szakmai jellegű képzettségük aránya. Ha megvizsgáljuk a szakmai jellegű középfokú végzettségük népéségen belüli arányának és az iskolázottsági egyenlőtlenség mutatószámának korrelációját, akkor egy viszonylag robusztus együttjárást látunk (1. táblázat).

1. táblázat. A 15–64 éves középfokú iskolai végzettségű népesség megoszlása a középfokú program irányultsága szerint és azok korrelációja az iskolázottság egyenlőtlenségével 2021-ben
(Forrás: EUROSTAT adatai alapján saját számítás és szerkesztés)

	Szakmai jellegű középfokú végzettségűek aránya	Általános jellegű középfokú végzettségűek aránya	Iskolázottság egyenlőtlensége (Gini-index)
Szlovákia	56,4	5,7	0,49
Horvátország	55,9	5,4	0,44
Románia	53,2	8,8	0,46
Lengyelország	47,0	10,9	0,45
Németország	44,6	7,4	0,31
Szlovénia	44,3	7,1	0,38
Csehország	43,5	21,0	0,53
Ausztria	42,4	7,3	0,31
Magyarország	41,0	14,4	0,36
Finnország	35,9	10,4	0,28
Svájc	33,5	9,8	0,26
Olaszország	31,4	11,5	0,25
Luxemburg	30,4		0,19
Franciaország	28,9	12,7	0,20
Lettország	28,7	22,8	0,37
Litvánia	28,0	21,4	0,39
Dánia	27,7	12,1	0,15
Bulgária	27,4	25,9	0,33
Észtország	27,3	20,0	0,31
Hollandia	27,2	11,7	0,15
Belgium	24,4	13,2	0,17
Svédország	23,3	16,8	0,20
Norvégia	22,7	12,0	0,16
Izland	19,2	19,2	0,15
Görögország	16,4	30,1	0,23
Málta	14,4	22,2	0,07
Írország	13,0	22,5	0,28
Ciprus	12,1	26,2	0,22
Portugália	10,6	20,7	0,12
Spanyolország	9,70	15,9	0,12
Korreláció szakmai jellegű középfokú végzettségűek aránya és az iskolázottsági egyenlőtlenség			+0,8052
Korreláció az általános jellegű középfokú végzettségűek aránya és az iskolázottsági egyenlőtlenség			-0,2577

Magyarán a posztoszocialista országok magas középfokú iskolázottságú népessége alapvetően a magas középfokú szakmai végzettségűek számából következik. Ez nyilvánvalóan egy tudatos oktatáspolitikai következménye, amely az újraiparosítást szolgálja. Mint Uliha és Vincze (2014) írja: „Magyarországon a 2010-es kormányváltás óta gazdaságpolitikai cél az újraiparosítás.” Nagy, Udvari és Lengyel (2019) arra is rámutat, hogy az

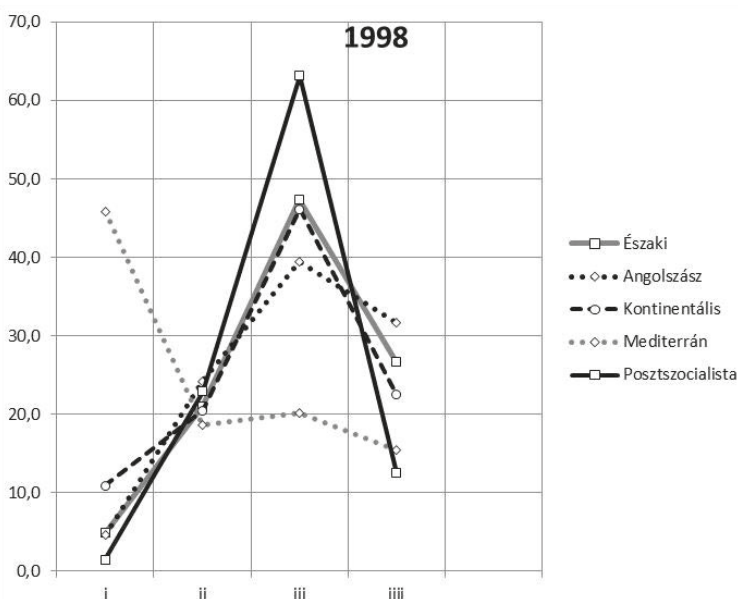
EU poszt-szocialista tagországainak mindegyikében újraiparosítási folyamatok zajlanak, (míg az EU fejlett országaiban dezindusztrializáció történik).

Részben ennek a hatását látjuk az iskolázottsági szerkezetben. A reindusztrializáció a szakképzés magas oktatáspolitikai prioritását eredményezi, mivel ez szükséges az újraiparosítás szakemberigényének kielégítéséhez, a (szak)képzettséggel rendelkező népesség arányának kiszélesedéséhez. Ennek a kormányzati oktatáspolitikának a hazai próbálkozásait láttuk és látjuk az elmúlt években, amikor a szakképzés többszöri átalakításával próbálta meg a kormányzat a középfokú szakképzés népszerűségét és rekrutációját növelni (ld. erről pl. Györgyi, 2019, 2022).

Ugyanakkor azt is hozzá kell tenni, hogy valójában az iskolázottságnak ez a poszt-szocialista sajátossága nem új. Polónyi (2013) tanulmányában az 1990-es évek végére is hasonló iskolázottsági szerkezetet mutatott ki, azzal a különbséggel, hogy a poszt-szocialista országok esetében még jelentősebb volt a középfokúak aránya (7. ábra).

Polónyi 2013-as megállapította, hogy „végeredményben azt állapíthatjuk meg a poszt-szocialista országok iskolázottsági szerkezetéről, hogy a mai napig megőrizte a rendszerváltás előtti erős szakmunkás orientációját, és visszaszorított felsőfokú végzettségű arányát”.

Ezt a megállapítást bővíthetjük azzal, hogy a 21. században tapasztalható reindusztrializáció nyomán ez a poszt-szocialista sajátosság továbbra is megmaradt.



7. ábra. Az iskolázottsági szerkezet az OECD-országokban kapitalizmus-modellenként, 1998

Forrás: Polónyi, 2013. 7. ábra

Megjegyzés:

i = Pre-primary and primary education

ii = Lower secondary education

iii = ISCED 3C + ISCED 3B + ISCED 3A

iii = Post-secondary non-tertiary education + Tertiary education Type B + Tertiary education Type A + Advanced research programmes

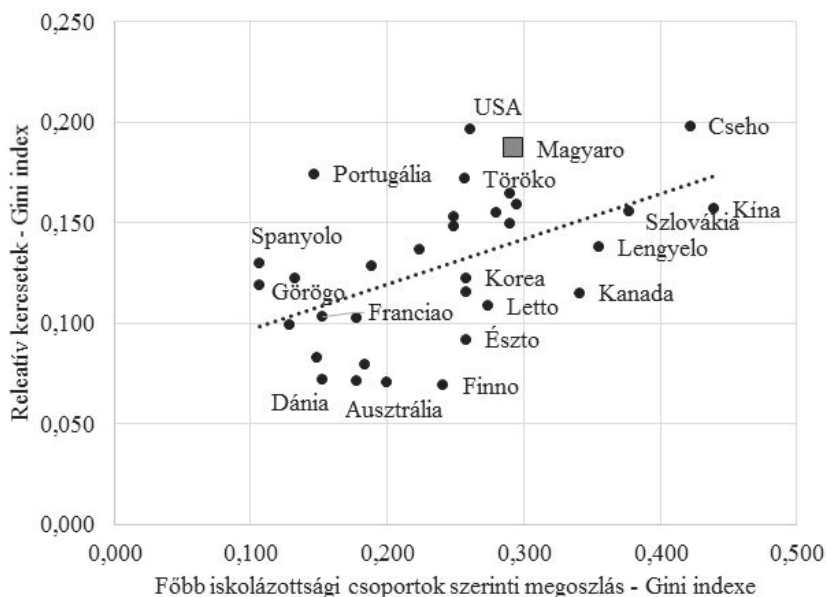
A szakképzés erőteltett kiszélesítése és nyomában az iskolázottság szerkezetének átalakulása viszont együttjár az iskolázottsági egyenlőtlenségek növekedésével

Iskolázottsági egyenlőtlenség és keresetek egyenlőtlensége

Az iskolázottsági egyenlőtlenségek növekedése magával hozza a keresetek egyenlőtlenségét is (Polónyi, 2021).

Az iskolázottság és a keresetek kapcsolata közismert, széles körben vizsgált (két viszonylag friss irodalmi áttekintés: Psacharopoulos és Patrinos, 2018; Smidova, 2019). A népesség főbb iskolai csoportok (középfokúnál alacsonyabb, középfokú és post-secondary együtt, valamint felsőfokú végzettségűek) szerinti megoszlását és ugyan-ezen iskolázottsági csoportok relatív keresetét vizsgálva az OECD-országok halmazán viszonylag egyértelmű kapcsolattal találkozhatunk. A magasabb iskolázottság magasabb relatív keresetelőnnyel jár. Ez közismert összefüggés.

Itt most egy másik kapcsolatot vizsgálunk, nevezetesen az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a keresetegyenlőtlenségek kapcsolatát (részletesebben ld. Polónyi, 2021). Ha e két tényező egyenlőtlenségét vetjük össze az OECD-országok halmazán egy adott időpontban (ez esetben 2019-ben), azt látjuk, hogy az iskolázottsági csoportok szerinti egyenlőtlenség és a keresetek egyenlőtlensége között 0,5 körüli pozitív korreláció van (8. ábra).



8. ábra. A népesség főbb iskolázottsági csoportok szerinti megoszlásának és relatív keresetkülönbségeinek Gini-indexe az OECD-országok halmazán (2019) (Korreláció +0,5160)
 Forrás: OECD, 2020 adatai alapján,¹¹ saját számítás

Ha ezt az együttjárást megvizsgáljuk hosszabb időtávon, 1999 és 2019 között tíz évenként, azt látjuk, hogy az elmúlt 20 évben nagyjából állandó volt a korreláció (2. táblázat).

Ezt interpretálhatjuk úgy, hogy az iskolázottsági egyenlőtlenségek együtt járnak a keresetek egyenlőtlenségével. (Vagy úgy is fogalmazhatunk, mint ahogy Andersen

[2015. 8.], miszerint azokban az országokban, ahol a képzettség eloszlása egyenlő, a jövedelmek megoszlása is általában egyenlő. Ez nyilvánvalóan nem mond ellent az előző kijelentésnek.)

2. táblázat. A népesség főbb iskolázottsági csoportok szerinti megoszlása és relatív keresetkülönbségeik Gini-indexeinek alakulása az OECD-országok halmazán, 1999, 2009, 2019

	1999	2009	2019
Korreláció	0,5768	0,4755	0,5053

Megjegyzés:

19 ország adata alapján (azon országok, amelyek mindegyik évben közöltek adatot) az adatsor kialakítása az első és az utolsó rendelkezésre álló adatsorhoz alkalmazkodik
Forrás: OECD (2020)

Befejezésül

Az iskolázottság növekedése ellenére a vizsgált európai fejlett országokban az iskolázottsági egyenlőtlenségek általában mérsékelten csökkenni látszanak a 21. század eddigi időszakában – hozzátevé, hogy a dél-európai országokban ez az egyenlőtlenség-csökkenés kifejezetten jelentős volt. Ugyanakkor szembeűnő, hogy a vizsgált országok között a posztszocialista országokban a legmagasabb az iskolázottságban tapasztalható egyenlőtlenség. Ennek okát a vizsgálatunk az iskolázottság szerkezetében véli megtalálni, rámutatva, hogy ezen országokban az alacsony arányú alapfokú iskolázottság mellett igen magas középfokú végzettségarányal és alacsony felsőfokú végzettségarányal találkozunk. Ezek az arányok okozzák a magas iskolai egyenlőtlenséget. A magas arányú középfokú iskolázottságnak pedig a középfokú szakképzés erőtített fejlesztése az oka, ami részint ezen országok reindusztralizációs gazdaságpolitikájának a következménye, részint a mai napig ható államszocialista örökség. A felsőfokú képzés visszafogása – amelyre több korábbi tanulmány rámutatott (ld. pl. Polónyi 2020) – ugyanennek a gazdaságpolitikának az oktatáspolitikai kihatása. Ugyanakkor félő, hogy ez az oktatáspolitikai több kedvezőtlen hatással fog járni: részint a keresetegyenlőségek magasabb szintjével, részint a humán erőforrások fejlettségének a fejlett országokól történő elmaradásával (Polónyi, 2022).

Az iskolázottság növekedése ellenére a vizsgált európai fejlett országokban az iskolázottsági egyenlőtlenségek általában mérsékelten csökkenni látszanak a 21. század eddigi időszakában – hozzátevé, hogy a dél-európai országokban ez az egyenlőtlenség-csökkenés kifejezetten jelentős volt. Ugyanakkor szembeűnő, hogy a vizsgált országok között a posztszocialista országokban a legmagasabb az iskolázottságban tapasztalható egyenlőtlenség. Ennek okát a vizsgálatunk az iskolázottság szerkezetében véli megtalálni, rámutatva, hogy ezen országokban az alacsony arányú alapfokú iskolázottság mellett igen magas középfokú végzettségarányal és alacsony felsőfokú végzettségarányal találkozunk. Ezek az arányok okozzák a magas iskolai egyenlőtlenséget.

Irodalom

- Andersen, T. M. (2015). *Human Capital, Inequality and Growth*. Publications Office of the European Union.
- Andor, L. (2008). *Összehasonlító gazdaságtan globális szemléletben*. L'Harmattan – Zsigmond Király Főiskola.
- Artner, A. (2011). Az európai jóléti modellek és fenntarthatóságuk. *MTA Világgazdasági Kutatóintézet Műhelytanulmányok*, (89). <https://vgi.krtk.hu/publikacio/no-89-2011-06/> Utolsó letöltés: 2017. 02. 10.
- Castelló, A. & Doménech, R. (2002). Human Capital Inequality and Economic Growth: Some New Evidence. *The Economic Journal*, 112(478), C187–C200. DOI: 10.1111/1468-0297.00024
- De Gregorio, J. & Lee, J. W. (2002). Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-Country Data. *Review of Income and Wealth*, 48(3), 395–416. DOI: 10.1111/1475-4991.00060
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020. OECD Indicators*. OECD. DOI: 10.1787/69096873-en
- Györgyi, Z. (2019). Változások a hazai szakképzésben 2004–2019. *Educatio*, 28(1), 105–120. DOI: 10.1556/2063.28.2019.1.8
- Györgyi, Z. (2022). A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés. *Educatio*, 31(1), 56–69. DOI: 10.1556/2063.31.2022.1.5
- Kuznets, S. (1963). Quantitative Aspects of the Economic Growth of Nations: VIII. Distribution of Income by Size. *Economic Development and Cultural Change*, 11(2), 1–80. <http://piketty.pse.ens.fr/files/Kuznets1963.pdf%20-%20accessed%20Feb%202015> Utolsó letöltés: 2017 10.10. DOI: 10.1086/450006
- Meschi, E. & Scervini, F. (2012). Expansion of schooling and educational inequality in Europe: Educational Kuznets curve revisited. *Oxford Economic Papers*, 66(3), 660–680. DOI: 10.1093/oeq/gpt036
- Morrison, C. & Murtin, F. (2010). *The Kuznets Curve of Education: A Global Perspective on Education Inequalities*. CEE DP 116, Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Nagy, B., Udvari, B. & Lengyel, I. (2019). Újraiparosodás Kelet-Közép-európában – Újraéledő centrum-periféria munkamegosztás? *Közgazdasági Szemle*, 66(február), 163–184. DOI: 10.18414/ksz.2019.2.163
- Park, K. H. (1996). Educational Expansion and Educational Inequality on Income Distribution. *Economics of Education Review*, 15(1), 51–58. DOI: 10.1016/0272-7757(95)00000-3
- Petres, T. & Tóth, L. (2001). *Statisztika I*. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar. <http://www.irmok.hu/nyirseg/data/editor/File/Stat.pdf>
- Polónyi, I. (2013). Iskolázottság, gazdasági fejlettség és kapitalizmusmodellek. *Educatio*, 22(4), 447–468.
- Polónyi, I. (2018). Oktatás és gazdasági fejlődés I. *Köz-Gazdaság*, 13(4), 25–38. DOI: 10.14267/retp2018.04.02
- Polónyi, I. (2020). Harmadik csapás A felsőoktatási felvételi ingadozásai – avagy az oktatáspolitikai társadalomismeretének hiánya. *Iskolakultúra*, 30(10), 25–37. DOI: 10.14232/iskult.2020.10.25
- Polónyi, I. (2021). Iskolázottsági és keresetegyenlőtlenségek. *Köz-Gazdaság*, 16(4), 95–114. DOI: 10.14267/retp2021.04.07
- Polónyi, I. (2022). *Emberi erőforrások és oktatás. Elemzések a 21. század közepe felé*. Gondolat Kiadó.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2018). *Returns to Investment in Education A Decennial Review of the Global Literature*. Policy Research Working Paper. 8402. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29672/WPS8402.pdf> Letöltés 2020.02.01. DOI: 10.1596/1813-9450-8402
- Ram, R. (1990). Educational Expansion and Schooling Inequality: International Evidence and Some Implications. *Review of Economics and Statistics*, 72(2), 266–274. DOI: 10.2307/2109716
- Sapir, A. (2006). Globalization and the Reform of European Social Models. *Journal of Common Market Studies*. 44(2). DOI: 10.1111/j.1468-5965.2006.00627.x
- Siththiyot, T. & Holasut, K. (2020). *A simple method for measuring inequality*. DOI: 10.1057/s41599-020-0484-6
- Smidova, Z. (2019). *Educational Outcomes: A Literature Review of Policy Drivers from a Macroeconomic Perspective*. Economics Department Working Papers. No. 1577. OECD. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=E-CO/WKP\(2019\)47&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=E-CO/WKP(2019)47&docLanguage=En) Letöltés 2020.02.01. DOI: 10.1787/990801aa-en
- Thomas, V., Wang, Y. & Fan, X. (2001). *Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education*. World Bank. Policy Research Working Paper No. 2525. DOI: 10.1596/1813-9450-2525
- Uliha, G. & Vincze, J. (2014). Az újraiparosodás lehetősége és hatásai – Hosszú távú szerkezetváltási folyamatok vizsgálata egy többszektors makrogazdasági modellel. *Külgazdaság*, 58(július–augusztus), 86–113.

Jegyzet

- ¹ Forrás: Wittgenstein Centre Human Capital Data Explorer, <http://dataexplorer.wittgensteincentre.org/wcde-v2/>
- ² Forrás: <http://data.uis.unesco.org/>
- ³ Forrás: 1870–2010 között: Barro-Lee adatbázis, https://barrolee.github.io/BarroLeeDataSet/OUP/OUP_long_MF1564_v1.xls, 2020: Wittgenstein adatbázis, <http://dataexplorer.wittgensteincentre.org>, 20–64 éves népességre vonatkozó adat.
- ⁴ Population by educational attainment level, sex and age (%) – main indicators [EDAT_LFSE_03], https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_03/default/table?lang=en
- ⁵ Mean years of schooling (ISCED 1 or higher), population 25+ years, both sexes, <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3803#>
- ⁶ Wittgenstein Centre Human Capital Data Explorer, <http://dataexplorer.wittgensteincentre.org/wcde-v2/>
- ⁷ Értéke 0 és 1 közé esik, gyakran százalékban adják meg. A nagyobb értéke nagyobb egyenlőtlenségre utal. Kiszámítását ld. pl. Sitthiyot és Holasut, 2020, vagy Petres és Tóth, 2001. 67.
- ⁸ Mint Antner (2011) írja, André Sapir a kelet-európai országokat a következőképpen sorolja be:
– Magyarország kontinentális (az alacsony foglalkoztatás miatt hatékonytalan, de szolidáris);
– Lengyelország, Szlovákia mediterrán („sem nem elég hatékony, sem nem elég igazságos”);
– Észtország, Lettország, Litvánia angolszász;
– Csehország, Szlovénia északi.
Andor (2008) szerint viszont a balti országok az angolszász („neoliberális”) modellt honosították meg, de Szlovéniát „neokorporatista”-ként impliciten a kontinentális modellhez sorolja, a négy visegrádi országot (Lengyelországot, Csehországot, Szlovákiát és Magyarországot) pedig a két csoport közé helyezi. Ezek Szlovéniánál „neoliberálisabbak” (a külföldi tőke nagyobb szerepe miatt), munkaerőpiaci viszonyaik és jóléti rendszereik azonban a baltiakénál fejlettebbek (Antner, 2011).
- ⁹ Valójában Liechtenstein is ide tartozna, de a mérete és az adatok részleges hiánya miatt kihagytuk.
- ¹⁰ 2020-ról nincs adat az angolszász országokra.
- ¹¹ Forrás pontosan: Table A1.1. Educational attainment of 25-64 year-olds (2019) Percentage of adults with a given level of education as the highest level attained Education at a Glance 2020: OECD Indicators – © OECD 2020, valamint Figure A4.1 adatai (Relative earnings of adults with an upper secondary or post-secondary non-tertiary education compared to earnings of adults with below upper secondary education, by programme orientation (2018) (OECD, 2020 alapján).

Absztrakt

A tanulmány a 21. században a hazai és a fejlett országok, elsősorban az Európai Unió országai lakosságának iskolai végzettségében mutatkozó egyenlőtlenségeket elemzi. Megvizsgálja az országok között az egyenlőtlenségben tapasztalható különbségek egyik lehetséges okát, rámutatva a középfokú iskolázottság arányaiban tapasztalható különbségekre, a posztszocialista országok népességének ezen a területen tapasztalható magasabb arányaira. Megállapítja, hogy a posztszocialista országokban a középfokú képzettség magasabb aránya a középfokú szakképzettség magas oktatáspolitikai preferálásból adódik, ami részben ezen országok újraiparosítási politikájából következik, részben az államszocialista múlt öröksége. Az írás rávilágít az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a keresetegyenlőtlenségek kapcsolatára is. Befejezésül a tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy féltő, hogy ez az oktatáspolitikai több kedvezőtlen hatással fog járni: részint a keresetegyenlőségek magasabb szintjével, részint a humán erőforrások fejlettségének a fejlett országokól történő elmaradásával.

Kulcsszavak: iskolázottsági egyenlőtlenség, újraiparosítás, keresetegyenlőtlenségek

**Tóth Katalin¹ – Folmeg Márta² –
Sebestyén Lilla³ – Fűzi Beatrix⁴**

1,2,3,4 Budapesti Gazdasági Egyetem

Ki mit visz át a túlsó partra? Oktatók alkalmazkodásának vizsgálata egy felsőoktatási intézmény példáján keresztül

A COVID-19 kezdetétől három egyetemi félévet felölelő longitudinális kutatást végeztünk a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatóinak megváltozott helyzetéhez való alkalmazkodását vizsgálva. Az eredmények alapján és a tervezői gondolkodás alapelveit követve meghatároztuk az intézményi szintű célokat és a kiemelt beavatkozási területeket.

Bevezetés

A 2020-as globális világvárvány megváltoztatta a felsőoktatás addig megszokott struktúráit, mind hallgatói, mind oktatói oldalról új megküzdési stratégiákat követelt. Az egyetemi oktatók munkája és időbeosztása – a tanítás, vizsgáztatás, a hallgatókkal való kapcsolattartás, szakdolgozat-konzultálás, a kutatás és a kollégákkal való együttműködés – gyökeresen átalakult. A felsőoktatás pandémia előtti – túlnyomórészt jelenléti – megvalósulása teljes egészében digitális platformra tevődött át, a munkáállomások pedig otthonra, a négy fal közé koncentráálódtak. Az alapjaiban megváltozott körülmények, kihívások szükségessé tették az oktatók és az intézmények rugalmas alkalmazkodását. Miközben ez a helyzet nem hordozta magában az innováció jellegzetességeit (Halász, Kovács és Pálvolgyi, 2021), nem az innovációs törekvés indította ezt a folyamatot, hanem a szükségmegoldás, viszont az oktatásfejlesztési egység igyekezett innovációs lehetőséggé is formálni ezt a helyzetet, és az oktatók munkájának hatékonyságát fejleszteni.

Elméleti háttér

Az elmúlt évek felsőoktatási és módszertani kutatásainak tanulságait figyelembe véve a felsőoktatásban oktatók szerepe jelentősen megváltozott (Serfőző és mtsai, 2021; Dombi és mtsai, 2021; Benedek, 2020; Farkas, 2017), az előadóról a mentoráló, támogató szerepre került át a hangsúly, aminek a hallgatók személyes fejlődésének elősegítése az elsődleges célja. Ezt támogatta a konstruktivista pedagógiai elmélet is (Nahalka, 1997), amely gyökeresen átformálta a tanulásról és a tanulás elősegítéséről, támogatásáról alkotott elképzeléseket, amelyet a COVID-19 időszakban hirtelen online/digitális

környezetben kellett (volna) megvalósítani. A járvány következtében az oktatóknak új készségeket kellett elsajátítaniuk, hogy hatékonyan tudják alkalmazni a digitális platformokat, valamint módszertani eszköztárukat is bővíteni kellett, hogy a tudáskonstruálás eredményesen menjen végbe a munkaerőpiac elvárásainak megfelelően (Papp, 2004). Mindezek a digitális oktatás terén paradigmaváltást eredményeztek (Papp, 2004), az új pedagógiai megközelítések, az új technológiák és a hallgatók változó igényeinek megfelelő tananyagfejlesztések ugyan már a 2000-es évek folyamán megkezdődtek, de volumenük robbanásszerű növekedését a pandémia hozta el. Azok az oktatók, akik a korábbi, tantermi körülmények között is már korszerű pedagógiai kultúra elveit és gyakorlati megoldásait használták, és részt vettek a módszertani képzési alkalmakon, könnyebben adaptálták módszereiket a digitális oktatás platformjaira (Nahalka, 2021). Ugyanakkor az oktatók többségének komoly nehézséget jelentett az online tanítás technikai hátterének alkalmazása, a tananyagok digitalizálása, ennek időigényessége, valamint az értékelési stratégia online közegbe történő áttervezése. A távolléti oktatás – a hagyományos felsőoktatási kultúrához képest – előtérbe helyezte az oktatói szerepkörváltást, miszerint az oktatók dolga már nem elsődlegesen a klasszikus értelemben vett tudásátadás, hanem a tanulás támogatása és a hallgatók mentorálása, a kurzusokban zajló társas tanulási folyamatok facilitálása (Serfőző és mtsai, 2021).

Számos hazai kutatásban találoztunk az oktatók attitűdjeire mutató elemekkel, például a Pécsi Tudományegyetemen végzett oktatói felmérés eredményeként megfogalmazható, hogy a kezdeti válságmenedzselés után az oktatók elköteleződtek a digitális oktatási formák alkalmazása és továbbfejlesztése mellett, ugyanakkor a személyes találkozások hiánya, valamint a munkaidő és magánélet összemosódása újfajta mentális terhelést jelentett számukra. A személyes kontaktusok hiányában magukra utalt oktatók kénytelenek voltak önállóbban és kreatívabban dolgozni, ami sokaknál fejlődésérzethez és sikerélményhez vezetett (Jarjabka és mtsai, 2020).

A hallgatói percepció a jelenléti és digitális oktatás megítélésénél leginkább az oktató hozzáállásától függött. A Szegedi Tudományegyetem diákjai körében végzett kutatásból kiderült, az online oktatás fárasztóbb, időigényesebb volt számukra a hagyományos tantermi oktatás során tapasztaltakhoz képest, mivel kevesebb oktatói segítséget kaptak, azonban a feladatok, beadandók száma megnövekedett (Majó-Petri és mtsai, 2021), így sokkal több otthoni tanulásra, egyéni munkavégzésre volt szükségük az eredmények

A hallgatói percepció a jelenléti és digitális oktatás megítélésénél leginkább az oktató hozzáállásától függött. A Szegedi Tudományegyetem diákjai körében végzett kutatásból kiderült, az online oktatás fárasztóbb, időigényesebb volt számukra a hagyományos tantermi oktatás során tapasztaltakhoz képest, mivel kevesebb oktatói segítséget kaptak, azonban a feladatok, beadandók száma megnövekedett (Majó-Petri és mtsai, 2021), így sokkal több otthoni tanulásra, egyéni munkavégzésre volt szükségük az eredmények eléréséhez. Ebben a távoktatási situációban a diákok kiemelten fontosnak tartották azt a támogatást, amelyet a megváltozott környezetben oktatóiktól kaptak, például a tananyagok online elérhetősége és a tanulástámogatás egyéb eszközei (Dombi és mtsai, 2021).

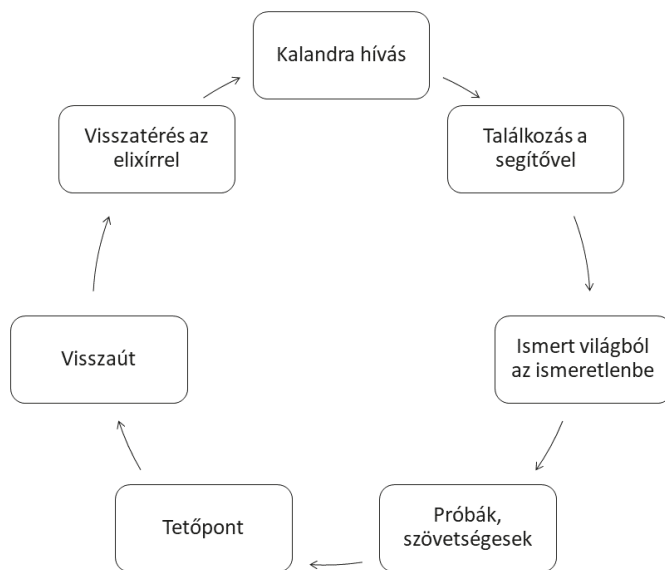
eléréséhez. Ebben a távoktatási szituációban a diákok kiemelten fontosnak tartották azt a támogatást, amelyet a megváltozott környezetben oktatóiktól kaptak, például a tananyagok online elérhetősége és a tanulástámogatás egyéb eszközei (Dombi és mtsai, 2021). Igényelték az online konzultációkat, mert a sok aszinkron tanulási tevékenységük gyakorta visszacsatolás nélkül maradt, ezért is kedvelték az azonnali visszajelzés lehetőségét nyújtó kvízeket, játékokat, az alkotó jellegű feladatokat, melyek során önálló produktumot hozhattak létre (Serfőző és mtsai, 2021).

Elmondható, hogy a rendkívüli pandémiás helyzetben az oktatói munka számos aspektusban többletmunkát, valamint rugalmasságot, gyors adaptivitást követelt (Benedek, 2020), a tapasztalati tanulásra épült (Kolb, 2014). A pandémiás időszakban a sikeresség és támogatás érzése miatt az oktató és egyetem, az oktató és oktató közötti kapcsolódások is kulcselemmé váltak.

Írásunkban a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói és intézményei nézőpontjából tekintjük át az online oktatásra történő hirtelen és alternatíva nélküli átállás folyamatát. Az oktatók digitális átálláshoz mint oktatási innovációhoz való viszonyát elsőként Rogers (2005) diffúziós elméletéből kiindulva tekintettük át. Rogers elmélete szerint az innováció folyamata során a felhasználók fokozatosan jelennek meg az innovációs térben, ezzel szemben a pandémia alkalmával mindenki arra kényszerült, hogy innovátor felhasználó legyen. Ezt a meghatározó sajátosságot figyelembe véve a digitális átállás folyamatának bemutatására alkalmasabbnak láttuk az innovációelfogadás ún. „hős útja” modelljét (Campbell, 2010).

A „hős útja” – avagy az oktatói fejlődés lehetséges állomásai

Campbell (2010) szerint minden történet és mítosz visszavezethető az egyetemes fejlődéstörténetre, amiben a főhősök jól definiálható szakaszokon mennek keresztül céljaik eléréséig (1. ábra), ezt a pályát nevezi a hős útjának. Párhuzamosságokat vélünk felfedezni e modell és az oktatók fejlődésének főbb szakaszai között a pandémia alatt. A kapcsolódásokat alább világítjuk meg.



1. ábra. A hős útja (Forrás: Campbell, 2010 alapján saját szerkesztés)

A *Kalandra hívás* szakaszával azonosítható az az időszak, amikor a COVID-19 miatt az egyetemeket bezárták, és át kellett állni szinte egyik napról a másikra az online oktatásra. 2020. március 11-én kapták meg az oktatók a tájékoztatást, hogy a képzéseket távoktatási formában kell folytatni. Ekkor már a félév közepén tartottunk, ezért sok oktató úgy érezte, csak a vizsgaidőszakig kell átvészelnünk valahogy. Közben azt is realizálták, hogy a megváltozott helyzet miatt az értékelést is át kell alakítani. Ez a rövid idő alatt jelentkező, sok kihívást jelentő feladat szinte mindenkit megijesztett. Egy ilyen mértékű átalakulást általában hosszabb tervező munka előz meg, amire akkor nem volt lehetőség. Több hazai egyetemi kutatás is beszámol arról, hogy az oktatók számára kihívást jelentett a technikai átállás, a megfelelő oktatási platformok megtalálása (Grajczár és mtsai, 2021; Jarjabka és mtsai, 2020; Szabó és mtsai, 2020).

A következő szakasz a *Találkozás a segítővel*, amelyben reflektorfénybe kerültek az oktatást támogató egységek. A segítő szerepét egyetemünkön az Oktatásfejlesztési Iroda (OFI) töltötte be, amelynek munkatársai 35 saját készítésű technikai és módszertani segédletet adtak közre ebben az időszakban. Az elsődleges szempont még a „tűzoltás” volt online konzultációk keretében, így ebben az időszakban egyetemünkön több mint 2300 konzultációt folytattunk le. Az ELTE Távolléti Oktatást Támogató Munkacsoportot állított fel, amely hasonló funkciókat látott el, mentorrendszerrel és segédletekkel támogatta az oktatók IKT-kompetenciáit (Horváth és mtsai, 2021). Az NKE-n pedig mentálhigiénés és pedagógiai támogató csoport alakult (Hegedűs és mtsai, 2022). Gyorsan meg kellett oldani a technikai kihívásokat, és addig a módszertani megfontolások kevésbé voltak hangsúlyosak.

Az *Ismert világból az ismeretlenbe* szakaszban a megszokott osztálytermi környezetből az oktatók átkerültek egy számukra ismeretlen terepre, az online oktatásba. Többségüknek az eszközök használata és a tanítási környezet is új volt. Több kutatásban is megemlíti, hogy a megváltozott munkakörülmények – home office a családtagok jelenlétével – ismeretlen világ volt számukra (Hegedűs és mtsai, 2022; Jarjabka és mtsai, 2020).

Új kommunikációs formákat kellett alkalmazni a megszokott osztálytermihez képest, az online térben nem érzékelték a nonverbális jelzéseket, elmaradtak az informális beszélgetések, és ezzel párhuzamosan sokkal bizalmasabb helyzetben tanítottak, hiszen a webkamerán keresztül a hallgatók betekintést nyertek az oktató otthonába is (Hegedűs és mtsai, 2022; Horváth és mtsai, 2021; Grajczár és mtsai, 2020).

A *Próbák, szövetségesek* fázisban a kihívások megoldására az addig rivalizáló vagy idegen kollégák is elkezdtek nyitni egymás felé, új szinergiák alakultak. Szakmai összefogás és azonnali tudásmegosztás alakult ki az egyetemek között (pl.: egyetemek közötti tudásmegosztó csoport, amely az ELTE gondozásában jött létre, a „Felsőoktatási innováció a koronavírus” néven).

A kezdeti technikai kihívások után a *Tetőpont* egyre inkább átveddött a figyelem az online formában történő tudás- és értékátadásra is. Fontosabbá vált a hallgatók bevonása, interaktivitásuk ösztönzése (Hegedűs és mtsai, 2022). Ekkor megugrott az oktatói módszertani továbbképzéseken résztvevők száma is. Míg 2020 tavaszán 249 fő vett részt az OFI képzésein, 2020 őszén már 807 résztvevőről számolhattunk be.

A *Visszaút* a hibrid oktatás felé való elmozdulás jelentette, amikor már részben online, részben pedig jelenléti formában zajlott az oktatás. A kérdés az volt, hogy mit tartunk meg az online oktatásból, és mi az, amiben térjünk vissza a korábban bevált megoldásokhoz.

Az utolsó, *Visszatérés az elixírral* szakaszban számos tapasztalattal lettek gazdagabbak az oktatók, egyre szélesebb körben alkalmaznak az órák során online kvízeket, szavazást. Az online oktatás során sikerélményekkel is gazdagodtak az oktatók: új technikai és módszertani megoldásokat tanultak (Szabó és mtsai, 2022; Hegedűs és mtsai, 2022; Horváth és mtsai, 2021).

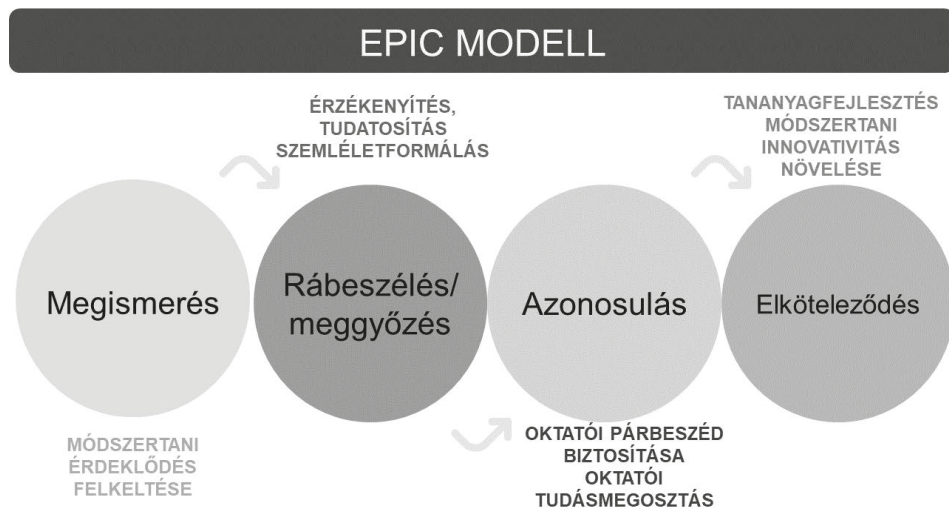
A pandémia kirobbanását követő első, második és harmadik félév során egyetemünkön mindig különbözött valamiben az oktatás megvalósításának módja, így a kört minden félévben újra meg újra meg kellett tenniük az oktatóknak, ami rugalmas alkalmazkodást követelt.

A vizsgált problémák más felsőoktatási intézményeknél is felmerültek, így feltételezzük, hogy modellünk egyes elemei más egyetemekenél is megjelennek.

A kihívásokkal való egyéni megküzdés a „hős útja” modellben jól áttekinthető, szervezeti szinten viszont szükségünk volt egy komplexebb folyamat modellre, amely a változások szervezeti szintű kezelésében, a támogatások rendszerszintű megvalósításához nyújt kapaszkodókat. Erre az EPIC modellt (Aragón és mtsai, 2017) használtuk fel.

EPIC modell

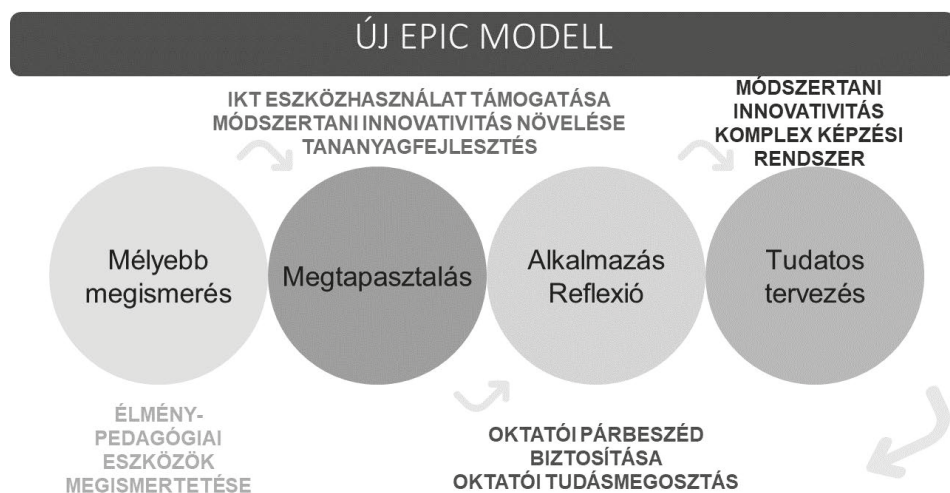
Az EPIC (*exposure* – megismerés, *persuasion* – rábeszélés, meggyőzés, *identification* – azonosulás, *commitment* – elköteleződés) (Aragón és mtsai, 2017) egy olyan adaptációs modell, amely leírja, milyen lépéseken keresztül történhet innováció, változás bevezetése egy szervezetbe a megismertetéstől az elköteleződésig (2. ábra). Az oktatási fejlesztések gyakorlatában értelmezve a modell szakaszait: a megismerés (*exposure*) során arra törekszünk, hogy felkeltsük az érdeklődést az újdonság iránt pl. ismeretterjesztő anyagokkal. A rábeszélés és meggyőzés (*persuasion*) szakaszában az érzékenyítésen, a tudatosításon és a szemléletformáláson van a hangsúly, amit például rövid módszertani képzések keretében tudunk megvalósítani. Az azonosulás (*identification*) szakaszában biztosítanunk kell az oktatói párbeszédet és támogatnunk kell a tudásmegosztást. Az elköteleződés (*commitment*) már komolyabb erőfeszítést igényel az oktatók részéről, feltételezi, hogy már a saját munkájukba integráltan valósítják meg a tanultakat, ami a mindennapi gyakorlatá váláshoz folyamatos támogatást kíván. A modell lépéseihez igazodó intézményi programok elősegítik az innovativitást, e konkrét esetben a helyzethez való rugalmas alkalmazkodást.



2. ábra. Az EPIC modell (Aragón és mtsai, 2017. 210.)
(Forrás: saját szerkesztés Aragón és mtsai EPIC modellje alapján)

A COVID-19 alatt ezek a folyamatok átalakultak, a hangsúlyok eltolódtak. Az első szakaszban a megismerés és a meggyőzés szakasza összemosódott: az oktatóknak belső indíttatás hiányában is azonnal el kellett kezdeniük használni az addig ismeretlen digitális platformokat, beépítve azokat tanítási gyakorlatukba. Az azonosuláshoz és az elköteleződéshez szükséges begyakorlásra, tapasztalatok tudatosítására, belátások megfogalmazására is csak a folyamat közben volt idő. Sokan a kényszerátállás miatt a hagyományos képernyő-megosztásos előadás módszerét alkalmazták, ami nem azonos az online oktatás módszertanával (Szabó és mtsai, 2020). Felmérésükből jól látszik, hogy az oktatók a második félévre látták be, hogy a digitális kompetenciáik messze nem olyan magasak, mint azt az első félévben feltételezték, és rádöbrentek, hogy növelniük kell módszertani tudatosságukat, fejleszteniük kell magukat (Hegedűs és mtsai, 2022; Horváth és mtsai, 2021; Szabó és Buda, 2020). A fenti okok miatt egy új, átalakított EPIC modellt dolgoztunk ki (3. ábra) a pandémiás helyzetre adaptálva, amelyben nagyobb hangsúlyt fektettünk az eszközök mélyebb megismerésére.

A COVID-19 alatt ezek a folyamatok átalakultak, a hangsúlyok eltolódtak. Az első szakaszban a megismerés és a meggyőzés szakasza összemosódott: az oktatóknak belső indíttatás hiányában is azonnal el kellett kezdeniük használni az addig ismeretlen digitális platformokat, beépítve azokat tanítási gyakorlatukba. Az azonosuláshoz és az elköteleződéshez szükséges begyakorlásra, tapasztalatok tudatosítására, belátások megfogalmazására is csak a folyamat közben volt idő.



3. ábra. Az átdolgozott EPIC modell
(Forrás: saját szerkesztés)

A következő szakaszban az IKT-eszközhasználat támogatása és a módszertani innovativitás növelése érdekében a megtapasztalás került fókuszba. Az oktatói párbeszéd és a tudásmegosztás során lehetővé tettük, hogy az oktatók reflektálni tudjanak egymás és

saját tapasztalataikra. A módszertani innovativitáshoz szükséges tudatos tervezésre hosszabb időtávú, komplex képzési rendszerrel készítettük fel a munkatársakat, párhuzamosan valósítottunk meg módszertani képzéseket, szoftverek alkalmazására bemutatókat, egyéni konzultációkat.

A módosított EPIC modell szerinti egyetemi támogatási szisztéma kidolgozásának és működtetésének elsődleges célja az volt, hogy az oktatókat segítse a folyamatos változásokhoz való alkalmazkodásban.

A kutatás felépítése és megvalósítása

A váratlan eseményt és hatásait nyitott kérdésfeltevessel közelítettük meg, előfeltevések nélkül. Kutatási kérdéseink voltak, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói rendelkeztek-e a rugalmas alkalmazkodáshoz szükséges nyitottsággal, hozzáállással és felkészültséggel, hogy megbirkózzanak a félévről félévre változó helyzettel, és az egyetem által biztosított támogatási formák hozzájárultak-e ehhez.

Célunk volt, hogy ne csak pillanatnyi képet alkossunk, hanem hosszabb távon kövessük a vizsgált tényezők alakulását, ezért longitudinális jelleggel, három egymást követő félévben gyűjtöttünk adatokat. A jelenség mély és sokoldalú megértésére kvantitatív és kvalitatív adatok gyűjtésére is alkalmas eszközt használtunk ki és alkalmaztunk. Az oktatók online kérdőíves megkérdezését, interjúkat, továbbá a Coospace keretrendszerben dokumentált aktivitás elemzése egészítette ki és tette lehetővé a szubjektív vélekedések objektív adatokkal való összevetését. A kutatás egésze során egyetemünk etikai kódexe szerint jártunk el, a kérdőívben és a keretrendszer egészéből a személyek beazonosítására alkalmas adatot nem gyűjtöttünk, az interjúknál pedig az alanyok beleegyezéséhez kötöttük a szövegek felhasználását.

Az oktatói kérdőív kérdéseinek többsége feleletválasztást vagy Likert-skálán való megítélést várt a kitöltőktől, ugyanakkor néhány nyílt végű kérdésben lehetőség volt benyomások, visszajelzések megfogalmazására. Az online kitölthető, Google form segítségével készített kérdőív elérhetőségét a Budapesti Gazdasági Egyetem valamennyi oktatója megkapta a féléveket követő vizsgaidőszakban, a kitöltés anonim és önkéntes volt. A kérdőív önbemutató és önkéntes kitöltése kutatásunk korlátjaként is figyelembe vehető torzításokat eredményezhetett, személyes benyomásokat tükröz. Az egymást követő félévekben használt kérdőívek az adott félév sajátosságainak figyelembevételével relevánsan kapcsolódó új kérdésekkel/kérdéselemekkel egészültek ki. A kérdőív jelen tanulmányban felhasznált részeit az 1. táblázat összegzi. A válaszadók száma a 2. táblázat szerint alakult. Az oktatói kérdőívek adatait leíró statisztikai vizsgálatokkal dolgoztuk fel, valamint a kutatásunk szempontjából fontos elemek közötti összefüggéseket Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk. Félleg strukturált oktatói interjúkat készítettünk a korábbi időszakban jó gyakorlataikról megismert oktatók felkérésével. Az interjúkat jelen írásunkban a kérdőívben kapott válaszok és a Coospace-aktivitás-vizsgálatok mélyebb megértésére, magyarázatára használtuk fel. Az említetteket hét félévre (2018/19/1–2021/22/2) kiterjedő oktatási keretrendszer (Coospace) aktivitáselemzés egészítette ki, amely a COVID-ot megelőző és követő időszakokra is kitékintett, így azonosíthatóak a pandémiához köthető változások.

A kutatás részét képezte több mint 200 db dokumentum elemzése, amelyek a kurzusokban szereplő tantárgyleírásokat, tananyagokat, gyakorlóteszteket, hallgatói feladatokat tartalmazták. Az elemzés szempontja az volt, hogy az oktató olyanná tudta-e átdolgozni a tantárgyi dokumentációját, amely a távolléti oktatás helyzetében is támogatja a hallgatók tanulását.

1. táblázat. A vizsgálat fókuszában álló elemek és a kapcsolódó adatgyűjtő eszközök
(Forrás: saját szerkesztés)

		Adatgyűjtő eszközök és adatforrások			
		Oktatói kérdőív	Oktatói interjúk	Coospace keretrendszer és további platformok aktivitási adatai	OFI támogatásaiban részt vevők száma
Vizsgált elemek	Nyitottság megállapításához használt elemek	Motiváltság mértéke	Az új funkciók és platformok használata iránti érdeklődés	Az új funkciók és platformok használatának alakulása	Részvételi számok alakulása a COVID előtti és alatti időben
	Hozzáállás vizsgálatához használt elemek (a megoldás érdekében tett erőfeszítések)	A tanításra való felkészülés intenzitása	A funkciók, platformok alkalmazásának célja	A platformokra való belépés és bent töltött idő	
	Felkészültség, digitális oktatási kompetenciák alakulásának vizsgálatához használt elemek	COVID előtti és utáni digitális oktatási kompetenciák önértékelése	Saját élmények a fejlődéshez kapcsolódóan		
	Támogatások szerepének megállapításához használt elemek	Támogatásokkal való elégedettség	Saját élmények az OFI támogatásaihoz kapcsolódóan		

Az oktatói kérdőívvel és interjúval megkérdezettek számát a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. Válaszadók száma a kutatás egyes szakaszaiban (Forrás: saját szerkesztés)

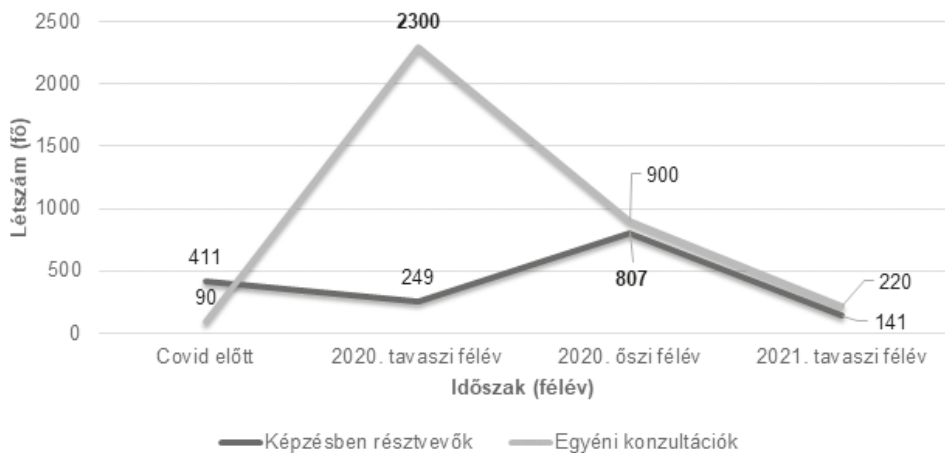
Adatgyűjtés módszere/eszköze	2020. tavasz 1. adatgyűjtés	2020. ősz 2. adatgyűjtés	2021. tavasz 3. adatgyűjtés	Összesen
Oktatói kérdőív	144 fő	138 fő	79 fő	361 fő
Egyéni oktatói interjú	5 fő	5 fő	5 fő	15 fő
Dokumentumelemzés	80 db	70 db	70 db	220 db

A kutatás eredményei

A rugalmas alkalmazkodás feltételeként megfogalmazott elemek – nyitottság, hozzáállás, felkészültség – mentén mutatjuk be eredményeinket, kitérünk a Budapesti Gazdasági Egyetem Oktatásfejlesztési Iroda által nyújtott támogatások szerepére is.

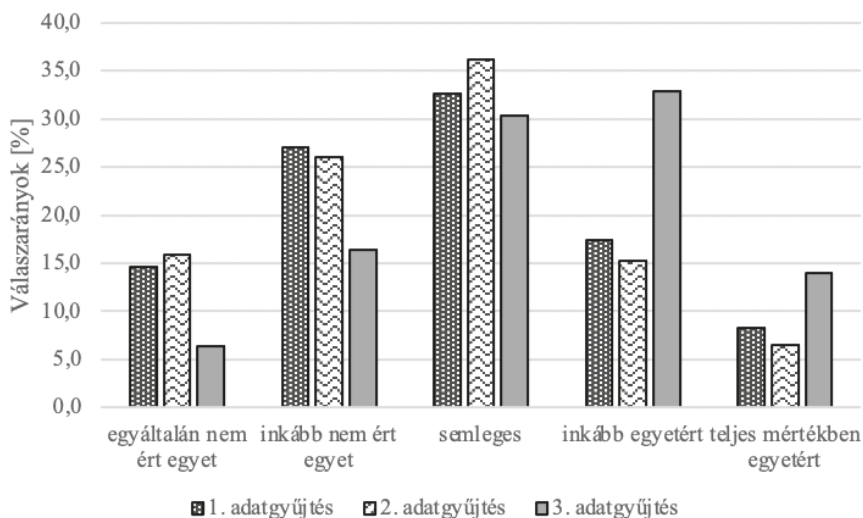
Az oktatók nyitottságának indikátoraként tekintettünk az OFI által kínált támogatási formákban való részvételre. A pandémia előtt is lehetséges volt az oktatóknak egyéni módszertani és technikai konzultációt részt venni, emellett csoportos konzultációkat és

workshopokat is szervezett az új pedagógiai megoldásokra nyitott oktatóknak az OFI. Az első online félévben, amikor először álltak át az egyetemeken az online tanításra, az egyéni konzultációk száma nagyon megugrott, közel 2300 db konzultációt folytattak le az iroda munkatársai. A kezdeti időszakban a csoportos képzéseken részt vevők száma lecsökkent, az oktatók minden figyelmét lekötötte, hogy meg tudják tartani az óráikat (4. ábra). A következő félévre ez a helyzet konszolidálódott, és az új EPIC modell szerint építkezve a csoportos képzések témái már kifejezetten az online tanításhoz kapcsolódtak. A kezdeti technikai kihívásokat az egyéni konzultációk keretében megoldották az oktatók, így nyitottabbá váltak a módszertani újdonságokra. Ennek eredményeképpen a 2020-as év őszi félévében már 807 fő oktató vett részt a továbbképzéseken, amely szám közel duplája a COVID-19 előtt szokásos résztvevői számnak (4. ábra).



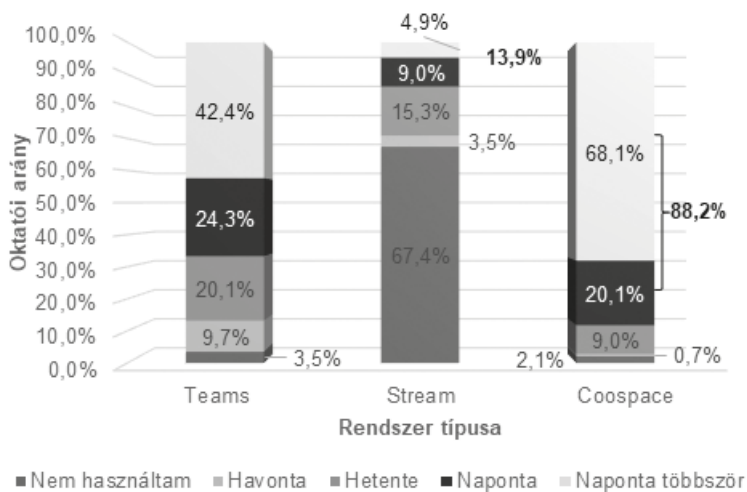
4. ábra. Egyéni/csoportos konzultáción részt vevő oktatók számának alakulása
(Forrás: saját szerkesztés)

A részvételi adatokból arra következtettünk, hogy az oktatók a pandémia első és második félévében nyitottak voltak az eszközökkel és alkalmazásokkal kapcsolatos ismeretekre, valamint a felkínált támogatásra, annak ellenére, hogy az átállás kezdetén kevésbé érezték magukat motiváltnak (5. ábra). Motivációjuk azonban félévről félévre erősödött, ami hasonló a Pécsi Tudományegyetemen is feltárt elköteleződési tendenciához (Jarjabka és mtsai, 2020).

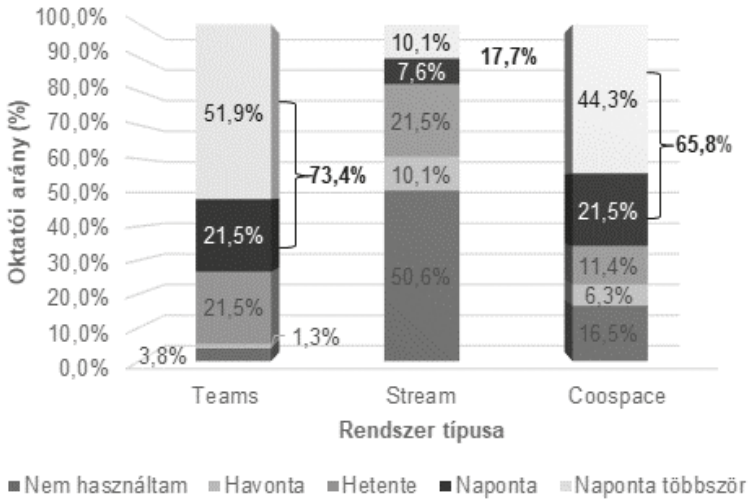


5. ábra. Oktatói válaszok a „Motiváltabbnak éreztem magam” állításra
(Forrás: saját szerkesztés)

A keretrendszerek 2020. tavaszi félév és a 2021. őszi félév közötti, több területre is kiterjedő vizsgálatából az alábbiakban két olyat emelünk ki, amelyek az oktatók nyitottságához kapcsolódnak.



6. ábra. Coospace havi oktatói belépések adatai, 2020 tavaszi félév és 2021 tavaszi félév (Forrás: saját szerkesztés)



6. ábra. Coospace havi oktatói munkaidők adatai, 2020 tavaszi félév és 2021 tavaszi félév (Forrás: saját szerkesztés)

A két időszak között jól látható, hogy az első COVID-19 félévben az oktatók jelentős része, 88,2%-a az addig is ismert, így biztonságot jelentő felületet, a Coospace-t használta leginkább, akár naponta többszöri belépéssel is. Emellett az online óratarthoz javasolt Teams felület belépési adatai is kiemelkedőek voltak, hiszen 66,7%-a az oktatóknak naponta vagy naponta többször lépett be a felületre. Ezek az arányok változtak a COVID-19 harmadik félévére: a Teams esetében 6,7%-kal nőtt 73,4%-ra, Coospace esetében 22,4%-kal csökkent 65,8%-ra. A Stream felület használati adatai alacsony értéket mutatnak az első félévben, 13,9% volt a napi és naponta többszöri belépés, amely a harmadik félévre 3,8%-kal nőtt 17,1%-ra (6. ábra). A válaszadók indoklása alapján ennek az az oka, hogy kezdetekben az oktatási keretrendszert elsősorban az anyagok közzétételére, kommunikációra és feladatbeadásra is. Ahogy egyre gyakorlottabbá váltak az online oktatásban, úgy kezdték el a Teams felületet is aktívabban használni az online óratarthoz mellett dokumentumfeltöltésre, csoportmunkára, feladatbeadásra és kommunikációra is.

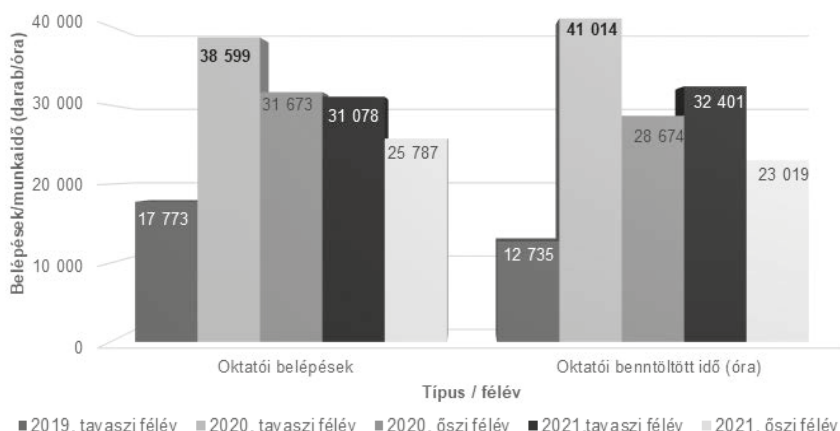
„Az első pillanatban igazi »Mission Impossible«-nek tűnt az online térbe való oktatás, tréning. Kétkeltünk a működésében és persze a hatékonyságában is. A Módszertani csapat lelkes támogatása lendített túl többször is a nehézségeken. A kezdeti kihívások után, bátorságot kapva un. Zoom/Teams laborokat hoztunk létre.” (részlet egy, az egyetemen 2017 óta oktató kolléga második lekérdezési időszakban készült interjújából)

Az adatok változása alapján egyetemünk oktatói nyitottságot mutattak az új platformok kipróbálására, és az éles helyzetben való kísérletezéshez jelentős segítséget adtak az OFI támogatásai, amire az egyik interjúalany az alábbi módon világított rá.

„Nagyon sokat készülök a tantárgyhoz tartozó online elérhető tananyagtartalom átgondolásán, kiegészítő anyagok gyűjtésén, a hallgatói ismeretlenőrzést támogató tesztbankok készítésén és már készülnek a vizsgáztatáshoz szükséges kérdéscsomagok is. Emellett sok új felülettel, lehetőséggel ismerkedtem meg, és a kollégákkal rendszeresen egyeztetünk, hogy mit hogyan lehet optimálisan megoldani.”

(részlet egy, az egyetemen 2004-óta oktató kolléga első lekérdezési időszakban készült interjújából)

Az oktatók hozzáállását a helyzet megoldása érdekében tett erőfeszítésekkel ragadtuk meg, amelyek megértésére elsősorban az oktatási keretrendszer adatait tekintettük át (7. ábra).



7. ábra. A Coospace aktivitásvizsgálata – 2019–2021 között félévenként
(Forrás: saját szerkesztés)

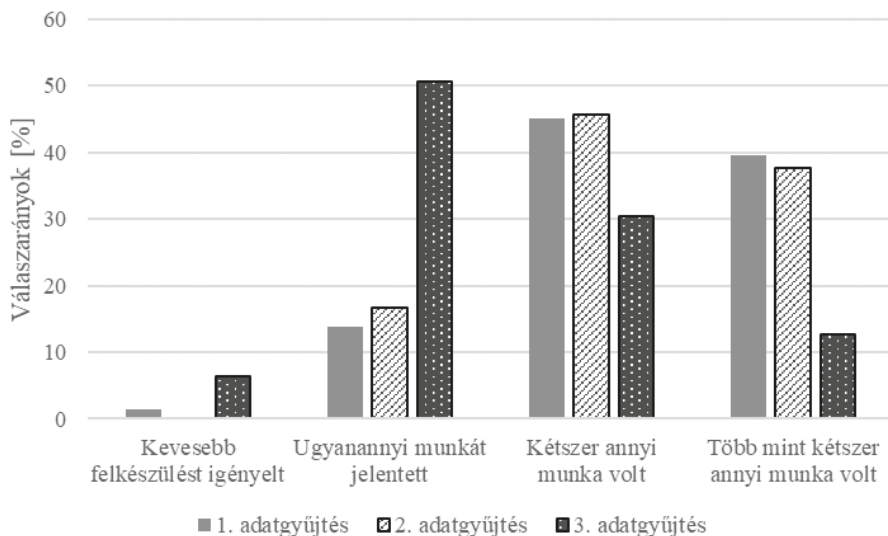
A belépések és a benntöltött idő alakulása mellett a Coospace oktatói tevékenységek aktivitásvizsgálatát is elvégeztük. A 2020 tavaszi félévben az oktatói dokumentumfeltöltések a COVID-19 első félévre megkétszereződtek, majd a következő félévekben csökkenni kezdtek. Ennek háttérben az állt, hogy az online oktatásra való átállás során is minden eszközzel szerették volna az ismereteket eljuttatni a hallgatókhoz, így ebben a „tűzoltási időszakban” rengeteg anyagot töltöttek fel a hallgatók számára, aminek következménye egy „végeláthatatlan pdf dömping” lett. A keretrendszer aktivitási adataiból és a dokumentumelemzésekből jól látszik, hogy az online oktatásban eltöltött félévek alatt tudatosabbá vált az oktatók dokumentumkezelése, valamint tananyag- és segédlet összeállítása, ezért a későbbi félévekben a csökkenő feltöltési szám már egy rendezettebb, átgondoltabban összeállított digitális tananyagtartalmat tükröz, amelyet a kérdőív szóveges válaszai is visszaigazolnak. Az online vizsgakitöltések és a hallgatói feladatbeadások esetében jól látható, hogy a kezdeti nagy számosság nem csökkent

A belépések és a benntöltött idő alakulása mellett a Coospace oktatói tevékenységek aktivitásvizsgálatát is elvégeztük.

A 2020 tavaszi félévben az oktatói dokumentumfeltöltések a COVID-19 első félévre megkétszereződtek, majd a következő félévekben csökkenni kezdtek. Ennek háttérben az állt, hogy az online oktatásra való átállás során is minden eszközzel szerették volna az ismereteket eljuttatni a hallgatókhoz, így ebben a „tűzoltási időszakban” rengeteg anyagot töltöttek fel a hallgatók számára, aminek következménye egy „végeláthatatlan pdf dömping” lett.

jelentős mértékben, mert ezek a funkciók tartósan beépültek a COVID-19 időszak utáni oktatásba is.

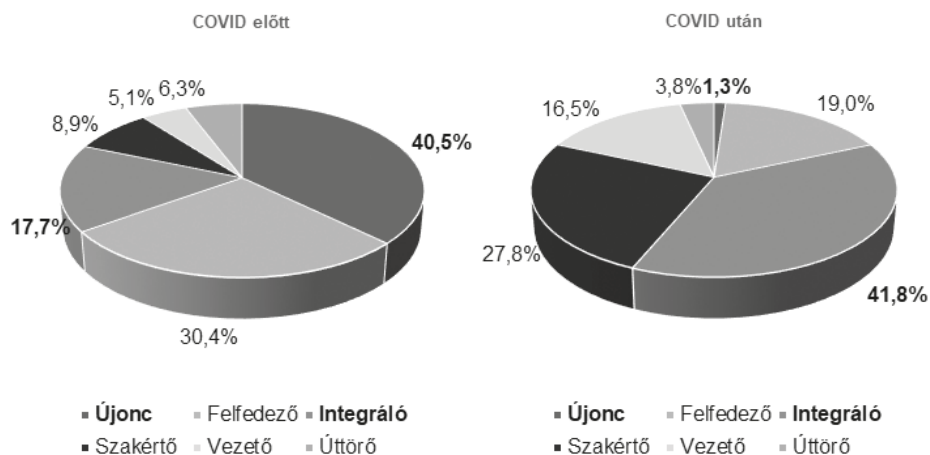
Az oktatóknak a helyzet megoldására törekvő hozzáállását a foglalkozásokra való felkészülésre fordított munkamennyiség is mutatja (8. ábra), amely összhangban van a 7. ábrán bemutatott Coospace-analitikák eredményével.



8. ábra. A hagyományos oktatáshoz képest befektetett munkamennyiség az online órákra való felkészüléshez az oktatók saját megítélése alapján 2019/20/1-2020/21/2 félévek között
(Forrás: saját szerkesztés)

Az oktatói kérdőívben adott válaszok szerint az első két COVID-os félévben az oktatók túlnyomó többsége a korábbinál jelentősen több energiát fordított az online foglalkozásaira való felkészülésre, mint korábban a tantermi óráira.

A digitális átállás okozta megrázkódtatás az oktatók egyéni szintjén függött attól, hogy milyen digitális oktatási kompetenciákkal rendelkeztek a COVID-19 időszakot megelőzően (Nahalka 2021). Megkérdeztük az oktatókat arról is, hogyan értékelik oktatói kompetenciájukat (Horváth és mtsai, 2020) a COVID-19 kezdetén és végén is (9. ábra). Ehhez a DigCompEdu keretrendszer kategóriáit használtuk. Az oktatók egy rövid leírás alapján önbevallásos módon adták meg, hogy hová tartoznak. Az első időszakban 70,9% Újonc vagy Felfedező kategóriába sorolta magát, és Szakértőnek csupán 8,9% vallotta magát. A COVID-19 utáni időszakban ez az arány nagymértékben változott 20,3%-ra csökkent az Újonc és a Felfedező együtt és a Szakértő aránya több mint háromszorosára nőtt, 27,8% lett.

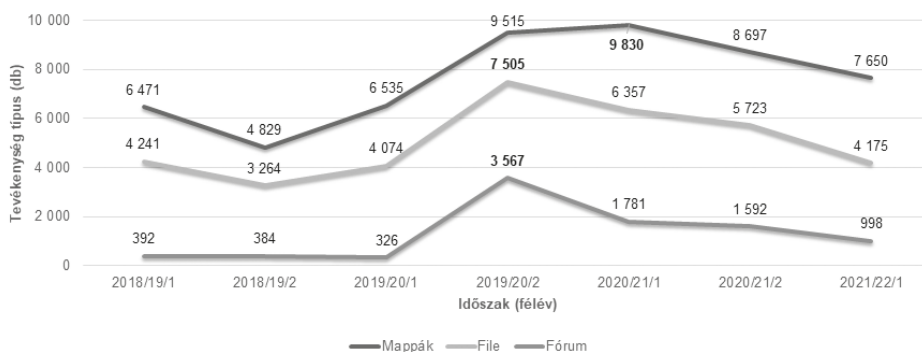


9. ábra. Oktatói kompetenciák változása online oktatás előtt és után (oktatói önértékelés alapján)
 Forrás: saját szerkesztés

A változás a saját erőfeszítések és az intézményi támogatás közös eredményének tekinthető, amint arra az alábbi interjúidézet is utal.

„Új helyzetben új oktatási platformokat, új módszereket kellett nagyon gyorsan megismernünk és használnunk, és ebben nagyon inspiráló volt az az oktatói és támogatói (informatika, módszertan) közösség, amellyel mindezt lelkesedéssel és nagy erőbedobással végeztük.” (részlet egy oktatói interjúból a második lekérdezés időszakában)

A felkészültséget az egyes keretrendszerek használatában a COVID-19-et megelőzően és az az alatt szerzett tapasztalat összevetésével is vizsgáltuk (10. ábra).



10. ábra. A Coospace-tevékenységek aktivitásvizsgálata – 2018–2021 között félévenként
 (Forrás: saját szerkesztés)

A többszintű Coospace-tevékenység aktivitásvizsgálatok közül a fórumhasználati adatokat emeljük ki. Az eredményekből látható, hogy az első félévben a fórumhasználat megítésszereződött. Ezt a kiugrást az eredményezte, hogy az online oktatás első időszakában

az oktatók elsősorban a fórumot használták a hallgatókkal való kommunikációra, mely a krízishelyzetből adódóan megtöbbszörözte a tevékenységhasználatot. Ez a helyzet a második félévre normalizálódott és a 2021/2022-es tanévre releváns használatá szelődött. Jól látható a Coospace-tevékenység aktivitásvizsgálatai alapján az oktatók felkészültségének pozitív változása, hiszen a hibrid oktatásra való átállásnál is megmaradt egy, a COVID-19 időszak előtti gyakoriság, de ekkor már elsődleges funkciója a kommunikáció helyett az oktatástámogatás lett, amit a kurzusszintér-tartalomvizsgálatok és az egyéni konzultációk tapasztalatai is alátámasztanak.

„Az indulásnál bennem is sok volt a bizonytalanság, de gyorsan beletanultunk az online oktatás világába. Kellemes meglepetés volt, hogy az idősebb, a hagyományos, tantermi oktatásban tapasztaltabb kollégák éppen olyan gyorsan és eredményesen beletanultak az internet alapú tanításba, mint a fiatalabb generáció.” (részlet egy, az egyetemen 2010 óta oktató kolléga első lekérdezési időszakban készült interjújából)

Az eredmények alapján elmondható, hogy a három vizsgált félév folyamán az alkalmazott módszerek tudatosabb használatában és az online oktatásban alkalmazott interakciók kapcsán fejlődtek leginkább oktatóink.

„Nekem szerencsém volt a félév során, mert az egyetem Oktatásmódszertani Központja által kiírt pályázat keretében kidolgozhattam a programozás alapjai I tárgyhoz kapcsolódó e-learning anyagokat. Ez már egy régóta tervezett álmom volt, és a támogatás meghozta a cselekvést is. Ezeket az anyagokat nagyon jól tudtam használni az oktatás során. Az elkészült anyag használatával gyökeresen át is alakítottam a tanítási módszertant. Vallom, hogy programozást tanulni csak programozva lehet.” (részlet egy, az egyetemen 2005 óta oktató kolléga első lekérdezési időszakban készült interjújából)

A Budapesti Gazdasági Egyetem által nyújtott módszertani támogatás oktatókra és tevékenységükre gyakorolt hatása között talált összefüggéseket emeltük ki alább. (A korrelációs együtthatóknál alsó indexben az adatgyűjtések sorszámát jelöltük.) Az „egyetemtől kapott módszertani támogatás megfelelősége” pozitív szignifikáns kapcsolatban állt az „oktatói motiváltság” mértékével ($r_1 = 0,307$, $p < 0,0001$, $N = 144$), ami azt jelenti, hogy a támogató környezet ösztönzőleg hatott az oktatókra, és/vagy a motiváltabb oktatók pozitívabban értékelték az egyetem által nyújtott segítséget.

Az „egyetemtől kapott módszertani támogatás megfelelősége” pozitív szignifikáns kapcsolatban volt az „online-ból az offline-ba átültetni tervezett elemek száma” állítással is ($r_1 = 0,229$, $p < 0,0001$, $N = 144$), ami jelzi, hogy a támogatás érdemben hozzájárult a tapasztalatok elaborációjához és más, pl. a tantermi kontextusban való alkalmazásához.

Az „egyetemtől kapott módszertani támogatás megfelelősége” pozitív szignifikáns kapcsolatban állt az „oktató jobban figyelembe tudta venni a hallgatók egyéni tanulási sajátosságait” állítással ($r_2 = 0,307$, $p < 0,0001$, $N = 138$), ami arra utal, hogy a támogatás segítette az oktatók gondolkodásának fókuszát a hallgatókra helyezni, ami a módszertani tudatosság fejlődésének jele is lehet.

Az „egyetemtől kapott módszertani/informatikai támogatás megfelelősége” és „az oktató elégedett egyes keretrendszerek használatával” (Coospace $r_1 = 0,323$, $p < 0,0001$, $N = 144$; Teams $r_2 = 0,354$, $p < 0,0001$, $N = 138$) tényezők között talált szignifikáns korreláció alapján azt mondhatjuk, hogy ha egy oktató segítséget kapott valamelyik online platform alkalmazásához, és azt megelégedésére tudta használni, akkor nagyobb eséllyel vágott bele a többivel való foglalkozásba is. Ennek kapcsán egy interjújában az alábbi módon fogalmazott az oktató.

„Az egyes rendszerek megismerése természetesen időt igényel, de ez így van minden program esetében. Most a betanulási idő limitált volt és voltak apróbb »döccenők« a folyamatban, de megkaptuk az intézménytől a támogatást. Az is egy nagyon pozitív élmény számomra, hogy most szorosabban dolgozunk össze a »háttér területekkel« és minden esetben a konstruktív gondolkodás, az együttműködési hajlandóság, az egymás segítése jellemzik a közös munkát. Jó érzés megélni, hogy egy hajóban evezünk és mindenki ugyanabba az irányba akar menni és segítjük egymást.” (Oktatói interjú részlete a második lekérdezési időszakból)

Intézményi szintű fejlesztési javaslatok a lényegesebb eredmények alapján

A digitális oktatási kompetenciák terén való felkészültség igen eltérő mértéke ellenére nagy arányban jellemezte a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatóit nyitottság és megoldásra törekvő, erőfeszítésre hajlandó hozzáállás a COVID-19 járvány magyarországi berobbanásakor. Az aktív megoldáskeresést nem csak az oktatók megélése, hanem a keretrendszer-használati adatok ugrásszerű növekedései mutatták. A nyitottság és erőfeszítésre kész hozzáállás megléte mellett egyetemünk oktatóit az új EPIC modell szerinti támogatási rendszer – amelynek lényege, hogy az élesben folytatott kísérletezés közben erősítse az oktatókat – hozzásegítette a félévről félévre változó oktatási környezethez való adaptációhoz. Az oktatói visszajelzések azt mutatták, hogy az egyetem oktatói saját erőfeszítéseik révén és az Oktatásfejlesztési Iroda különböző támogatási formáival új tanítási módszereket, értékelési formákat ismertek meg, tudatosabbá váltak a tanítási módszerek megválasztásában és a hallgatók támogatásában. Ennek érdekében, hogy az új EPIC modell szerinti célállapot, vagyis a tudatos tervezés megvalósulhasson, az OFI munkatársai minden alkalmat megragadtak arra, hogy az online/hibrid oktatás támogatásakor a gyors problémamegoldáson túlmutasson a módszertani tudatosság irányába.

A digitális oktatási kompetenciák terén való felkészültség igen eltérő mértéke ellenére nagy arányban jellemezte a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatóit nyitottság és megoldásra törekvő, erőfeszítésre hajlandó hozzáállás a COVID-19 járvány magyarországi berobbanásakor. Az aktív megoldáskeresést nem csak az oktatók megélése, hanem a keretrendszer-használati adatok ugrásszerű növekedései mutatták.

A nyitottság és erőfeszítésre kész hozzáállás megléte mellett egyetemünk oktatóit az új EPIC modell szerinti támogatási rendszer – amelynek lényege, hogy az élesben folytatott kísérletezés közben erősítse az oktatókat – hozzásegítette a félévről félévre változó oktatási környezethez való adaptációhoz. Az oktatói visszajelzések azt mutatták, hogy az egyetem oktatói saját erőfeszítéseik révén és az Oktatásfejlesztési Iroda különböző támogatási formáival új tanítási módszereket, értékelési formákat ismertek meg, tudatosabbá váltak a tanítási módszerek megválasztásában és a hallgatók támogatásában.

Hogyan tovább a gyakorlatban?

A tanulmányban szereplő átdolgozott EPIC modell negyedik szakasza a tudatos tervezés, amelyet komplex képzési rendszerrel segít intézményünk. A tudatos tervezés támogatása az egyetemi oktatók nyitottságára és erőfeszítésre kész hozzáállására épülhet, viszont nem hagyható figyelmen kívül, hogy módszertani ismereteik és felkészültségük alapján rendkívül heterogén csoportokat alkotnak, ami megnehezíti az intézményi szintű fejlesztést. A hallgatóbarát oktatói hozzáállás megalapozza az üzleti életben már sikeresen alkalmazott *Design Thinking* (Banfiels és mtsai, 2016) tervezői gondolkodást, ami szemléletmódja miatt hatékonyan alkalmazható a felsőoktatás fejlesztése során is, mert a megközelítés lényege, hogy a felhasználók igényeiből indul ki, feltérképezi a problémákat, és erre keres alternatív megoldásokat. Az oktatók – vagy épp a támogató szervezeti egység – a fejlesztési folyamat közben többször meg-megállva, mérési-vizsgálati pontokat beemelve tudják a hallgatók/oktatók változó igényeire szabni a fejlesztési területeket. Alapvető a folyamatos tesztelés és a visszajelzések alapján történő továbbfejlesztés, amely lehetőséget teremt a felsőoktatásban a hallgatói/oktatói vélemények fejlesztésbe történő beépítésére és az oktató, hallgató és támogató szervezeti egység közötti partnerség kiépítésére.

A modell egyetemi környezetre történő adaptálásakor szükséges a tervezői gondolkodás lépéseinek tartalmi újragondolása (11. ábra).



11. ábra. Megvalósítási lehetőségek (Forrás: saját szerkesztés)

Az átdolgozott modellel keresztül vezetjük végig az oktatók kurzusfejlesztési folyamatát. Az igények felmérése a hallgatók mellett a munkaerőpiaci, egyetemi, oktatói, szakmai pedagógiai igényekre is vonatkozik. A célok kijelölésénél figyelembe vettük a hallgatói, a tanulási, oktatói, pedagógiai, szakmai és egyetemi szempontokat. Átgondoltuk, hogy milyen tanulási élményt, hogyan és mivel szeretnénk nyújtani a hallgatóinknak. Az így szerzett tapasztalatok alapján érdemes az új módszerek tágabb kiterjesztése és bevezetése. Ehhez lehetőséget biztosítunk a jó gyakorlatok bemutatására, a tapasztalatok megosztására, a tantárgyi dokumentumok testre szabására, az így kapott eredmények hasznos inputot jelentenek a további tervezéshez és megvalósításhoz, nem csak

intézményi szinten. A jó gyakorlatok, a tapasztalatok összevetésével más felsőoktatási intézmény is szélesítheti oktatásfejlesztési spektrumát.

Összegzés

Kiszámíthatatlanul alkuló világunkban az egyetemi hallgatóink sikeres támogatásának záloga az oktatói rugalmasság megléte. Intézményünkben is egyre inkább elvárás a tudatos tervezés, a tanulásieredmény-alapú megközelítés, az oktatói szerepkör kiszélesítése, amelyek egyik alapvető feltétele az oktatók rugalmas alkalmazkodása az aktuális körülményekhez. Enélkül a változó feltételek kezelését célzó fejlesztések nehezen megvalósíthatók, ezért is fókuszáltunk kutatásunkban az oktatók rugalmas alkalmazkodására és az intézményi támogatások vizsgálatára. A kutatás alátámasztotta, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói rendelkeztek a rugalmas alkalmazkodáshoz szükséges nyitottsággal és hozzáállással, amelyek még eltérő felkészültség mellett is lehetővé tették a tervezői gondolkodás szempontjaira építkező módszertani-fejlesztői megközelítést. Megállapítható az is, hogy a rugalmas alkalmazkodás mint elvárás nemcsak oktatói szinten, hanem a fejlesztésekért felelős módszertani támogatói szinteken is megjelenik. A tudatos tervezés fejlesztése az oktatók egyéni szintjén és a támogatás intézményi szintjén is folyamatos felülvizsgálatot igényel, amelyhez jó kiindulópontot jelentettek az alkalmazott modellek és a rendszeresen ismétlődő adatgyűjtések. A kutatás eredményei jó gyakorlatot mutatnak arra, hogy az oktatók fejlesztésében hogyan lehet az egyéni úton elnyert tapasztalatokat intézményi szinten vagy akár más felsőoktatási intézményeknél is hasznosítani.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a BGE oktatói és hallgatói közösségének a tanulmány alapjául szolgáló empirikus vizsgálatokban való aktív részvételükért és támogató hozzáállásukért.

Irodalom

- Aragón, O. R., Dovidio, J. F. & Graham, M. J. (2017). Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive teaching practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201–215. DOI: [10.1037/dhe0000026](https://doi.org/10.1037/dhe0000026)
- Banfiels, R., Lombardo, C. T. & Wax, T. (2016). *Design sprint – A Practical Guidebook for Building Graet Digital Product*. O'Reilly Media.
- Benedek, A. (2020). Távoktatás másként. *Opus et Educatio*, 7(3), 185–192. DOI: [10.3311/ope.387](https://doi.org/10.3311/ope.387)
- Campbell, J. (2010). *Az ezerarcú hős*. Édesvíz Kiadó.
- Dombi, J., Sipos, N., Vörös, Z., Egervári, D., Simon, K., Tóth, K. F. & Ambrus, A. J. (2021). Online vagy sem – mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*, 31(11–12), 130–152. DOI: [iskkult.2021.11-12.130](https://doi.org/10.1007/9789634547280)
- Farkas, É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban. Módszertani útmutató*. JGYPK Kiadó. <https://mek.oszk.hu/18400/18497/18497.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 06. 28.
- Grajczár, I., Schottner, K. & Szűts, Z. (2021). A digitális távoktatás felsőoktatási tapasztalatai: milyen tényezők magyarázzák a blended learning támogatottságát? *Opus et Educatio*, 8(2). DOI: [10.3311/ope.433](https://doi.org/10.3311/ope.433)
- Halász, G., Kovács, I. V. & Pálvölgyi, L. (2021, szerk.). *Oktatás, technológia, innováció: Helyzetkép és stratégia*. Akadémiai Kiadó. DOI: [10.1556/9789634547280](https://doi.org/10.1556/9789634547280)
- Hegedűs, J., Matlári, A. & Barnucz, N. (2022). Kihívások a pandémia idején a rendszeti felsőoktatásban. In Kattein-Pornói Rita, Mrázik Julianna & Pogátsnik Monika (szerk.), *Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 79–88.

- Horváth L., Misley, H., Hülber, L., Papp-Danka, A., M. Pintér, T. & Dringó-Horváth, I. (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a Dig-CompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, 7(2), 5–25. DOI: [10.21549/ntny.29.2020.2.1](https://doi.org/10.21549/ntny.29.2020.2.1)
- Horváth, L., Czirfusz, D., Misley, H. & N. Tóth, Á. (2021). Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten. *Oktatás–Kutatás–Innováció*, 23. DOI: [10.21549/ntny.34.2021.3.2](https://doi.org/10.21549/ntny.34.2021.3.2)
- Jarjabka, Á., Kuráth, G., Sipos, N., Venczel-Szakó, T., Szabó-Bálint, B., Balogh, G. & Uhrin, A. (2020). Rugalmasság, produktivitás vagy elszigeteltség? Avagy a COVID-19 hatása a felsőoktatásban oktatók munkavégzésére. *Magyar Tudomány*, 181(12), 1698–1710. DOI: [10.1556/2065.181.2020.12.14](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.12.14)
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.
- Majó-Petri, Z., Szakál, P. & Görög, V. (2021). Karantén online oktatás a Szegedi Tudományegyetemen: Mit tapasztaltak a diákok? In Buda, A. & Molnár, Gy. (szerk.), *Oktatás – Informatika – Pedagógia*. Debreceni Egyetem. 170–183.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 7(4), 3–20.
- Nahalka, I. (2021). Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*, 30(1), 22–35. DOI: [10.1556/2063.30.2021.1.2](https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.2)
- Papp, Gy. (2004). Paradigmaváltás? Konstruktivisták pedagógiai elemek a digitális tananyagfeldolgozásban. <http://www.ektf.hu/agriamedia/index.php?page=archive&archpresent=461> Utolsó letöltés: 2022. 08. 28.
- Rogers, E. M. (2005). *Diffusion of innovations*. Free Press.
- Serfőző, M., Aggné, Pirka, V., Bajzáth, A. & Böddi, Zs. (2021). Tanulástámogatás és tanulásszervezés a távolléti oktatásban. In Buda, A. & Molnár, Gy. (szerk.), *Oktatás – Informatika – Pedagógia*. Debreceni Egyetem.
- Szabó, J., Buda, A. & Erdei, G. (2020). A pandémiás helyzet hatása az oktatásra a Debreceni Egyetemen. *Opus et Educatio*, 7(4), 423–431. DOI: [10.3311/oep.410](https://doi.org/10.3311/oep.410)
- Szabó K., Juhász, T. & Kenderfi, M. (2022). Felsőoktatás a COVID-19 árnyékában – Hazai tapasztalatok oktatói oldalról. *Vezetéstudomány*, 53(6), 2–12. DOI: [10.14267/veztud.2022.06.01](https://doi.org/10.14267/veztud.2022.06.01)

Absztrakt

A pandémia számos kihívást hozott az egyetemi oktatók életébe, köztük meghatározó volt a digitális oktatásra való szinte azonnali átállás. A klasszikus egyetemi oktatáshoz szokott oktatóknak, kilépve eddigi tanítási gyakorlatukból, újrakezdőként, élesben kellett alkalmazniuk a hazánkban kevésbé kidolgozott digitális felsőoktatás módszertanát és az új szoftverek használatát. Bár a digitális megoldások már a COVID-19 előtti időszakban is megjelentek a felsőoktatásban, de ilyen mértékű átalakulásra senki nem számított. Az oktatók nyitottsága, hozzáállása és felkészültsége eltérő volt, akadtak lelkesebbek, kísérletezőbbek és olyanok is, akik maradni akartak a jól bevált módszereknél. A három egyetemi félévet felölelő kutatásunk alapjául az oktatók körében kitöltött kérdőívek és interjúk szolgálták, amellyel párhuzamosan monitoroztuk az egyetemi keretrendszerek felhasználói aktivitását is. A kvantitatív és kvalitatív adatok segítségével képet kaptunk arról, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatóinak helyzethez való alkalmazkodása milyen kapcsolatban állt az oktatók nyitottságával, hozzáállásával és felkészültségével, valamint az EPIC modell alapján kialakított támogatási rendszerrel. Az eredményekből jól látszik, hogy az oktatók megélték a globális krízist, megérezték, hogy az eddig bevált stratégiák már nem működnek. Még ragaszkodtak a számukra biztonságot jelentő jelenléti katedrához, de emellett nyitottá váltak az online oktatás újdonságaira is, és hajlandók voltak erőfeszítést tenni a kihívások megoldására. Az új intézményi szintű célok tervezői gondolkodással való kialakításához összegeztünk kellett az eredményeket, és átgondolni, hogy a jövőben milyen irányba fejlesztjük intézményünk oktatását, és ehhez milyen oktatói kompetenciákra lesz szükség. Kutatásunk eredménye irányt mutat ahhoz, hogy az oktatóknak milyen komplex támogatói környezetet és szolgáltatói rendszert kell kialakítanunk ahhoz, hogy a 21. századi felsőoktatási kihívásokat hatékonyan és a szakmai örömeiket megélve tudják kezelni.

Kulcsszavak: digitális oktatásmódszertan; egyetemi oktatók; felsőoktatás-fejlesztés

Nemes Nikolett¹ – Csima Melinda²¹ Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudomány MA² Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

A diaszpórában tanítók digitális kompetenciájának változása a pandémia okozta lezárások idején

A COVID-19 járvány hatására elrendelt munkaformaváltás hirtelen bekövetkezése a világ minden részén felkészületlenül érte a pedagógusokat. Míg az első zárlat alkalmával nem történt meg teljes mértékben az online munkarendre való átállás, az újabb bezárásokra azonban már elkerülhetetlen volt a válaszáadás.

A diaszpórában tanítók körében készült vizsgálatunk eredményein keresztül betekintést nyerhetünk a diaszpórában működő hétfélig iskolák vírushelyzetre adott válaszaiba.

Bevezetés

A koronavírus-járvány 2019-es kitörésekor még nem tudtuk, hogy az pandémiává válva az addig megszokott életünk számos területén nem várt fordulatokat tartogat. A védekezéshez szükséges intézkedések hirtelen és néhol drasztikus változások bevezetését követelték. Nem volt ez másként az oktatás területén sem.

2020-ban, a globális elterjedést követően a világ minden részén az oktatás szereplői online munkarendre való berendezkedésre kényszerültek. Az időszakot a többszörös munkaformaváltás jellemezte, melyben a személyes és digitális oktatás időtartama változó hosszúságúnak bizonyult. Míg a köznevelés különböző szinterein viszonylag rövid ideig állt fent a tantermen kívüli munkaforma, addig az oktatási rendszeren kívül álló, úgynevezett kiegészítő oktatási tevékenységet végzők számára világszerte tartósan bizonyult.

A diaszpórában működő külföldi vagy hétfélig magyar iskolák többségének igazi érvágást jelentettek a korlátozások, hisz az addigi rendszeres – heti, kétheti, esetleg havi –, személyes jelenlétet igénylő magyar nyelvi órák egycsapásra tiltásra kerültek, s sok esetben ennek feloldása csupán az utolsó enyhítések egyike volt. Az ilyen típusú intézményeknek a gyülekezésre vonatkozó szabályozásokat kellett figyelemmel kísérnie, s annak megfelelően alakítania – vagy mellőznie – oktatási tevékenységének jellegét. Így fordulhatott elő, hogy egyes országokban az interperszonális találkozásokra vonatkozó szigorú előírások tartós érvényessége akár 6-8 hónapra is ellehetlenítette az eredendően kontaktóra keretében megvalósuló oktatást. Ez az amúgy mindenki számára váratlan helyzet a diaszpórában tanítókat is meglepte. A diaszpórában való tanítás szabadságot ad a pedagógusoknak és az intézményeknek, s így volt ez a munkaforma megválasztásakor is. Tekintve, hogy az online oktatás nem bevett gyakorlat a diaszpórában, kutatásként sem számít gyakorta felmerülő kérdéskörnek, pedig jelentősége vitathatatlan, hisz a világ

néhány nagyvárosát kivéve egy-egy területen csupán ez az egyetlen lehetőség kínálkozik a származási nyelv elsajátítására, gyakorlására. Tudomásunk szerint mindezekig nem készült olyan felmérés, mely a diaszpórában tanítók digitális kompetenciáit helyezte vizsgálatának fókuszába. Tanulmányunk, mely a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák és óvodák lezárásokra adott válaszait ismerteti, éppen ezért hiánypótlónak tekinthető.

Elméleti és értelmezési keret

A *diaszpóra* szó eredetét tekintve görög, s szétszóródást, szórványt jelent (Bartha, 1993). A kezdetben vallási jelentést hordozó kifejezés később, a modern nacionalizmus 18-19. századi elterjedésével etnikai és nemzeti közösségek szétszóródásának azonosítására is használatossá vált. A tartalmi bővülés oka, hogy az államok területi, illetve nemzeti határai nem egyeznek (Gazsó, 2015). A diaszpóra jelentéstartalmát tekintve ma sincs konszenzus a különböző tudományterületek fogalomhasználatában. Ennek oka, hogy a legtöbb, diaszpórával foglalkozó társadalomtudomány vizsgálatának tárgyától függően, önállóan kidolgozott definíciót használ. A sajátos meghatározások meglehetősen hasonlóan egymásra, mégis értelmezési különbségeikből fakadóan egy-egy elemükben eltérnek egymástól. A különböző tudományterületek egységes fogalomhasználatát tovább nehezíti, hogy az egyes országok értelmezésbeli különbségeit is figyelembe kell venni, melyre a történelmi fejlődés, a nemzetfelfogás is befolyást gyakorol (Szaniszló, 2019).

A szórvány meghatározása

A *szórvány* kifejezés – a diaszpórához hasonlóan – a magyar nyelvben kezdetben vallási jelentést hordozott, s a modernkori nacionalizmus elterjedésével bővült etnikai és nemzeti tartalommal (Gazsó, 2020). Az első világháború után megállapított új államhatárok kijelölésének következtében az azon kívülre eső magyar közösségek helyzetéből fakadóan a szórvány kifejezés jelentéstartalma is módosult. Nagy Ödön a *Hitel* 1938. évi 4. számában tett megfogalmazása szerint két módon jöhet létre szórványképződés:

„Az egyik az, amikor egy vagy több magyar család telepedik meg idegen nyelvű területen mint napszámos, munkás, iparos, földműves, hivatalnok. A másik mód az, amikor egy történelmi magyar település (falu, város, vidék) lassanként annyira elnéptelenedik, hogy szervezetei, intézményei meggyöngülnek vagy megszűnnek, s így az ilyen közösség többé nem képes műveltségünk életében számottevő szerepet vinni, később nyelvvel együtt faji öntudatát is elveszíti s megindul a beolvadás útján.” (Nagy, 1938. 258.)

Bodó (2007. 272.) szerint:

„Mondhatni, a szórvány magyar szakszó, a vele kapcsolatos kérdésfelvetések és dilemmák ebben a sajátos nyelvi-kulturális közegben válnak értelmezhetőkké. Közép-Európában a magyar népet roppant háborús csapás sújtotta, az utódállamok magyarsága – közismerten – úgy került kisebbségi helyzetbe, hogy sorsa felett mások döntöttek, megkérdezésük nélkül. [...] a jelenség dimenziói a magyarok esetében kétségkívül minden más esetet felülmúló. Ezért (is) alakulhatott ki az a külön odafigyelés, amely a szórványfogalom és a hozzá kapcsolódó felelősség meglétében mutatkozik meg.”

Balogh és munkatársai (2007. 8.) szerint pedig:

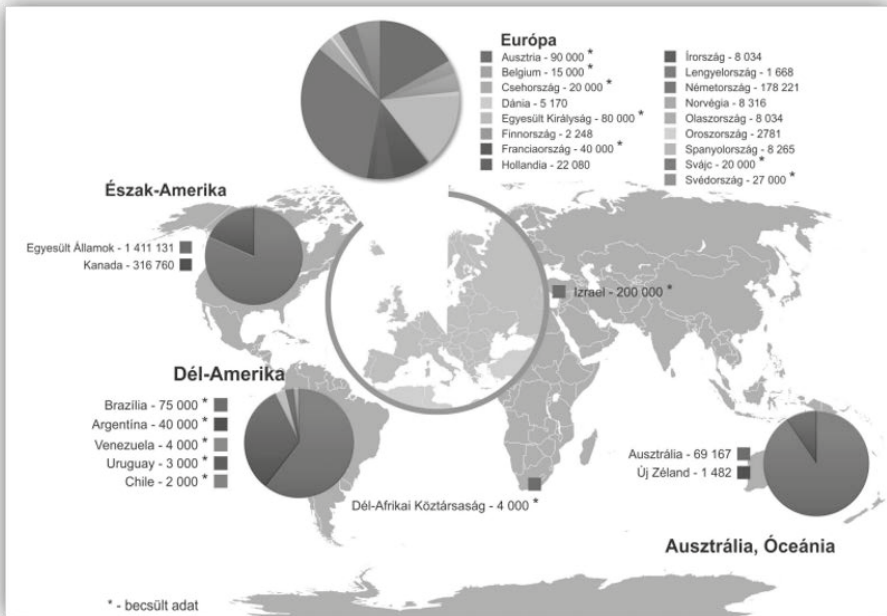
„Míg a közmegegyezészerű diaszpóra fogalmában hangsúlyosan jelen van a szétzórás, a vándorlás, a migráció momentuma, addig a magyar belső használatú »szórvány« fogalomban a maradékjelleg, a »reziduális helyzet«, a regresszió és a veszélyeztetettség szemantikai komponense hangsúlyozódik.”

A magyar diskurzusban tehát a két fogalom jelentésének különválása azonosítható, ugyanakkor átfedések és kivételek is tapasztalhatók, melyek igazolják, hogy ez a fajta különbség ilyen élesen nem választható külön egymástól (Keményfi, 2006).

Területi vonatkozásban tehát a szórvány és a diaszpóra fogalma a magyar nyelvben különböző jelentéstartalommal bír, bár a társadalomtudományok területén – akárcsak a diaszpóra szó – nincs egységes konszenzus a meghatározást illetően. Jelen tanulmánynak nem célja a különböző tudományterületek fogalmi keretének meghatározása. A két fogalom tisztázásának oka, hogy rávilágítsunk az írásban megjelenő *diaszpóra* szó általunk használt értelmezési keretére.

A diaszpóra számszerű meghatározása

A magyar diaszpórában lakók pontos számszerű meghatározását több tényező is hátráltatja (Gazsó, 2016). A befogadó országok népszámlálása gyakran nem tér ki az etnikai-nemzeti hovatartozásra, csak a születési helyet és az állampolgárságot veszik figyelembe. A népszámlálás ezen gyakorlatában a kivándorolt magyarok leszármazottai – magyar identitásuk vállalása esetén sem – nincsenek magyarként bejegyezve. Amennyiben van is etnikai-nemzeti hovatartozásra vonatkozó kérdés, akkor sem bizonyos, hogy arra mindenki kellő őszinteséggel felel. További nehezítő tényező, hogy nem állnak rendelkezésre pontos számszerű adatok az emigrációs hullámok során a Kárpát-medencéből kivándorolt magyarokról. Az első világháborút megelőző időkben a magyar nemzetiségű bevándorlókat a befogadó országok egységesen kezelték az Osztrák–Magyar-Monarchiából érkező más nemzetiségűekkel. Az 1921. július 26-án hatályba lépett, az első világháborút lezáró békeszerződés 61. cikke értelmében azok, akik a békekötés napján az utódállamok területén éltek, elveszítették magyar állampolgárságukat, s ezzel egyidejűleg annak az államnak az állampolgárságát szereztek meg, ahol lakóhelyük illetősége volt. Az elcsatolt területen élő korábbi magyar állampolgároknak lehetőségük volt magyarrá optálni, azonban ennek feltétele lakóhelyük – sokaknak szülőföldjük – elhagyása, a Magyarországra való átköltözés volt (Parragi, 2000). Azok, akik nem optáltak, s a két világháború között emigráltak, más ország állampolgáraként lettek bejegyezve. Így az imént felsorakoztatott, számszerűsíthetőséget hátráltató tényezők okán csupán becsléni lehet a diaszpórában élő magyarok számát (Gazsó, 2016). A Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság *Magyar diaszpórapolitika – Stratégiai irányok* című dokumentumában olvasható, hogy a diaszpórában élő magyarok becsült száma 2,5 millió fő, mely hozzávetőlegesen annyi, mint ahányan a határváltoztatások okán a környező országokba kerültek (lásd 1. ábra). Ennek a számnak a meghatározásához külföldi országok 2011 és 2016 közötti népszámlálási adatait, a Nemzeti Önismeret, MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság 2011-es becsült adatait, valamint a Központi Statisztikai Hivatal által rendelkezésre bocsájtott Eurostat-adatokat vették figyelembe (Miniszterelnökség..., 2016).



1. ábra. A diaszpórában élők becsült száma (Forrás: Miniszterelnökség..., 2016)

A diaszpóra intézményrendszere

A diaszpóratörékvések jellegét az ott élő közösség anyaországgal és befogadóországgal fennálló kapcsolata befolyásolja. „Az anyaországhoz vagy annak kultúrájához erősen kötődő diaszpórák esetében megfigyelhető a nemzeti identitás fenntartására, a hagyományok és a nyelvi-, kulturális örökség őrzésére és átadására irányuló törekvés, valamint az etnikai szolidaritás.” (Vadász, 2020. 38.) Hosszú évtizedeken át az egyházközösségek, a Külföldi Magyar Cserkészszövetség, valamint az ezekhez kapcsolódó hétfégi iskolák jelentették a magyar oktatás forrását (Miniszterelnökség..., 2016). Az utóbbi évtizedekben bekövetkezett kivándorlás okán az imént felsorolt bázisok mellett a civil szervezetek által alapított iskolák is megjelentek. Ezt a folyamatot erősíti meg Németh (2008) is, aki vélhetően a diaszpórában legrégebbi múltra visszatekintő magyar anyanyelvi oktatásról ír. Az Egyesült Államokban már több mint 100 éve jelen van a magyar nyelv anyanyelvként való oktatása. Kezdetben az egyház által alapított hétfégi iskolai szerveződés keretében kínálkozott lehetőség az írás-olvasás, valamint hittan tanulására, melyhez nyaranta a mindennapos működésű iskolák is csatlakoztak. Az első világháborút követő migrációs hullámmal érkezők igényeihez igazodva az addigi feladatokat – írás, olvasás, hittan tanítása – kibővítve megjelent a magyar kultúra értékeinek átadása is a hétfégi iskolákban. A második világháború után a magyar cserkészzet fellendülése újabb iskolák létrejöttét eredményezte, melyek a cserkészvizsgára való felkészítést is feladatuknak tekintették. A rendszerváltás utáni emigráció a független iskolák alakulásának kedvezett, megjelentek a kisgyermekes oktatását-nevelését végző intézmények, bölcsődei és óvodai csoportok. Németh tengerentúli helyzetképe egyáltalán nem általánosítható, hisz a világban élő magyar közösségek fejlődését, alakulását nem feltétlenül azonos tényezők befolyásolták, s így intézményes keretei is az adott populáció igényeihez igazodtak (Gaszó, 2019).

Napjainkban a magyar diaszpóra intézményrendszerét a fent említett cserkészszervezetek, egyházak és független iskolák mellett a társadalmi, kulturális szervezetek (Magyar Házak), azok ernyőszervezetei és a magyar nyelvű médiumok együttesen alkotják.

A hétfégi magyar iskola

„A hétfégi iskolákra egységes definíciót nem könnyű adni, mivel változatos időkeretben, valamint szakmai és szervezeti módon működnek, illetve eltérő funkciókkal is rendelkeznek.” (Papp és mtsai, 2019. 214.). A változatosság olyannyira jellemző, hogy még az azonos országban vagy régióban is eltérő szakmai módszerekkel, működési feltételekkel dolgozhatnak az intézmények.

Az angol szakirodalom a hétfégi iskolákat kiegészítő iskoláknak (*supplementary school*) nevezi, vagyis a formális oktatási rendszeren kívül működőnek, azaz nem-formálisnak tekinti. Ez értendő minden olyan, iskolarendszeren kívüli képzésre, mely alulról szerveződő, önkéntesek által működtetett, s célja az anyanyelv és a kultúra megőrzése, ápolása egy-egy etnikai közösség számára (Papp és mtsai, 2019). A nem-formális tanulás hazai definiálásakor Komenczi (2001) és Tót (2002) meghatározásaiban egyaránt szerepel az iskolarendszeren kívüli jelleg, mindketten utalnak arra, hogy a tanulás folyamata szervezett és tudatos, ugyanakkor annak végeredményét nem feltétlenül ismerik el végbizonyítvánnyal. A *kiegészítő iskola* elnevezés a hétfégi iskolák tekintetében nem kizárólagosan a magyar intézményekre használatos kifejezés, hisz más diaszpórában élő etnikai kisebbség is életre hív működésében és szervezésében hasonló intézményt. Ezek a kiegészítő iskolák nem részei sem a befogadó ország, sem a származási ország közoktatási rendszerének, de esetenként a befogadó ország oktatásához igazodva, annak kiegészítéseként lehet rá tekinteni (Vadász, 2020).

Ahogy a diaszpórában élő magyarok pontos számáról, úgy az ott működő magyar oktatási intézményekről sincs pontos számunk. Potápi Árpád János nemzetpolitikáért felelős államtitkár *A magyar nyelv és kultúra modern oktatásának stratégiai Ausztriában és Dél-Tirolban* elnevezésű konferencia köszöntő beszédében ismertette a hétfégi iskolák számára vonatkozó statisztikai adatokat. Eszerint 2018-ban még 211 közösségi iskoláról tudtak, mely területi eloszlásban a következőt jelentette: 135 Európában, 49 Észak-Amerikában, 17 Ausztráliában, 7 Latin-Amerikában, 1 Izraelben, 1 a Dél-Afrikai Köztársaságban és 1 az Egyesült Arab Emírségekben. Hozzátette, hogy a járvány idején a világ több pontján – pl. Ausztriában, az olaszországi Dél-Tirolban, Kolumbiában, Norvégiában, Új-Zélandon – is alakultak új hétfégi magyar iskolák, tehát számuk a vírushelyzet ellenére is növekvő tendenciát mutat. Szilágyi Péter, a Miniszterelnökség nemzetpolitikáért felelős miniszteri biztosának 2021 februárjában adott interjúja szerint a diaszpórában már több mint 250 hétfégi iskoláról tudnak, de számuk ennél vélhetően jóval több is lehet (MTI, 2021).

A hétfégi magyar iskolák elnevezése, szerveződése

A hétfégi magyar iskolák elnevezése rendkívül változatos képet mutat, azonban ezekről egységesen elmondható, hogy olyan intézmények, melyek külföldi országokban etnikai alapon szerveződnek, s tevékenységük között a magyar vonatkozású oktatás is szerepel. Ilyen elnevezés lehet a hétfégi magyar iskola és/vagy óvoda, vasárnapi iskola, tanoda, magyar foglalkozások, stb. (Vadász, 2020). A világban működő hétfégi magyar iskolák elnevezésükben gyakorta hordozzák annak a településnek vagy földrajzi területnek a nevét, ahol az oktatási tevékenységet gyakorolják (pl. Bécsi Magyar Iskola, Genfi Magyar Iskola és Óvoda). A névben szereplő iskola és/vagy óvoda elnevezés az oktatás korosztályos jellegére utal (pl. Mákvirágok Magyar Óvoda és Kisiskola [Amerikai

Egyesült Államok, Orlando]), míg a mindennapos iskola, a hétvégi iskola, a vasárnapi iskola megnevezés a működési időkeretet jelzi (pl. Miami Vasárnapi Iskola, Petőfi Sándor Hétvégi Magyar Iskola [Düsseldorf]). Nem ritka a híres magyar történelmi személyek – író, költő, zenész – utáni elnevezés (pl. Arany János Magyar Óvoda és Iskola, NYC), illetve az egyházakhoz való kötődés megjelenítésére is találunk példát: Angliai Magyar Református Egyház hétvégi magyar iskolája (Egyesült Királyság, London). Mindezek mellett találkozunk olyan intézménynévvel is, mely a fent említettek közül egyiket sem tartalmazza, így annak sem tevékenységi körére, sem az oktatás jellegére nem lehet következtetni (pl. Skolabusz [Olaszország]).

A tanulmányunkban használt *hétvégi iskola* kifejezés egységesen utal a fent említett változatos megnevezésekben megjelenő intézmények mindegyikére. Jelen kutatás nem tesz különbséget sem az eltérő időkeretben zajló, változatos működéssel megvalósuló intézmények, sem az eltérő funkciókat mutatók között. Egységesen kezeli továbbá a különböző fenntartással működőket, valamint az eltérő vagy vegyes képzési szinteken oktatási tevékenységet folytatókat is. Így a kutatás során minden offline vagy részben offline tevékenységet folytató hétvégi magyar iskola egységesen a vizsgálat célcsoportjának tekintendő.

A hétvégi magyar iskolák cél- és feladatrendszere

A hétvégi magyar iskolák cél- és feladatrendszere nem egységes, így megragadni azokat leginkább a bemutatott vagy elemzett intézmények mentén lehetséges. Pávai és Rakitai (2017) manchesteri hétvégi iskoláról szóló írásában olvasható, hogy az intézmény cél- és feladatrendszere négy alappillére épül: az anyanyelv megőrzésére, a hagyományápolásra, a közösségépítésre és az identitás fenntartására. Gárdosi (2018) kanadai iskolákról készült elemzésében funkcióként a kulturális örökség megőrzését emeli ki. Vadász (2020) doktori disszertációjában esettanulmányt közöl a Tel-Avivi Magyar Iskoláról és Óvodáról, melyben célok és feladatok tekintetében így fogalmaz az intézményről:

„Az iskola és az óvoda cél-és feladatrendszere sokrétű: az anyanyelv és/vagy származási nyelv megőrzése, főként kommunikáció-alapú tanítása; a magyar hagyományok és tradíciók ápolása; közösségteremtés; valamint kikapcsolódási lehetőség biztosítása a családoknak a színes programkínálat által.” (Vadász, 2020. 242.)

Vadász (2020) hétvégi iskolákat vizsgáló kutatása alapján arra következtet, hogy az intézményi célok rendszerében a nyelvvoktatás, a közösségépítés, a kultúraátadás, valamint a hitoktatás kiemelt jelentőségű. A 61 intézménytől visszakapott kérdőíves vizsgálata alapján megállapítható, hogy

„[...] azok működése és az annak vállalt céljai szintén nem határolhatók el élesen még, ha egy intézmény alapvetően a nyelv oktatását, a kultúra átadását vagy a vallási ismeretek továbbítását célozta meg elsődlegesen. Eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvtanítás és a kultúraátadás az etnikai alapon működő (nem vallási oktatással foglalkozó) hétvégi magyar iskolák és óvodák esetében elválaszthatatlan egységet alkotnak, tisztán csak az anyanyelv oktatásával, vagy tisztán a magyarság kultúrájának átadásával foglalkozó iskolákat és óvodákat nem tudtunk elhatárolni.” (Vadász, 2020. 131.)

A cél- és feladatrendszer reflektál az adott közösség igényeire, s figyelembe veszi az oda járó gyermekek nyelvi szintjét és életkorát is. Számos egyéb tényező mellett ezen okokból kifolyólag sem lehet egységes cél- és feladatrendszert meghatározni.

A hétvégi magyar iskolák pedagógusai

Tekintve, hogy a hétvégi magyar iskolák többségében *supplementary school*nak – vagyis kiegészítő iskoláknak – minősülnek, s kívülállónak tekintődnek a befogadó és a származási ország oktatási rendszerén, nem vonatkoztatható rájuk egyik állam pedagógusokra előírt szabályozása sem. Már csak azért sem, mert míg hazai viszonylatban végzettséghez kötötten tölthető be pedagógus munkakör, addig a diaszpóra intézményeiben – melyek sok esetben önkéntes szerveződés útján alakultak – akár pedagógiai végzettség nélküli lelkes szülők is részt vehetnek a gyermekek és fiatalok oktatásában. Ezt erősíti meg a Boskola, vagyis a Bostoni Magyar Iskola alapításáról és működéséről írt beszámoló is. Ebben az áll, hogy kezdetben az oda járó gyermekek szülei tanítottak, akik nem minden esetben rendelkeztek pedagógiai végzettséggel (Fogarasi és mtsai, 2014). Gárdosi (2014) clevelandi magyar nyelvoktatásról szóló írása szerint az iskola tanárainak nem szükséges tanári végzettséggel rendelkezniük, így azok önkéntesek, akik a cserkészetből, vagy a helyi magyarok közösségéből érkeznek. A pedagógusképzés megoldatlansága mindig is gondot jelentett az Egyesült Államokban, aminek hiányában előfordul, hogy tanárrá – vagy alkalmi tanárrá – válik a környéken élő, esetleg ideiglenesen ott tartózkodó, szakképesítés nélküli lelkes amatőr is (Hajnal, 2006).

Hazánkban a pedagógus hivatást gyakorlóknak központi elvárásoknak kell eleget tenniük az oktatás, nevelés, illetve az adminisztráció területén egyaránt. Ezzel szemben a hétvégi iskolák pedagógusai szabadságot élveznek, egységes szabályozó híján mindenki a maga igényeire szabva végezheti tevékenységét. Nincs sem globálisan elfogadott, sem az adott befogadó országbeli konszenzuson alapuló egységes tanterv, program vagy tanmenet. Arra azonban található példa, hogy egy intézmény egy másiktól adoptál oktatási/pedagógiai programot, melyet részben vagy teljesen beépít a gyakorlatába (Vadász, 2020).

A differenciálás mind a hazai köznevelésben, mind a diaszpóra intézményeiben egyaránt kiemelt jelentőségű pedagógiai feladat. Már az Óvodai nevelés országos alapprogramja is kitér az életkori, az egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételére. Saját tapasztalataink alapján elmondható, hogy oly fokú differenciálást, melyet a diaszpórában élő gyermekek esetében szükséges alkalmazni, a magyar köznevelés

Tekintve, hogy a hétvégi magyar iskolák többségében supplementary schoolnak – vagyis kiegészítő iskoláknak – minősülnek, s kívülállónak tekintődnek a befogadó és a származási ország oktatási rendszerén, nem vonatkoztatható rájuk egyik állam pedagógusokra előírt szabályozása sem. Már csak azért sem, mert míg hazai viszonylatban végzettséghez kötötten tölthető be pedagógus munkakör, addig a diaszpóra intézményeiben – melyek sok esetben önkéntes szerveződés útján alakultak – akár pedagógiai végzettség nélküli lelkes szülők is részt vehetnek a gyermekek és fiatalok oktatásában. Ezt erősíti meg a Boskola, vagyis a Bostoni Magyar Iskola alapításáról és működéséről írt beszámoló is. Ebben az áll, hogy kezdetben az oda járó gyermekek szülei tanítottak, akik nem minden esetben rendelkeztek pedagógiai végzettséggel (Fogarasi és mtsai, 2014).

nem követel meg. A magyar nyelv ismerete – a többnyelvűség és/vagy a vegyesházasság okán – igazán változatos képet mutat. Az azonos korosztályú gyermekek esetében is nagyfokú eltérések mutatkozhatnak, melynek következtében akár teljesen egyénre szabott differenciálást is szükséges alkalmazni a tanítónak. A külföldön élő gyermekek nyelvi fejlettsége nem hasonlítható össze a magyarországi azonos korú gyermekekével, így sok esetben az oktatás során felhasználandó tananyagot és eszközöket a tanítónak kell elkészítenie, vagy egy már meglévőt egyéni vagy csoport szinten testre szabni.

A Zsigmond Király Magyar Kulturális Klub és Iskola életébe betekintést engedő írás kitér arra az angliai nehézségre is, melyet az eltérő oktatási rendszerek okoznak. Annak érdekében, hogy az oktatás minél eredményesebb legyen, azoknak, akik Magyarországon szereztek pedagógus diplomájukat, meg kell ismerkedniük a brit rendszerrel is, hisz a hozzájuk járó gyermekek abban szocializálódnak (Pávai és Rakitai, 2017). A manchesteri iskola életébe betekintést engedő írás problémaként említi továbbá, hogy a náluk hétfévente megvalósuló tanítás a gyermekek szabadidejében történik. Az önkéntes alapon való részvétel okán a tanító fontos feladata a gyermek mindenkori érdeklődésének fenntartása, motivációjának táplálása. „A foglalkozások kiegészítő jellegéből fakadóan rendkívül fontos, hogy azok élményt, a kötelező iskolai tanulmányoktól független érdekes elfoglaltságot jelentsenek a gyermekeknek; ezek jelenthetik leginkább a rendszeres részvétel és fejlődés zálogát.” (Vadász, 2020. 142.). Ezek az élményt nyújtó elfoglaltságok – néhány külföldi online magyar iskola kivételével – a koronavírus-járvány 2020-as globális elterjedéséig személyes jelenlétű találkozások alkalmával valósultak meg.

Online munkaforma a diaszpóra hétféi magyar iskoláiban

A járvány elterjedését követő törvényi szabályozások a világ számos pontján kisebb-nagyobb megszakításokkal tiltották a személyes jelenlétű oktatási tevékenységet. Ezek alól a hétféi magyar iskolák sem voltak kivételek, s lévén, hogy oktatási rendszeren kívül állnak, főként a gyülekezésre való szabályozások vonatkoztak rájuk. Két választásuk maradt: vagy kivárik a korlátozás végét, s azután folytatják oktatási tevékenységüket, vagy az internet kínálta lehetőségek közül mindenki – akár egy intézményen belül egyénileg is – megkeresi a magának leginkább testhezállót, s annak segítségével próbálja az eredendően offline tananyagot online formában közvetíteni. Az, hogy a digitális technológia mennyire volt része a hétféi iskolák oktatásának a járványt megelőző időszakban, nem tudni. Ezt nagyban befolyásolta a finanszírozás, a feltételek megléte vagy épp azok hiánya, melyek igencsak különbözőek, s így vélhetően volt, akinek ez komolyabb kihívást is jelentett az online oktatásra való áttérést illetően. Amíg a világ országaiban a köznevelés alá tartozó oktatási intézményeknek kötelezően, így vagy úgy, de online oktatásban kellett helyt állniuk, addig a diaszpóra magyar iskolái szabadon dönthettek. Ahogy már fentebb megfogalmaztuk: sem a befogadó ország, sem Magyarország pedagógusokra vonatkozó elvárásai nem illeszthetők a diaszpórában tanítókra, így az sem feltételezhető vagy elvárható, hogy a megváltozott munkaformában való tanításhoz rendelkeznek bármiféle speciális – digitális – kompetenciával. Azok, akik a személyes jelenlétű oktatás tiltása alatt online munkaformára álltak át, az addigitól – vélhetően – merőben más módszerekhez kellett nyúljanak. Sokakat megijesztett az online oktatás lehetősége, melynek oka egyrészt, hogy a tananyaguk offline formára van kidolgozva, s annak átalakítása sok időt vesz igénybe. Az ijedtség oka másrészt az volt, hogy úgy vélték, éppen elég a szülőknek az, hogy gyermekük időszakosan a köznevelésben is digitális oktatásban vesz részt. Természetesen az idő előrehaladtával látni lehetett a változásokat. Fontos kapaszkodót jelentett, hogy a diaszpóra hétféi magyar iskolái nem lettek magukra hagyva az ismeretlenben. Módszertani képzések és konferenciák szerveződtek magyarországi kezdeményezéssel, illetve magánúton is. A gyakorlatok szinte

szájról szájra terjedtek, melyekben a területek közötti összefogás is észrevehető volt. A külhoni tanítóknak nincs egységes továbbképzési kötelezettsége, ami azt jelenti, hogy az egyénen múlik, kívánja-e bővíteni meglévő ismereteit és készségeit, s ha igen, akkor ezt milyen területen teszi. Így mutatkozhatnak hatalmas különbségek például a most oly aktuális digitális kompetencia területén is.

Módszertan

A kutatás célja

A hazai szakirodalom a diaszpórában működő magyar oktatás tekintetében főként az intézményrendszerekről, a működésről, a betöltött szerepekről és a funkciókról ad képet. A koronavírus-járvány 2020-as elterjedése világszinten korlátozta az oktatás addig személyesen megvalósuló munkaformáját. Hatása a diaszpóra magyar oktatására rendkívül erőteljesnek bizonyult, s alapvető változtatásokra kényszerítette az ott dolgozókat. A tanítók körében végzett – szakmai, motivációs, stb. – felmérések mindezidáig nem voltak gyakoriak. Úgy véljük, a pandémia olyan kutatási lehetőségeket kínál, melyek mellett aktualitásuk okán nem lehet elmenni. Ezek alapján a kutatás fő célkitűzései a következők:

- a hétfélig magyar iskolák és óvodák lezárásokra adott válaszában tanítói aspektusú feltárása
- a diaszpórában tanítók lezárás(ok) alatti digitális kompetenciájának változása – a tanítók szubjektív megítélése alapján
- a hétfélig magyar iskolák és óvodák pedagógusairól szóló jelenlegi ismeret bővítése

A célkitűzések alapján kísérletet teszünk meghatározni a megváltozott munkaformához való alkalmazkodás elősegítésére igénybe vett lehetőségek formáit, valamint az online tér egyénre gyakorolt nehézségeit a diaszpóra hétfélig iskoláiban tanítók vonatkozásában.

A kutatás módszerei

Feltáró jellegű, keresztmetszeti kutatásunkhoz online kérdőívet használtunk. A feltáró jelleg létjogosultságát támasztja alá a téma szakirodalomban tapasztalt ismeretlensége, az aktualitás ténye, valamint a változatos – s így nem általánosítható – kérdőíves válaszok eredménye is.

A kvantitatív adatgyűjtés írásos kikérdezéssel valósult meg, mellyel a világ hétfélig magyar iskoláiban dolgozó tanítókat kívántuk megszólítani. Nem állt rendelkezésre adat sem a teljes tanítói létszámról, sem az egy-egy intézményben dolgozók állományáról. Ezen okból kifolyólag pontosan nem lehet meghatározni a lehetséges populáció nagyságát, ahogy azt sem, hogy közülük milyen arányban lett válasz rögzítve. A tanítók pontos létszámát az intézmények számának bizonytalansága miatt sem lehet megállapítani. Vélhetően nem is lett volna lehetőség mindenkit elérni, azonban kísérletet tettünk a lehető legtávolabbi helyekre is eljutni. A 44 kérdésből álló kérdőív széles körben való terjesztése két módon történt: egyrészt e-mail segítségével továbbítottuk, másrészt a közösségi médián keresztüli megosztást alkalmaztuk. Az első mód segítségével megközelítően 120 e-mail-címre küldtük ki a kérdőív elérését lehetővé tevő linket. A közösségi médiát kihasználva 30 intézményt – illetve azok képviselőit – sikerült felkeresnünk. Minden esetben megosztásra sarkalltunk, így vélhetően tőlünk függetlenül még több helyre eljutott a kérdőív.

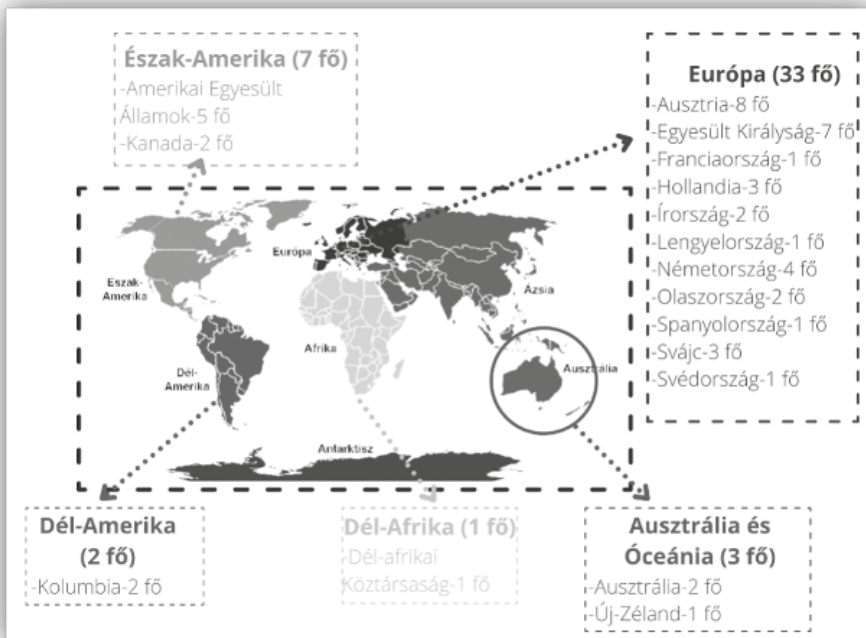
A saját szerkesztésű kérdőív nyílt és zárt kérdéseket tartalmazott, melyek mellett 5-fokozatú Lickert-skálát is beépítettünk, ahol a skála segítségével vélemény

nyilvánítására nyílt lehetőség. Kutatásunk feltáró jellege nem tette szükségessé, továbbá a meglehetősen alacsony válaszadási hajlandóság nem is tette lehetővé a változók közötti összefüggések vizsgálatát, így a kérdésekre adott válaszokat csupán leíró statisztika alkalmazásával elemeztük.

Eredmények

A válaszadók szociodemográfiai jellemzői

Az online kérdőívet összesen 49 fő töltötte ki, azonban három esetben a hazánkkal szomszédos államokból érkeztek a válaszok. Értelmezésünkben diaszpóra szó alatt a hazai megközelítést értjük, vagyis a nem őshonos, migráció útján létrejövő közösségben működő hétvégi magyar iskolák tanítóit tesszük vizsgálatunk alanyává. Az anonimitás miatt nem állt módunkban ellenőrizni, hogy a jelölt országok mely területén tanít a három válaszadó, így azt sem, hogy azok ténylegesen korábban hazánk határain belülnek számítottak-e. Mindhárom tanító válaszában a mindennapos oktatás jelent meg, melyből arra következtettünk, hogy inkább napi, mintsem hétvégi iskolai oktatásról lehet szó. Ezen indok alapján a három szomszédos állam tanítóinak válaszait kizártuk az elemzésből, ennek megfelelően az adattisztítást követően összesen 46 kérdőív adatai álltak rendelkezésünkre. Az elemzésbe bevont kérdőíveket öt kontinens 17 különböző országában töltötték ki (2. ábra).



2. ábra. A kutatásban résztvevők megoszlása kontinensek és országok szerint
(Forrás: Saját szerkesztés)

A 46 válaszadó közül 36 fő rendelkezik pedagógiai végzettséggel, van, aki többel is. Közülük 33-an felsőfokú képzésben szereztek oklevelüket, hárman pedig középfokon végezték tanulmányaikat. Legtöbben tanító és tanár végzettséggel rendelkeznek, de óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint gyógypedagógus végzettségük is vannak a válaszadók között. Emellett táncpedagógus, furulyatanár, egyetemi tanár, valamint a magyar mint idegen nyelv tanár képzettség is megjelent a visszajelzések között. A diaszpórában élő, magyar gyökerekkel rendelkező gyermekekkel való foglalkozás során a gyógypedagógus végzettségnek, ezen belül is a logopédus diplomának kiemelt jelentősége van, ugyanis a magyar nyelv esetében fellépő, logopédiai segítséget igénylő problémák orvoslásában kizárólag olyan szakember képes változásokat elérni, aki jártas anyanyelvünkben. Informatikai területen szerzett végzettség alig jellemzi a válaszadókat. 8-an rendelkeznek e területen valamiféle oklevéllel igazolható ismerettel, mely a legtöbbször esetében ECDL (4 fő) vizsgában lett megjelölve. Több esetben megjegyezték, hogy felsőfokú tanulmányok során a tananyagba beépítve – oklevél és végzettség szerzése nélkül – számítástechnikai oktatásban részesültek.

Mintegy 30 válaszadó az utóbbi években (0–5 év) kezdte meg munkáját hétvégi iskolában, azonban többen 21–25 éve, vagy még annál is régebb óta látják el feladataikat.

Az oktatásra, valamint a pandémia alatti korlátozásokra vonatkozó adatok

A diaszpóra hétvégi magyar iskoláiban tanítóknak a munkájuk ellátásához kötelező jelleggel nem szükséges képesítéssel rendelkezniük. Az oktató-nevelő munka négy korcsoportban folyik, s több esetben előfordul, hogy egy-egy tanító az intézményén belül több szinten is támogatja a magyar nyelvi fejlődést. Legtöbben az általános iskolások oktatásában (is) vesznek részt, a 46 válaszadó közül mintegy 42 fő. Összevetve ezt a válaszadók végzettségével kiderül, hogy az adott korcsoporthoz kapcsolódó végzettség hiánya nem akadály a hétvégi iskolák munkájába történő bekapcsolódásnak. A tanítók többsége – és ezzel egyetemben vélhetően az intézmények működése is így alakul – hetente egy alkalommal oktat hétvégi iskolában. A rendszeresség tekintetében a kéthetente egy alkalom is viszonylag gyakori, 16 fő

A 46 válaszadó közül 36 fő rendelkezik pedagógiai végzettséggel, van, aki többel is. Közülük 33-an felsőfokú képzésben szereztek oklevelüket, hárman pedig középfokon végezték tanulmányaikat. Legtöbben tanító és tanár végzettséggel rendelkeznek, de óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint gyógypedagógus végzettségük is vannak a válaszadók között. Emellett táncpedagógus, furulyatanár, egyetemi tanár, valamint a magyar mint idegen nyelv tanár képzettség is megjelent a visszajelzések között. A diaszpórában élő, magyar gyökerekkel rendelkező gyermekekkel való foglalkozás során a gyógypedagógus végzettségnek, ezen belül is a logopédus diplomának kiemelt jelentősége van, ugyanis a magyar nyelv esetében fellépő, logopédiai segítséget igénylő problémák orvoslásában kizárólag olyan szakember képes változásokat elérni, aki jártas anyanyelvünkben. Informatikai területen szerzett végzettség alig jellemzi a válaszadókat.

jelezte ezt válaszaiban. Emellett nem ritka a háromhetente, illetve a havonta történő tanítás, a válaszadók közül két fő háromhetente, négy fő pedig csupán havonta lép kapcsolatba oktatási céllal csoportjukkal.

A koronavírus 2020. évi globális elterjedése a hétvégi magyar iskolák működését rendkívül erőteljesen korlátozta. Egyetlen válaszadót kivéve mindenki a személyes jelenléti oktatás tiltásáról számolt be. Az e kérdéskörhöz kapcsolódó nyitott kérdésekre adott válaszok részint számszerű adatot tartalmaztak, részben pedig részletesen ki lettek fejtve. Kiderült, hogy legtöbb esetben 1-2-szer voltak érintettek a tiltásban, máshol ennél is többször. A válaszokból kiderül, hogy az 1-2, vagy több alkalmat jelentő korlátozó intézkedések száma nem tükrözi a fennálló helyzet súlyosságát. Ugyanis több olyan eset is előfordult, ahol csupán egyszer hoztak korlátozó intézkedést, de az egy egész tanévet, vagy annál is hosszabb időszakot ölelt fel. Beszámoltak arról is, hogy több alkalommal néhány (általában 2-5) hónapig tartottak a szigorítások, melyek a 2020-as és 2021-es tanévben is fennálltak. Volt, aki ennél is konkrétan fogalmazott: a 2019-2020-as tanév során a tervezett 20 tanítási alkalomból 8, a 2020-2021-es időszakban pedig 18 nem valósulhatott meg a megszokott kontakt módon. Máshol 2020 márciusától egészen 2021 szeptemberéig nem folyt személyes jelenléti oktatás.

A pandémia alatti oktatási tevékenység

A hirtelen jelentkező kihívás ellenére a korlátozások időszakában online tevékenységre áttérők aránya rendkívül magas volt. 41-en folytattak online oktatást, négyen viszont nem. Találhatunk példát arra, hogy a pandémia első hullámában (2020. március) a hirtelen megváltozott munkaformához nem tudott, vagy nem kívánt alkalmazkodni az intézmény, így abban a félévben felfüggesztették tevékenységüket. Egy intézmény számolt be arról, hogy a korlátozások nem érintették őket, így a pandémia előtt megszokott módon folyt az oktatás. Azok az intézmények, amelyek a tanítás és tanulás folytatásának érdekében a szabályokhoz alkalmazkodva internetes kapcsolattartással biztosították az oktatást, minden esetben kamerával támogatott órákat tartottak, vagyis ténylegesen kontaktusba léptek a gyermekekkel. A válaszokból kiderül, hogy az intézmények döntő többsége vállalta az online tanítás kihívásait, azonban ez a különböző országokban korántsem volt egységes. Több intézmény már a legelső rájuk érvényes tiltó korlátozás életbe lépésekor berendezkedett az online oktatásra, azonban a legtöbben 2020 nyarán vagy azt követően, a tanév megkezdésekor vezették azt be intézményükben.

Az új munkaforma sok esetben nehézséget okozott a tanítóknak, akik a következőket emelték ki:

- diákok figyelmének és motivációjának fenntartása, különös tekintettel a legkiseb-
bekre
- csoportlétszám alakulása
- eszközök felkutatása és tesztelése
- felmerülő technikai problémák orvoslása
- gyermekek lassú fejlődése az online terek kezelésének területén
- optimális tanítási módszer megtalálása
- személyes kontaktus hiánya
- szülők elérése
- tanítói nagyfokú koncentráció
- új tanterv kialakítása, meglévő átültetése
- változatos csoportmunka szervezése

Az IKT-eszközök használatának pandémia előtti és alatti összehasonlítása

Az információs és kommunikációs technológiák közé tartozó eszközök változó mértékben ugyan, de legtöbbször a virushelyzet előtti személyes jelenléti oktatás alkalmával is használatosak voltak. A technikai eszközök tekintetében a laptop (30 fő), a nyomtató (29 fő), a zenelejátszó (24 fő), a projektor (19 fő), a tablet (12 fő), az interaktív tábla (5 fő) és az okostelevízió (1 fő) jelent meg. A világhálón elérhető programok közül a nyilvános videómegosztó portálok (16 fő) kedveltek, emellett 23-an jelölték az egyéb internetes alkalmazások és programok használatát. Hét fő jelezte válaszaiban, hogy a pandémiát megelőzően egyáltalán nem alkalmazott IKT-eszközt a tanítási folyamatban.

Egyértelmű tehát, hogy bár van néhány kivétel, a válaszadók többségétől nem áll távol az IKT-eszközök használata, ugyanakkor a megváltozott munkaforma sokakat újak megismerésére sarkallt. A válaszadók több mint fele a járványhelyzet alatt vezetett be új IKT-eszközt a tanítási folyamatba. Az újonnan használatba vett technikai eszközök az alábbiak szerint lettek megnevezve: digitális toll, laptop, mobiltelefon, tablet.

Az internetes programok használatának korábbi népszerűsége a korlátozások alatti oktatás során is jellemző maradt. Játékok tervezéséhez és kivitelezéséhez, feladatlapok és feladatok létrehozásához, valamint az online óra lebonyolításához kapcsolódóan egyaránt bővítették a világhálón fellelhető programok, applikációk és portálok használatának sorát. Ezen csoportosítás mentén a leggyakrabban előforduló webes eszközök az alábbiak szerint alakultak:

- Játékok tervezése és kivitelezése során használatos eszközök: Kahoot, Mozaik, Prezi, Wordwall, YouTube
- Feladatok és feladatlapok létrehozását segítő eszközök: Google Classroom, LearningApps, Sutori, Wordwall
- Az online óra lebonyolításához használt eszközök: Google Meet, Messenger alkalmazás, Microsoft Teams, Zoom

Az új programok, applikációk és portálok bevezetését elsődlegesen a diákok érdeklődésének fenntartása, újonnan készített oktatási anyagok létrehozása, annak változatos kivitelezése, valamint a korábbi tananyag online munkaformára való átültetése motiválta.

Az új IKT-eszközt bevezetők (27 fő) majdnem felének nem, vagy csupán alig okozott gondot meghatározni azt, hogy pontosan mire is volt/van szüksége. Az újonnan használni kívánt programok, applikációk és portálok megtalálásához számtalan út vezet, azonban a válaszok alapján a többségnek nem okozott ez különösen nagy nehézséget. A digitális kompetencia fejlődésének támogatása érdekében a válaszadók közül 30-an legalább egyszer vettek már részt a virushelyzet kezdete óta az online oktatás tervezését és lebonyolítását segítő online vagy offline konferencián, szakmai képzésen, továbbképzésen.

Még a jól előkészített, megfelelő eszközökkel felépített személyes jelenléti órák esetében is fordulhatnak elő technikai vagy személyi hibák, mely az online térben, a kiszolgáltatottabb helyzet okán gyakoribbak lehetnek. 26 válaszadó osztotta meg ezirányú tapasztalatait: gyenge vagy akadozó internetkapcsolatról, a gyermekek oldaláról a nagyképernyős eszköz, vagy éppen a webkamera hiányáról tettek említést. A vélhetően rendszeresen előforduló problémák a készített, átvett vagy átültetett tananyag megfelelő prezentálását és átadását is gátolhatta.

Tananyag létrehozására vonatkozó kérdéskör elemzése

A tananyag online formába való átültetése a válaszadók többségének egyáltalán nem volt egyszerű feladat, volt, akinek ez kifejezetten nagy nehézséget okozott. Az online oktatás során használatos anyagok egy része nem a korábban meglévő tananyag online oktatáshoz igazított formája, hanem a mások által készített, weben található nyilvános forrásokból származik. A válaszadók kifejezetten magas arányban nyúlnak ilyen internetes anyagokhoz (36 fő), azonban az adott csoport igényeire szabva. Az interneten elérhető szabadon felhasználható forrásokat leginkább egyszerűsíteni szükséges, mivel sok esetben a nyelvezet, illetve a szókincs nem alkalmas a felhasználásra. Mindezek mellett a hétvégi iskolákban tanítók is nagy számban használnak saját készítésű tartalmakat. A pandémiát megelőzően a szöveges és táblázatos dokumentumok, a videók, képek és audioanyagok létrehozása volt a legjellemzőbb. A válaszadók több mint fele számolt be arról, hogy a vírushelyzet alatt bővült a tartalomkészítés formája. Ennek elsődleges oka a korábban említett nehézségek kiküszöbölése. A változatos, érdekes, több érzékszervre ható tanórák ugyanis jobban fenntartják a diákok érdeklődését. Van, akinél újdonság az audiotartalmak tananyagkészítéshez történő felhasználása, másnál a képek megjelenítése volt eddig mellőzve. A PowerPoint prezentáció, a pdf dokumentum, az online játékok és ezek vegyes alkalmazása is megjelenik az oktatási folyamatban.

Szülővel való kapcsolattartás jellemzői a vírushelyzet előtt és alatt

Ahogy a hazai – és vélhetően nemzetközi – köznevelésben, úgy a diaszpóra hétvégi magyar iskoláiban is rendkívül fontos a szülővel való kapcsolattartás, mely erőteljes hatást gyakorol a pedagógiai munkára. A hétvégi iskolák vonatkozásában ez fokozottan érvényes, hisz a szülők megfelelő bevonása, a velük történő folyamatos kapcsolattartás záloga a gyerekek aktív részvételének. Különösen igaz ez a fiatalabb korosztály esetében (kisdud és óvodás korosztály), akik körében még gyakran hiányzik a benső indítástól eredő magyar nyelvvel és kultúrával való megismerkedés, az anyanyelven folyó oktatás esetükben szülői igényből fakad. Már 2020 márciusát megelőzően is rendkívül változatos volt a különböző webes csatornákon keresztüli aktivitás a válaszadók körében. A koronavírus megjelenését megelőzően e-mailben, különböző applikációkon, mint a Messenger, a WhatsApp vagy a Zoom, illetve a közösségi média felületein keresztül kommunikáltak a tanítók és a szülők egymással. A pandémia azonban a kapcsolattartásra is erőteljes befolyással bírt. A válaszadók többsége új online kapcsolattartási formát vezetett be, mely a vírushelyzet előttihez képest változatosabb képet mutat. Említve lett a Classroom, a Microsoft Teams, a Skype, a Google Meet, vagyis azok a lehetőségek, melyek alkalmasak online órák megtartására is. Ezek szinte mindegyike megjelent a járványhelyzet alatt bevezetett IKT-eszközök között is.

Összefoglalás

A koronavírus-járvány 2019-es kitörésekor még nem tudtuk, hogy az a világ működésének számos területén nem várt fordulatokat tartogat. A vírushelyzet hatása így vagy úgy, de minden területen éreztette hatását, amely az oktatás esetében rendkívül erőteljes volt. A 2020 márciusát követő időszakot az oktatás területén többszörös munkaformaváltás jellemezte. Míg a köznevelés különböző szinterein viszonylag rövid ideig állt fenn a tantermen kívüli munkaforma, addig az oktatási rendszeren kívül álló, úgynevezett kiegészítő oktatási tevékenységet végzők számára világszerte tartósan bizonyult. A lezárások

sok esetben hosszabb-rövidebb időre tiltották a diaszpóra hétvégi magyar iskoláiban a személyes, jelenléti oktatást. Míg az első zárlat alkalmával nem történt meg teljes mértékben az online munkaformára való átállás, addig az újabb bezárásokra már elkerülhetetlen volt a válaszadás. A pandémia okozta helyzetben a tanítóknak új IKT-eszközökkel kellett megismerkedni, azok használatát elsajátítani. A figyelem, az érdeklődés és a motiváció fenntartásához az online formában megvalósuló oktatás során a korábbiaknál változatosabb szemléltetésre és cselekedtetésre volt szükség, mellyel párhuzamosan a bevont eszközök sokszínű megjelenése volt megfigyelhető. A megváltozott körülmények szükségessé tették a szülővel való kapcsolattartás csatornáinak bővítését, a szülő-tanító kapcsolat szorosabbra fűzését, mivel a szülők intenzívebb bevonása nélkül lehetetlen lett volna a gyermekek oktatása, fejlesztése. A lezárások alkalmával a kapcsolattartás olyan felületeken is megvalósult, ahol az oktatás folyt, illetve ahol a tananyag elérhetővé vált.

Bár a COVID-19 járvány látszólag lecsengőben van, az online oktatás nem tűnik el a vírussal együtt. A kényszer szülte online oktatás lehetőséget teremtett arra, hogy az eddig magyar nyelven való tanulás tekintetében elszigetelt desztinációkban élők is anyanyelvi oktatáshoz jussanak. Vitathatatlan továbbá, hogy a pandémia időszakában a hazai és külföldi tanítók új ismeretekkel, új gyakorlatokkal gazdagodtak, melyekből megtartva az eredményesnek bizonyuló módszereket, pedagógiai eszköztáruk színesebbé válik, melynek eredményeként tanár és diák egyaránt jól érzi magát a tanítási-tanulási folyamat különböző mozzanataiban.

A külföldi vagy hétvégi magyar iskolákban folyó pedagógiai munkáról kevés információ áll a rendelkezésünkre. Számos terület feltérképezetlen, holott sajátos helyzetükből adódó tapasztalataikkal hozzá járulhatnak a pedagógiai gyakorlatra vonatkozó ismereteink elmélyítéséhez.

Irodalom

- Balogh, B., Bodó, B. & Ilyés, Z. (2007). Előszó. In Balogh, B., Bodó, B. & Ilyés, Z. (szerk.), *Regionális identitás, közösségépítés, szórványgondozás*. Lucidus Kiadó. 7–12.
- Bartha, T. (1993, szerk.). *Keresztény bibliai lexikon*. Kálvin Kiadó.
- Bodó, B. (2007). Szórvány, stratégia-nemzet. In Balogh, B., Bodó, B. & Ilyés, Z. (szerk.), *Regionális identitás, közösségépítés, szórványgondozás*. Lucidus Kiadó. 27–279.
- Fogarasi, M., Fózser, D. & Polgár-Turcsányi, M. (2014). Kedves szójáték: Boskola, a bostoni magyar iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(2). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=519> Utolsó letöltés: 2021. 10. 27.
- Gazsó, D. (2015). Egy definíció a diaszpórákutatás margójára. *Kisebbségkutatás*, 24(2), 7–33.
- Gazsó, D. (2016). A magyar diaszpóra fejlődéstörténete. *Kisebbségi Szemle*, 1, 9–35.
- Gazsó, D. (2019). A magyar diaszpóra intézményszerűsülésének és anyaországi viszonyainak története. In Ambrus, L. & Rakita, E. (szerk.), *Amerikai magyarok – magyar amerikaiak. Új irányok a közös történelem kutatásában*. Liceum Kiadó. 15–33.
- Gazsó, D. (2020). Otthon és itthon. A magyar diaszpóra anyaországa. *PhD-értekezés*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
- Gárdosi, R. (2014). A clevelandi magyar nyelvoktatás múltja és jelene. *THL2*, 51(2), 58–67.
- Gárdosi, R. (2018). Teaching Hungarian as Heritage Language in North America. In Trifonas, Pericles P. & Aravossitas, T. (szerk.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Springer International Publishing AG. 1–22.
- Hajnal, W. J. (2006). Tizenöt éves a Rutgers Egyetem Magyar Intézete. *Hungarológiai Évkönyv*, 7(1), 187–201.
- Keményfi, R. (2006). *Nemzeti, vallási és hagyományos gazdálkodási terek szellemi öröksége II. A magyar nemzeti tér megszerkesztése: Térképek, térképek: fogalomtár*. Bölcsész Konzorcium.
- Komenczi, B. (2001). Az Európai Bizottság memorandumja az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(6), 122–132.

Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárság (2016). Magyar diaszpórapolitika – Stratégiai irányok. https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar_diaszpórapolitika-strat%C3%A9giai-ir%C3%A1nyok.pdf Utolsó letöltés: 2021. 10. 28.

MTI (2021). *Online szervezi meg a Nemzetpolitikai Államtitkárság a Hétfégi Magyar Iskolák Találkozó-ját.* <https://www.kulhonimagyarok.hu/kulhoni-magyarok-hirek/szilagyi-peter-online-szervezi-meg-a-nemzetpolitikai-allamtitkarsag-a-hetvegi-magyar-iskola-talalkozojat/> Utolsó letöltés: 2022. 10. 15.

Nagy, Ö (1938). Szórvány és beolvadás. *Hitel*, 4(4), 257–276.

Németh, Sz. (2008). Hétfégi magyar iskolák az USA-ban – 2008 (Interjú és dokumentumelemzés). In Papp, Z. A. (szerk.), *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról.* Magyar Külügyi Intézet. 266–299.

Papp, Z. A., Kovács, E. & Kovács, A. (2019). Az új magyar diaszpóra intézményesülése. Hétfégi magyar iskolák az Egyesült Királyságban. *Regio*, 27(3), 209–248. DOI: [10.17355/rkkpt.v27i3.279](https://doi.org/10.17355/rkkpt.v27i3.279)

Parragi, M. (2000). A magyar állampolgársági jog és a külföldön élő magyarság. *Kisebbségkutatás*, 9(1), <https://epa.oszk.hu/00400/00462/00005/5.htm> Utolsó letöltés: 2022. 10. 15.

Pávai, Gy. & Rakitai, R. (2017). Anyanyelvünk megélése Manchesterben. Betekintés a Zsigmond Király Magyar Kulturális Klub és Iskola életébe. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(1), 80–88. DOI: [10.21030/anyp.2017.1.9](https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.9)

Potápi, Á. J. (2021). *Bevezető gondolatok.* A magyar nyelv és kultúra modern oktatásának stratégiái Ausztriában és Dél-Tirolban. Új kihívások és lehetőségek az anyanyelvoktatásban Európa jövője szempontjából. Konferencia, Innsbruck, 2021. november 12–13.

Tót, É. (2002). A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. *Szakképzési Szemle*, 8(2), 178–193.

Szaniszló, R. B. (2019). A diaszpóra fogalma. Interdiszciplináris megközelítés. *Belvedere Meridionale*, 31(3), 83–98. DOI: [10.14232/belv.2019.3.6](https://doi.org/10.14232/belv.2019.3.6)

Vadász, V. (2020). Hétfégi magyar iskolák és óvodák a magyar diaszpórában. *PhD-értekezés.* PTE BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

Absztrakt

A COVID-19 járvány minden területen érezeti hatását, mely az egészségügyi ellátórendszer mellett az oktatás területén is rendkívül erőteljes, s a diaszpórában működő hétfégi iskolákat sem hagyta érintetlenül. A lezárások sok esetben hosszabb-rövidebb időre tiltották a személyes, jelenléti oktatást, s szükségessé tették az online munkaformára történő váltást. Keresztszeti, feltáró vizsgálatunk a diaszpóra hétfégi magyar iskoláiban tanítók online oktatással összefüggő pedagógiai gyakorlatára irányult. Elsősorban azt kívántuk megragadni, hogy a pandémia hogyan hatott a diaszpórában működő hétfégi iskolák gyakorlatára, továbbá, hogy az ott tanítók hogyan tudtak alkalmazkodni a megváltozott helyzethez. Az elemzésbe bevont kérdőíveket öt kontinens 17 különböző országában töltötték ki (n = 46). A válaszokból kirajzolódik, hogy a munkaformaváltás hirtelen bekövetkezése a diaszpórában tanítókat felkészületlenül érte. A pandémia okozta helyzetben a tanítóknak új IKT-eszközök után kellett nézni. Az online oktatás során a figyelem, az érdeklődés és a motiváció fenntartásához változatos szemléltetésre és cselekedtetésre volt szükség, mellyel egyenesen arányos volt a bevont eszközök sokszínű megjelenítése is. A nehézségek ellenére összességében elmondható, hogy bár a digitális oktatás ebben a formában kényszer szülte munkaforma, hozzájárult a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlődéséhez, módszertani repertoárjuk szélesítéséhez. A pandémia alatt elsajátított új ismeretek és készségek beépítése a tanítási-tanulási folyamatba a járványt követő időszakban hozzájárulhat a tanári hatékonyság és a tanulói eredményesség növeléséhez.

Kulcsszavak: diaszpóra; hétfégi iskola; COVID-19; online oktatás;

Hogyan térnek el a papír-ceruza és számítógépes teszteredmények? – Szisztematikus szakirodalom áttekintés a PISA, TIMSS és PIRLS mérésekkel kapcsolatos tapasztalatokról

Tanulmányunk célja, hogy a nemzetközi nagymintás tanulói teljesítménymérések tapasztalatai alapján vizsgálja a médiahatás (mode effect) nagyságát, vagyis feltérképezze a papír-ceruza és az elektronikus mérési módok közötti lehetséges különbségeket. A vizsgálat alapjául a PISA, PIRLS és TIMSS méréseket választottuk, mivel a hazai nagymintás mérés, az Országos kompetenciamérés (OKM) ezek módszertanát követi. Az OKM 2022-ben első alkalommal valósult meg teljesen elektronikus formában.

Bevezető

Az Országos kompetenciamérés (OKM) a kétezres évek eleje óta méri a magyarországi tanulók szövegértési képességét és matematikai eszköztudását (Balázsi és mtsai., 2014). Az egyes évek eredményeinek trendjét kiegészítő mérés segítségével alakították ki (Auxné Bánfi és mtsai., 2014). A papír-ceruza alapú mérés 2010-re érte el a végső formáját, amikor a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók teljes populációját mérte fel és helyezte el közös képességskálán. A képességskála segítségével az egyes évfolyamok összehasonlíthatók, a 2008-ban bevezetett mérési azonosító segítségével az egyéni fejlődés is követhető.

A mérés célja olyan objektív mutatók létrehozása, melyek segítik az iskolák önértékelését és a fejlesztési irányok kijelölését, továbbá a fenntartók, partnerek (ideértve a szülőket és tanulókat is) és az oktatásirányítás informálását (Balázsi és mtsai., 2014). A mérés módszertanát az ekkor Magyarországon megjelenő nemzetközi mérések (a korábbi méréseket folytató TIMSS 1999, a PISA 2000 és a PIRLS 2001) módszertanát követve alakították ki, így nagyban hozzájárultak a nemzetközi mérési kultúra hazai megismeréséhez (Csíkos & Vidákovich, 2012).

A médiahatást értelmezhetjük a két tesztmédiumon elért teljesítmény közötti különbségként (R. Tóth & Hódi, 2011). A három nemzetközi mérés mindegyike közl időbeli trendeket és országok közötti összehasonlításokat, ezért a papír-ceruza tesztek számítógépes tesztekre történő cseréjének következményét, az esetleges médiahatást vizsgálni és szükség szerint kontrollálni kell. A trendek folytonossága érdekében a nemzetközi mérések esetében kérdés lehet, hogy a médiahatást egységesen, vagy országonként

különböző mértékben kell-e igazítani. Felvetődhet továbbá a két módon mért konstruktumok azonosságának kérdése is.

Magyarországon elsősorban az eDia mérés-értékelési keretrendszerben megvalósuló mérésekhez kapcsolódnak médiahatás vizsgálatok. R. Tóth és Hódi (2011) hatodik évfolyamos tanulók esetében szignifikáns, átlagosan csaknem 5 százalékos eltérést talált a két módban felvett szövegértés teszteredmények összehasonlítása során, megállapítva, hogy a diákok átlagosan jobb eredményt értek el a nyomtatott médiumon, mint számítógépen. Eredményeik szerint a nem folyamatos szövegek esetén a legjelentősebb különbség a diagramleolvasási feladatoknál, a legkisebb pedig a táblázatba foglalt információk megértésénél volt tapasztalható. Herczegné Goldschmidt (2016) elemzése szerint szövegértés területen pozitív, közepes mértékű együttjárást mutattak a papír-ceruza és a számítógép-alapú teszteredmények. Vizsgálata során általánosságban arra jutott, hogy papíralapon a diákok szignifikánsan, 3–4 százalékkal eredményesebben oldották meg a tesztet, hozzáteve, hogy a tesztek itemszintű vizsgálatakor adódott olyan item, amely az online teszten bizonyult könnyebbnek. Hülber (2012) 1–6. évfolyamos tanulók körében vizsgálta a papír-ceruza és a számítógépes matematika tesztek itemeinek tulajdonságait. A nehézségi paraméterek szignifikáns, közepes együttjárást mutattak. Elemzése alapján a számítógépes teszt itemei szignifikánsan nehezebbnek bizonyultak. Egyéb jellemzők mentén az induktív gondolkodás dimenzióban és a grafikus elemet tartalmazó feladatok kapcsán volt kimutatható szignifikáns eltérés. A tanulók neme szerint nem állt fenn számottevő különbség a két médium között. Későbbi vizsgálatokban (Hülber & Molnár, 2013; Pásztor-Kovács és mtsai., 2013) egyik évfolyamon sem találtak szignifikáns teljesítménykülönbséget a két tesztmédium között.

Az OKM a korábban említett nemzetközi és hazai mérésekhez hasonlóan szintén áttért a számítógépes tesztelésre. A mérés 2022-től teljes egészében számítógépes adatfelvétellel, a természettudomány mérési területtel kiegészülve került megszervezésre (Oktatási Hivatal, 2021). A technológiai váltás lehetséges következményeinek feltárása és előkészítése érdekében készült egy nemzetközi és hazai tapasztalatokat összegző jelentés (Molnár és mtsai., 2015). A médiahatással foglalkozó fejezet rámutat a nemzetközi eredmények sokszínűségére, amit részben a vizsgálatok módszertani háttere, az eszközök, a vizsgált konstruktumok és a minták különbözőségével magyaráz. A hazai eredményekkel összevetve az OKM esetében nem számít jelentős médiahatásra, legfeljebb a jobb teljesítményű tanulók esetében kissé gyengébb eredményre. A felső tagozatos és középiskolás korcsoportban az életkor, a nem, a szocioökonómiai státusz és az IKT eszközök használata szerint nem mutatható ki jelentős médiahatás.

Mivel az OKM közöl trendeket, illetve összehasonlításokat, ezért szükséges a médiahatás nagyságának és az eredmények értelmezésére gyakorolt esetleges hatásának vizsgálata. Felvetésünk szerint egy ilyen vizsgálat előkészítésében a szükséges és lehetséges módszerek feltérképezése, a módszertanilag példaként állított nemzetközi mérések során szerzett tapasztalatok összegzése elengedhetetlen. A mérési kultúra megismertetésének szempontjából fontosnak tartjuk a nemzetközi mérések módszertani leírásainak bemutatását is, ezzel segítséget adva a számítógép-alapú mérések eredményeinek értelmezéséhez. A médiahatás témájának aktualitását adja az is, hogy 2021-ben került sor a PIRLS első, 2022-ben a PISA harmadik, és 2023-ban a TIMSS második számítógépes adatfelvételi mérésére.

A nemzetközi mérések digitalizációja

PISA

A Programme for International Student Assessment (PISA) a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD) által háromévente megszervezett tanulói teljesítménymérés, mely legutóbb 2018-ban 79 országban vizsgálta a 15 éves tanulók szövegértési és matematikai műveltségét (OECD, 2019b). A PISA mérés esetében három mérési ciklust (2009, 2012, 2015) érdemes vizsgálni a számítógépes mérés bevezetése szempontjából. 2009-ben volt először kiegészítő mérés a digitális szövegértés (*digital reading*), amit weblap-szerű nemlineáris szövegek feldolgozásával mértek, melyeknek mind a formája, mind a situációk szerinti megoszlása különbözött a papír-ceruza szövegértés terület mérésétől (OECD, 2009, 25-26). A mérés hazai szervezője külön kötetet szentelt a digitális szövegértés területnek (Balázi & Ostorics, 2011), melyben bemutatják a két terület közti hasonlóságokat és különbségeket, valamint ismertetik a hazai és nemzetközi eredményeket. 2012-ben ismét választható mérési terület volt a digitális szövegértés, a skálát ekkor már a 2009-es digitális szövegértés skálához igazították a mérés módszertanának megfelelően.

Bár a digitális szövegértés terület skáláit az összehasonlíthatóság kedvéért a nemzetközi átlag alapján a szövegértés skálához igazították, ezt nem előzte meg semmilyen médiahatás vizsgálat. Erre utal, hogy a mérés egyik dokumentumában sem jelenik meg a médiahatás angol megfelelője, a *mode effect* kifejezés. A digitális szövegértés területen alkalmazott itemek nem papír-ceruza itemek elektronikus változatai, ezért vizsgálatunkban a két mérési területen elért eredmény összehasonlítását nem tekintettük médiahatás vizsgálatnak.

A 2012-es ciklusban a digitális olvasás mellett bevezetésre került a számítógépes matematika mérése (*computer-based assessment of mathematics*), mint választható terület (OECD, 2013). A matematika fogalmát és tartalmi keretét kibővítették, hogy illeszkedjen hozzá az új médiumon mért konstruktum is. A számítógépes matematika mérése magában foglalja a számítógépes lehetőségek használatának képességét, azonban lehetőség szerint az IKT eszközhasználati igény elmarad a matematikai műveleteké mögött. Az itemek bizonyos része, de nem mindegyike, innovatív megoldásokat tartalmaz. Az itemek megoszlása a műveleti, tartalmi és kontextuális kategóriák között azonos a két felmérésben. A számítógépes matematika skálát a matematika területéhez igazították, mivel ez volt az első alkalom a terület mérésére (OECD, 2014, 253). A két matematika mérés egységére utal, hogy a külön skálák mellett kombinált skála is kialakításra került (OECD, 2014a, 40). A mérések hazai szervezője a digitális szövegértés és a számítógépes matematika területeket a fő területekkel egy kötetben mutatja be, ismertetve a matematikai keret bővítését és az itemek készítésének szempontjait (Balázi és mtsai., 2013).

A 2015. évi PISA mérés teljes egészében elektronikus formában valósult meg (OECD, 2016b), országonként meghagyva a papír-ceruza mérés lehetőségét (OECD, 2017a). Azokban az országokban, ahol ez utóbbit választották, a mérés kizárólag trend itemekkel valósult meg. Vagyis a papír-ceruza tesztek kizárólag olyan itemeket tartalmaztak, amelyek a 2012. és a 2015. évi ciklusokban is szerepeltek – mely lehetővé teszi, hogy a PISA 2015 országos eredményeit trendben és a többi országhoz képest értelmezni lehessen –, de nem tartalmazta azokat az új itemeket, amelyek a következő mérési ciklusok trend-itemei lesznek. Szintén ebben a mérési ciklusban vált először a háttérkérdőívek felvételének elsődleges módjává a számítógépes kitöltés.

PIRLS

A Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*, IEA) által ötévente megszervezett Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) célja a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességének felmérése, melynek 2016-os mérési ciklusában 50 ország vett részt (Mullis és mtsai., 2017). 2016 óta a mérésnek része a PIRLS Literacy (Mullis & Martin, 2015), mely mérési keretében megegyezik a szövegértés méréssel, de könnyebb kérdéseket tartalmaz, így a teljesítményskála alsóbb részére irányul. Ez a mérés olyan országokban választható, ahol 4. évfolyamon még az alapvető olvasási képességek fejlesztése zajlik. Az egyező feladatok miatt a PIRLS és a PIRLS Literacy skálái összehasonlíthatók, az egyes országok eredménye összehasonlítható.

A digitalizáció szempontjából a 2016-os és 2021-es méréseket vettük figyelembe, mivel 2016-ban került bevezetésre az ePIRLS kiegészítő mérés (Mullis & Martin, 2015), 2021-ben pedig először volt elsődleges az elektronikus adatfelvétel (Mullis & Martin, 2019). A mérés dokumentumaiból kiderül, hogy a választható ePIRLS mérés célja kissé eltér a papíralapú mérésétől, mivel az iskolai környezetben folytatott interneten történő olvasás szövegértését vizsgálja (Mullis & Martin, 2015, 22). Ehhez igazodva mind a teszt felépítése, mind az összetétele különbözik a főmérésétől. Egyrészt, a lineáris, nyomtatott szövegek helyett internet-szerű, weboldalakat szimuláló felületen „böngésznek” a tanulók. Ennek következtében a mérés tartalmaz – a szövegértés mellett, vagy annak részeként – bizonyos stratégiai elemeket, például egy még meg nem tekintett oldal információjának megbecsülését, vagy a korábban megtekintett oldalakon talált információkra való emlékezést. Másrészt, a mérés céljához igazodva, a szövegek teljes egészében információkeresési célúak, eltérően a főmérésétől, ahol a szövegek egyik felének célja az élményszerzés, a másik felének pedig az információszerzés (Mullis & Martin, 2015, o. 14, Exhibit 2.). A terület eredményeit az itemek szintjének meghatározásával a szokásos PIRLS skálához igazítják (Martin és mtsai., 2017, 13. fejezet), ezáltal a két terület eredményei összehasonlíthatók. A szervezők nem végeztek médiahatás-vizsgálatot a két mérés összehasonlításával. A két terület eltérő tartalma és mérése alapján a PIRLS és ePIRLS méréseket vizsgálatunkban nem tekintettük ugyanazon mérés papír-ceruza és számítógépes változatának, az eredmények összevetését nem fogadtuk el médiahatás-vizsgálatnak. A 2016-os ePIRLS mérésben Magyarország nem vett részt, így a méréshez kapcsolódó hazai jelentésben az ePIRLS-t meg sem említik (Balázi és mtsai., 2017).

A PIRLS 2021 mérési ciklusban az adatfelvétel a résztvevő országok felében digitális (digitalPIRLS), másik felében papír-ceruza (paperPIRLS) formában valósult meg (Mullis & Martin, 2019, 57). Az összehasonlíthatóság érdekében a két mérés tartalmában megegyezik. A digitalPIRLS és ePIRLS területek különbségét erősíti meg, hogy az ePIRLS továbbra is külön mérési területként szerepel, azonban a szervezők kifejezik a terület integrálása iránti szándékukat (Mullis & Martin, 2019, 67), például PIRLS és ePIRLS hibrid tesztfüzetekkel.

A PIRLS 2021 mérés összefoglaló eredményei várhatóan 2023 májusában jelennek meg, ezért vizsgálatunkban ennél a mérésnél előkészítő dokumentumokra, esetleg a médiahatást előzetesen vizsgáló elemzésekre számítottunk.

TIMSS

Szintén az IEA szervezésében négyévente kerül sor a Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) vizsgálatokra, mely 4. és 8. évfolyamon méri a tanulók matematikai és természettudományi tudását (Mullis & Martin, 2017). A legutóbbi,

2019-es mérésben 64 ország vett részt (Mullis és mtsai., 2020). A TIMSS mérésnek 2015 óta része a könnyebb feladatokat tartalmazó TIMSS Numeracy, mely 4. évfolyamon méri a matematika területet olyan országokban, ahol ezen az évfolyamon még az alapvető számolási készségek fejlesztése zajlik. A két mérés eredményeit, hasonlóan a PIRLS és PIRLS Literacy méréshez, azonos teljesítmény-skálán lehet megjeleníteni.

A digitalizáció szempontjából a 2019. évi mérési ciklus jelentős, mivel e mérés során vezették be a számítógépes mérési rendszert. Ugyanebben a mérési rendszerben kerül megszervezésre 2021-től a PIRLS mérés is. A TIMSS mérés 2019-ben magában foglalta az elsődleges számítógépes mérést (eTIMSS) – amiben az országok több, mint fele vett részt –, a papír ceruza mérési módot (paperTIMSS) és a TIMSS Numeracy mérést. Mindhárom nemzetközi tanulói teljesítménymérés hazai szervezője az Oktatási Hivatal.

Összegző tapasztalatok

Az említett három nemzetközi nagymintás teljesítménymérés az utóbbi mérési ciklusok során a papír-ceruza tesztfüzeteket számítógépes tesztekre cserélte. A különböző mérések esetében eltérő indoklással találkozhatunk. A munka világában történő helytálláshoz szükséges kompetenciák mérését célul tűző PISA esetében bizonyos 21. századi képességek mérésére (mint az internetes szövegek értése vagy az interaktív matematikai eszközök használata) alkalmasabbnak találták a számítógépes megvalósítást (OECD, 2017c). A PIRLS esetében a különböző nehézségű mérések (PIRLS és PIRLS Literacy) és a 2016-ban bevezetett ePIRLS egységes szervezési és megvalósítási lehetősége indokolta a váltást (Mullis & Martin, 2019). A TIMSS esetében a természettudomány terület mérését kiegészítő innovatív, kísérleti situációkat szimuláló problémamegoldás terület bevezetése, valamint a különböző nehézségű mérések egységes keretben való szervezése volt a fő indok (Mullis & Martin, 2017).

A számítógépes mérések a TIMSS és PIRLS esetében a csoport adaptív (*group adaptive*) (Mullis és mtsai., 2021; Mullis & Martin, 2019), a PISA esetében a többszakaszos adaptív mérések (*multistage adaptive testing*) irányába mozdultak el (OECD, 2019a). A csoport adaptív mérés a különböző szintű vagy célú mérési anyagok egységes elektronikus rendszerben történő fejlesztését, szerkesztését teszi lehetővé. A mérés is ugyanabban az egységes rendszerben valósul meg, azaz a tanuló országának (vagy valamely egyéb jellemzőjének) ismeretében a rendszer a megfelelő, például a könnyebb feladatokat tartalmazó TIMSS Numeracy tesztfüzet kitöltését teszi lehetővé. A többszakaszos adaptív tesztelés ezzel szemben minden résztvevőhöz azonos nehézségű kezdő teszt-szakaszt rendel, és a kitöltés sikeressége alapján a folytatáshoz könnyebb vagy nehezebb teszt-szakaszt sorsol. Ebben az értelemben a csoport adaptív mérés inkább logisztikai vagy mérésszervezési eszköznek tekinthető, mivel maguk a kitöltött „füzetek” hagyományos lineáris tesztek.

Kutatási kérdések, módszerek

Vizsgálatunkban az alábbi két kutatási kérdésre keressük a választ:

1. Milyen tudás halmozódott fel a PISA, PIRLS és TIMSS mérések digitalizációjával, azon belül a médiahatással kapcsolatban a hazai és nemzetközi tudományos publikációkban és mérési dokumentumokban?
2. Mekkora és milyen irányú a médiahatás a PISA, PIRLS és TIMSS mérések esetében?

A vizsgálat módszerül a szisztematikus szakirodalmi áttekintést (Rother, 2007) választottuk. A kutatás során a PRISMA elveit követtük (Page és mtsai., 2021). Az adatbázisokban folytatott keresés célja a lehető legtöbb és legrelevánsabb forrás felfedése és szintetizálása előre jól meghatározott keresési és kizárási kritériumok alapján. A keresést 2021. december 2-án hajtottuk végre.

Adatbázisok

A hazai szerzők által publikált eredmények keresésére három adatbázist használtunk. Az egyik a magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisa (MATARKA), a másik a Magyar Tudományos Művek Tára (MTMT), harmadik pedig az Arcanum Digitális Tudománytára (arcanum.com/hu) volt. A nemzetközi adatbázisok esetében az oktatási, neveléstudományi témájú forrásokat is tartalmazókat vizsgáltuk. A választást az intézményi hozzáférés befolyásolta. A keresésbe bevont adatbázisok az EBSCO (kivéve a Green és Legal adatbázist), az ERIC, a JSTOR, a ProQuest, a Science Direct és a Web of Science voltak. Ezek mindegyike lehetővé teszi a részletes keresést, összetett logikai kifejezések szerinti keresést, a megjelenés évére és a lektorált (*peer review*) forrásokra történő szűkítést.

A nemzetközi mérések dokumentumait a szervezők oldaláról gyűjtöttük össze. A TIMSS és PIRLS mérések szervezője megegyezik, a dokumentumok egyetlen felületről érhetőek el (<https://timssandpirls.bc.edu/isc/publications.html>). A PISA méréshez kapcsolódó publikációk két helyen, a mérés saját oldalán (<https://www.oecd.org/pisa/publications/>) és a szervező publikációit tartalmazó felületen (https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777) is elérhetőek. Mi az előbbit használtuk, mivel itt mérésenként összegyűjtve szerepelnek a kapcsolódó információk. A magyar nyelvű mérési dokumentumokat az Oktatási Hivatal honlapjáról (oktatas.hu) a mérések saját aloldaláról gyűjtöttük le, de nem vontuk be azokat az egyéb elemzéseket, amelyek más aloldalon nem lektorált tudományos közlemény formájában jelentek meg. Elfogadtuk más országok mérési dokumentumait is, ha azok angol vagy magyar nyelven jelentek meg, és szerepelnek valamely nemzetközi adatbázisban.

A dokumentumok jellemzően a mérések keretrendszerét, a mérés eredményeit és a technikai részleteket közlik. A keretrendszerek azonosítják az egyes méréseket, azok céljait, a méréshez kialakított elméleti háttérrel és előre vetítik a mérés bizonyos módszertani és technikai jellemzőit. Az eredmények jellemzően a mérés utáni évben jelennek meg, és az egyes országok eredményei, valamint a háttérkérdőívek alapján számított statisztikák mellett tartalmaznak bizonyos mérésmódszertani leírásokat is. A technikai leírások kifejezetten a mérés és elemzés megismerésének és megismételhetőségének érdekében készülnek, és tartalmaznak minden olyan információt, ami az itemek fejlesztésétől, az adatok rögzítésén és tisztításán át az elemzés elméleti háttérig releváns lehet.

Beválogatási és kizárási kritériumok

A keresési időszak kezdetét a digitális adatfelvételek időpontjához igazítottuk. Mivel a mérés médiumának cseréje már mind a három nemzetközi mérés esetében megtörtént – a PISA 2015-ben, az eTIMSS 2019-ben, a digitalPIRLS 2021-ben alkalmazta teljeskörűen ezt a megvalósítást –, ezért feltételeztük, hogy mind leírások, mind kapcsolódó független vizsgálatok is születtek már a témában. Azt is feltételeztük, hogy a 2015-ös PISA mérés előkészítése jóval a mérés előtt megtörtént, ezért az adatbázisokban folytatott keresés kezdeti időpontját 2010. január 1-ben határoztuk meg. A keresési időszak záró időpontja 2021. november 30. volt. A mérések dokumentumai esetében a PISA 2009, TIMSS 2019

és PIRLS 2016 mérési ciklusokkal kezdtük a vizsgálatot, tekintet nélkül a dokumentum megjelenési évére.

Az adatbázisokban végzett keresés esetén további feltételként szabtuk meg, hogy a találatok lektorált (*peer review*) publikációk legyenek. A mérések saját dokumentumainál ezt a feltételt nem kötöttük ki, mivel ezek nem *peer review* publikációk, de a mérések integritását biztosító fontos dokumentumok, melyeket tudományos munkákban is hivatkoznak, illetve saját kutatás tervezésekor is figyelembe vesznek.

A publikációk nyelvét magyar és angol nyelvben határoztuk meg. A megszorítás miatt előfordulhat, hogy bizonyos régiókra vonatkozó eredmények kiszorulnak a vizsgálatból, azonban álláspontunk szerint a mérések nemzetközi jellege miatt a mérések szervezői által készített dokumentumok és a releváns tudományos eredmények mindenképpen bekerülnek.

A közlemények formai szempontból lehetnek tudományos cikkek, tanulmánykötetben megjelent tanulmányok és könyvfejezetek. Kizárásra kerültek a recenziók, a könyvismertető, az interjú, a konferencia-előadások és az absztraktok. További feltétel, hogy a tételek lektoráltak legyenek. Ezt a külföldi adatbázisok esetében a keresési beállításokban szabályoztuk, a magyar keresés esetében a megjelenés helyének ellenőrzésével. Erre folyóiratok esetében az MTMT folyóiratkereső felületét alkalmaztuk, mely feltünteti a folyóirat tudományos és lektorált jellegét.

A publikációk bevonására tartalmi és szervezési kritériumokat is meghatároztunk. Azok a publikációk kerültek bevonásra, melyek empirikus kutatás eredményét vagy ilyen kutatások összegzését közlik. A kutatás minimális mintanagyságát kvantitatív vizsgálat esetében 100 főben, kvalitatív vizsgálat esetében 15 főben határoztuk meg. További kritériumként szabtuk meg, hogy a kutatás célja a papír-ceruza és számítógépes adatfelvétel közötti, a mérés módjából következő eltérések vizsgálata vagy a két mérési mód összehasonlítása legyen. További megkötés, hogy a kutatás szorosan kapcsolódjon a három vizsgált nemzetközi méréshez, azaz eredeti adatbázisokat vagy eredeti feladatokat használjon fel, illetve a lebonyolítás szorosan kapcsolódjon a felmérésekhez. A két mérési mód vizsgálata kizárja azokat a választható területeket és méréseket, melyek kizárólag számítógépes adatfelvétellel valósultak meg.

Kulcsszavak

A kereséshez a kulcsszavakat két szempont alapján választottuk ki. Egyrészt fókuszáltunk a kiválasztott három nemzetközi tanulói teljesítménymérésre, melyek mozaikszavai (PISA, TIMSS, PIRLS) megfelelő indikátorok a mérésekhez kapcsolódó összes forrás megtalálásához. A felmérések teljes nevét nem tartottuk fontosnak bevásztani, mivel a szövegekben ugyan szükségszerűen megjelenik, de a címekben, az absztraktokban és a kulcsszavak között a rövid változat a jellemző, a teljes szövegben pedig biztosan felbukkan. A hazai adatbázisokban történt keresés esetében nem számítottunk feldolgozhatatlan számú találatra, ezért a kulcsszavakat nem bővítettük tovább.

A mérésekhez kapcsolódó teljes nemzetközi szakirodalom várható gazdagsága miatt a nemzetközi adatbázisokban történt keresést további kulcsszavakkal egészítettük ki. Egyrészt a médiahatás angol megfelelőit vontuk be, melyek azonban különbözőek az egyes mérések esetében. A magyar médiahatás szó angol eredetije a „*mode effect*”, ami a papír-ceruza és a számítógépes adatfelvétel eredménye közötti szisztematikus eltérésre utal. A kifejezés általánosan elterjedt, a magyar forrásokban is ez szerepel angol eredetiként (lásd például R. Tóth & Hódi, 2011). Ezt a kifejezést használja a PISA (OECD, 2017b, 152-162), az erre vonatkozó vizsgálatot „*mode study*” kifejezéssel jelöli. Az összefoglalóban (OECD, 2017c) kötőjeles formában jelenik meg („*mode-effect*”), azonban összesen három alkalommal szerepel. A TIMSS mérés az „*item equivalence*”

kifejezést használja (von Davier és mtsai., 2020), ami arra utal, hogy a mérési módok közötti megfeleltetést olyan itemekkel lehet biztosítani, melyek egyformán viselkednek a két adatfelvételi felületen. Az erre vonatkozó vizsgálatot az „*item equivalence study*” kifejezéssel jelöli.

A mérések és a médiahatás kulcsszavaival („*mode effect*” és/vagy „*item equivalence*”) a nemzetközi adatbázisokban igen kevés, jellemzően 10 alatti találatot kaptunk. Ez alapján úgy döntöttünk, hogy a témára vonatkozó kulcsszavakat a számítógépes adatfelvételre vonatkozó „*computer-based*” kulcsszóval bővítjük, mivel médiahatás-vizsgálat esetében ennek a szónak – a mérések eredeti papír-ceruza (*paper-based*) adatfelvételi módjához képest – biztosan meg kell jelennie. Ez a találatok számának jelentős növekedését hozta. Az egyes adatbázisok, keresőszavak és alkalmazott szűkítő feltételek kombinációját az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat Az egyes adatbázisokban futtatott keresések kulcsszavai és beállításai

Adatbázis	Kereső kifejezés	Egyéb kritérium
Arcanum	SZO=(pisa timss pirls) AND DATE=(2010--)	
MATARKA	PISA OR TIMSS OR PIRLS	2010-től
MTMT	PIRLS	Jelleg: Tudományos Év: >=2010
MTMT	PISA	Jelleg: Tudományos Év: >=2010
MTMT	TIMSS	Jelleg: Tudományos Év: >=2010
EBSCO ERIC JSTOR ProQuest Science Direct Web of Science	(PISA OR TIMSS OR PIRLS) AND („mode effect” OR „item equivalence” OR „computer-based”)	2010-től lektorált

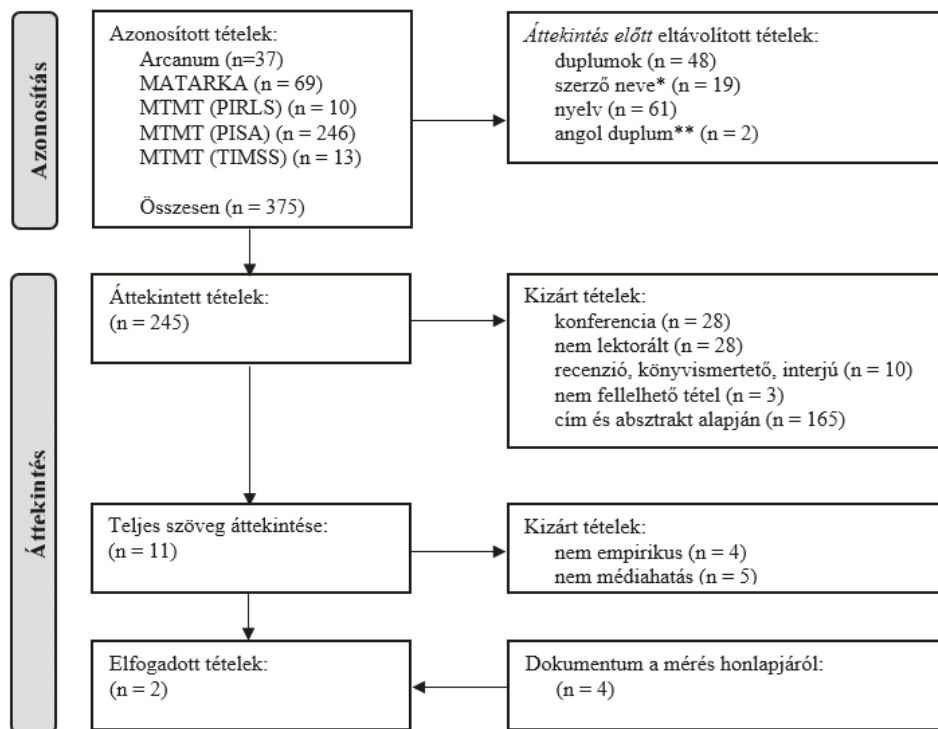
A szakirodalomkeresés folyamata és eredménye

A keresések eredményét a Zotero (zotero.org) hivatkozáskezelő szoftverbe gyűjtöttük, és Microsoft Excel szoftver felhasználásával a metaadatok alapján szelektáltuk.

A hazai áttekintés kizárési folyamatát az 1. ábra mutatja. A találatok egy részében a „PISA” keresőszó a szerző nevében szerepelt. Más része nem magyar vagy angol nyelvű tétel volt. Egy tétel latin nyelvűként szerepelt, a szöveg ellenőrzése után magyar nyelvűnek bizonyult, ezért ezen kritérium alapján nem került kizárássra. Két tétel esetében a magyar nyelvű tétellel tartalmilag egyező, azonos szerzőtől származó angol nyelvű publikációt találtunk, az angol nyelvű tételeket kizártuk. A duplumok és ezen tételek eltávolítása után a tételeket a publikáció címe alapján is ellenőriztük. Az áttekintés során a folyóiratok címe alapján kizártuk a nem lektorált tételeket, továbbá formai szempontok alapján a konferenciaanyagokat, recenziókat, könyvismertetőket és interjúkat is. Három tételt online formában nem sikerült megtalálni. Cím és absztrakt alapján 165 tételt zártunk ki, ebből 44 tétel a kiválasztott mérésekkel foglalkozik, azonban nem a médiahatás témáját vizsgálja.

A teljes szöveg áttekintésére 11 publikáció esetében került sor, ezek esetében a téma érinthette a médiahatás kérdését. A tételek harmada nem empirikus megközelítésű volt,

a tételek fele pedig nem vizsgálja a médiahatás kérdését. Velkey (2018) munkája foglalkozik az adatfelvételi módok közötti különbséggel és összefoglal néhány médiahatással foglalkozó eredményt, de nem végez empirikus kutatást a témában, ezért ezt a tételt kizártuk az elemzésünkéből. A hivatkozott munkákat áttekintettük további forrásokért, de új forrást nem találtunk.



1. ábra A magyar katalógusokban fellelt tételek PRISMA folyamatábrája. Saját ábra (Page és mtsai., 2021) alapján.

Jelmagyarázat *: kulcsszó a szerző nevében; **: magyar nyelvű szöveggel tartalmilag egyező angol nyelvű szöveg

A befoglalási kritériumoknak végül két tétel felelt meg, mindkettő az Oktatási Hivatal mérésekhez kapcsolódó dokumentuma. Az Oktatási Hivatal oldalán további négy, hasonló dokumentumot találtunk, melyek a megfelelő mérésekhez kapcsolódnak, és információval szolgálhatnak a kiválasztott három mérés médiahatásával kapcsolatban. Az így kapott hat tétel adatait a 2. táblázat tartalmazza. Mivel ezek mindegyike a mérésekhez kapcsolódó jelentés, ezért a nemzetközi mérési dokumentumokkal együtt dolgoztuk fel őket.

2. táblázat A PIRLS, PISA és TIMSS nemzetközi mérések hazai szervezőjénél (Oktatási Hivatal) fellelt technikai és összegző jelentések listája a megjelenés évének sorrendjében.

Forrás	Cím	Adatbázis
Balázi & Ostorics, 2011	PISA2009 Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón	MTMT
Balázi és mtsai., 2013	PISA 2012 Összefoglaló jelentés	OH
Ostorics és mtsai., 2016	PISA 2015 Összefoglaló jelentés	OH
Balázi és mtsai., 2017	PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről	MTMT
Oktatási Hivatal, 2019	PISA 2018 Összefoglaló jelentés	OH
Palincsár és mtsai., 2020	TIMSS 2019 Összefoglaló jelentés	OH

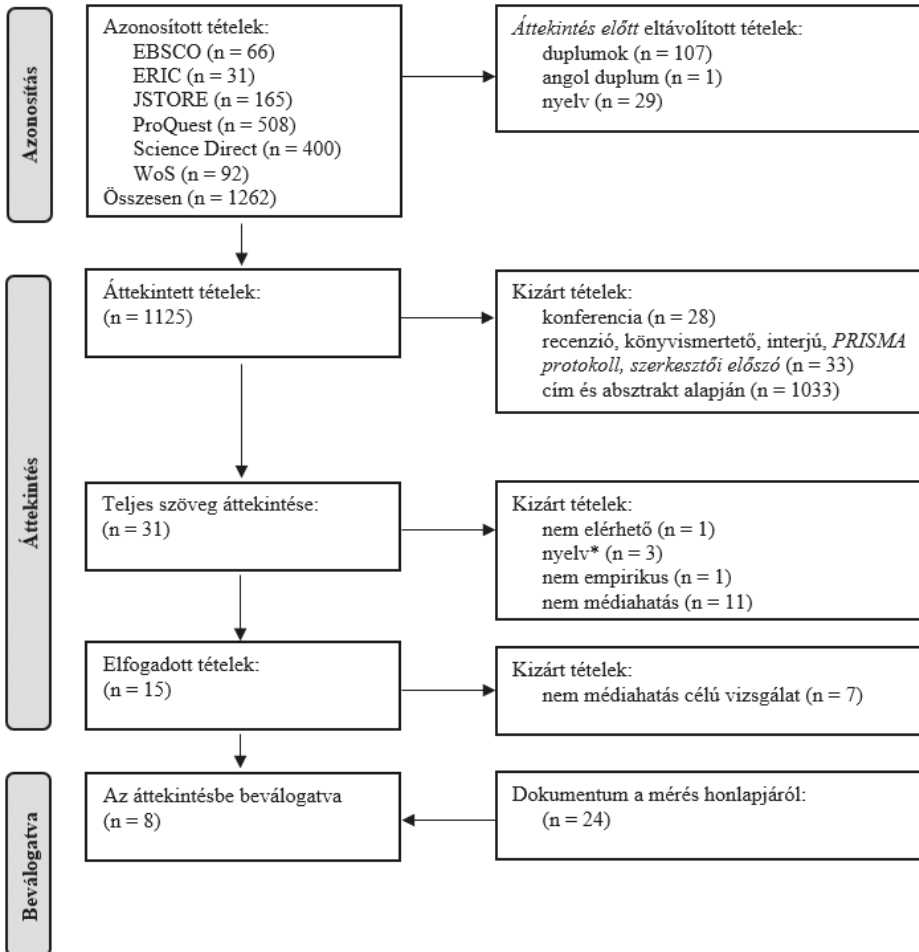
A nemzetközi adatbázisokban talált tételek szelekciós folyamatáról a 2. ábra tájékoztat. Áttekintés előtt a duplumokat és a nem angol nyelvű találatokat zártuk ki. A hivatkozáskezelőből exportált nyelvet – ahol eltért az előre meghatározottaktól vagy hiányzott – és a publikáció címét együttesen használtuk fel a nyelv szerinti kizárás eldöntésére.

Az áttekintés során 61 tételt zártunk ki a publikáció típusa alapján. Itt új típusként megjelentek a PRISMA protokollok és a szerkesztői előszavak, melyek az adatbázisokban cikként kerültek kategorizálásra. A cím és absztrakt alapján kizárt 1033 publikáció között 107 foglalkozott valamelyik kiválasztott méréssel, de témája nem a médiahatás vizsgálata volt. Ide tartoznak a trendvizsgálatok, a PISA csak számítógépes adatfelvétellel mért választható területeivel, például a komplex problémamegoldás (*Complex Problem Solving*) vagy a kollaboratív problémamegoldás (*Collaborative Problem Solving*) méréseivel kapcsolatos vizsgálatok, a számítógépes adatfelvétel naplófájljainak vizsgálatai, a tanulói kérdőív IKT eszközök használatával kapcsolatos válaszainak kutatása. Ezen a ponton még nem zártuk ki azokat a publikációkat, melyek a PISA 2009 és 2012 választható digitális szövegértését vizsgálták, feltéve, hogy a főmérés szövegértés területével vetették össze. 27 tétel a médiahatás vizsgálatára irányult, de nem valamelyik kiválasztott mérés adatait vagy keretét használta fel. A kódolás minőségének ellenőrzésére a tételek közel 20 százalékát (221 tétel) másodkódolásnak vetettük alá. Mindösszesen 5 tétel esetében különbözött a kódolók véleménye, a Cohen-kappa (Cohen $\kappa = 0,69$) alapján ez jelentős egyezést jelent (Landis & Koch, 1977). Az eltérően kódolt tételeket a kódolók a teljes szöveg áttekintése során kizárták.

A tételek teljes szövegének vizsgálatára 31 tételt fogadtunk el. A teljes szöveg egy esetben nem volt elérhető. A tételek közül három angol címmel és absztrakttal szerepelt, de a teljes szöveg idegen nyelvűnek bizonyult (bolgár, koreai és német), így a nyelv alapján összesen 32 (áttekintés előtt 29, teljes szöveg áttekintésekor további 3) tétel került kizárásra. A feldolgozott 27 publikációból egy nem empirikus munka, további 11 kutatás célja pedig nem a médiahatás vizsgálatára irányult.

A fennmaradt 15 publikáció két markáns csoportba volt osztható. Az egyikbe olyan publikációk tartoznak, melyek kifejezetten a kutatási kérdésben meghatározott médiahatást vizsgálják, azaz itemek papír-ceruza és számítógépes adatfelvétel közötti jellemzőinek összehasonlítására irányulnak. A másik csoport olyan tételekből áll, melyek elsősorban a lineáris és nemlineáris (jellemzően online vagy digitális) szövegek olvasása közötti különbségeket vizsgálják különböző háttértényezők (például IKT használat) szerint, és a kétféle szövegértési folyamatot a kétféle adatfelvétellel mérik. Jellemzően a PISA 2009 és 2012 digitális szövegértés részterületen és a szövegértés főterületen elért eredményt, illetve a 2016. évi PIRLS és ePIRLS mérések eredményét vetik össze. A szövegek kódolását két kódoló végezte, két tétel esetében volt eltérő vélemény (kizárando vagy nem

médiahatás célú kapcsolatvizsgálat). A Cohen-kappa (Cohen $\kappa = 0,89$) alapján ez majdnem tökéletes egyezés (Landis & Koch, 1977). Mivel a két kategória egyike sem került bele a végső feldolgozásba, ezért a vélelmes tételek esetében nem volt szükséges egyezésre jutni. Az elemzésbe beválogatott nyolc publikáció adatait a 3. táblázat tartalmazza.



2. ábra A nemzetközi adatbázisokban és a mérések dokumentumai között fellelt tételek PRISMA folyamatábrája.

Saját ábra (Page és mtsai., 2021) alapján.

Jelmagyarázat *: angol cím és absztrakt, teljes szöveg nyelve alapján kizárt

3. táblázat A nemzetközi adatbázisokban folytatott keresés eredménye.

Forrás	Cím	Kiadvány	Adatbázis(ok)
Fishbein és mtsai., 2018	The TIMSS 2019 Item Equivalence Study: Examining Mode Effects for Computer-Based Assessment and Implications for Measuring Trends	<i>Large-Scale Assessments in Education</i> , 6	ERIC, ProQuest, WoS
Hamhuis és mtsai., 2020	Tablet assessment in primary education: Are there performance differences between TIMSS' paper-and-pencil test and tablet test among Dutch grade-four students?	<i>British Journal of Educational Technology</i> , 51(6), 2340–2358	EBSCO, ERIC, WoS
Jerrim, 2016	PISA 2012: how do results for the paper and computer tests compare?	<i>Assessment in Education: Principles, Policy & Practice</i> , 23(4), 495–518	EBSCO, ERIC, WoS
Jerrim és mtsai., 2018	PISA 2015: how big is the 'mode effect' and what has been done about it?	<i>Oxford Review of Education</i> , 44(4), 476–493	EBSCO, ERIC, WoS
Kroehne és mtsai., 2019	Construct Equivalence of PISA Reading Comprehension Measured With Paper-Based and Computer-Based Assessments	<i>Educational Measurement: Issues & Practice</i> , 38(3), 97–111	EBSCO, WoS
Robitzsch és mtsai., 2020	Reanalysis of the German PISA Data: A Comparison of Different Approaches for Trend Estimation With a Particular Emphasis on Mode Effects	<i>Frontiers in Psychology</i> (Vol. 11)	WoS
Zehner és mtsai., 2019	Unattended consequences: how text responses alter alongside PISA's mode change from 2012 to 2015	<i>Education Inquiry</i> , 10(1), 34–55	EBSCO, ERIC, ProQuest, WoS
Zehner és mtsai., 2020	PISA reading: Mode effects unveiled in short text responses	<i>Psychological Test and Assessment Modeling</i> , 62(1), 85–105	ProQuest

A nemzetközi mérések szervezőinek honlapjáról összesen 24 dokumentumot gyűjtöttünk össze a mérés éve és a kötet címe alapján. A dokumentumok összegzett jellemzőit a 4. táblázat tartalmazza. Ehhez a 24 forráshoz vettük hozzá a hazai szervező honlapján talált hat dokumentumot. A mérési dokumentumok jellemzően a mérések keretrendszerét, a mérés eredményeit és a technikai részleteket közlik. A három különböző célú kiadvány kiegyensúlyozottan szerepel a gyűjtésben, azonban a mérések közül a PISA nagyobb arányt képvisel. Ennek oka, hogy míg a TIMSS és PIRLS mérések lényegében egy-egy elektronikus ciklussal szerepeltek a keresésben meghatározott időintervallumban, addig a PISA esetében két digitális kiegészítő és két teljesen digitális mérés szerepelt.

4. táblázat A nemzetközi mérések saját dokumentumainak összegzett jellemzői. Az egyes cellákban a mérések adott célú dokumentumainak száma található.

Mérés	Mérési keret	Mérés eredményei	Technikai jellemzők	Egyéb	Összesen	Hazai dokumentum
PIRLS	2	2	1	-	5	1
TIMSS	2	1	1	-	4	1
PISA	4	5	4	2	15	4
Összesen	8	8	6	2	24	6

Eredmények

A szövegértés és a digitális szövegértés eredményeket háttértényezők mentén összehasonlító publikációkat a teljes szöveg áttekintése során kizártuk jelen elemzésből. A matematikai műveltség papír-ceruza és számítógépes eredményeinek vizsgálatával foglalkozó forrásokról – a mérési keret azonossága miatt – a kutatás célja szerint döntöttünk. Amennyiben a digitális/számítógépes készségek és egyéb háttértényezők kapcsolatvizsgálatára irányult, akkor kizártuk, amennyiben a tartalmi keret egyezésén alapult, és a médiahatás vizsgálatára irányult, akkor belefoglaltuk jelen elemzésbe.

Nem találtunk olyan publikációt, mely ugyanabban a vizsgálatban több nemzetközi mérés adatait is felhasználja, ezért az eredményeket a mérések szerinti tagolásban mutatjuk be, összevonva a hazai és nemzetközi mérési dokumentumok és a nemzetközi adatbázisok találatainak eredményeit. A hazai mérési dokumentumok egy kivétellel a méréshez kapcsolódó összefoglaló jelentések, a hatodik kifejezetten az egyik részterület, a PISA 2009 digitális olvasás eredményeivel foglalkozik. Az egyes jelentések jellemzően szűkszavúan, egy-egy bekezdés erejéig foglalkoznak a médiahatás kérdésével. A nemzetközi adatbázisokból leválogatott 8 tétel esetében csak azokat a kutatási kérdéseket és eredményeket tárgyaljuk, amelyek a médiahatás vizsgálatával foglalkoznak.

PISA

A 2015. évi PISA mérés az ezt vállaló országokban teljes egészében elektronikus formában valósult meg (OECD, 2016b). A hazai szervező az új mérési móddal kapcsolatban arról tájékoztat, hogy a médiahatást a próbamérés során vizsgálták, és nemzetközileg egységesen a trendek kiszámításakor figyelembe vették (Ostorics és mtsai., 2016). A 2018-as mérés összefoglalója (Oktatási Hivatal, 2019) a 2015 előtti és utáni eredmények összehasonlításánál óvatosságra int, valamint hivatkozik egy hazai elemzésre (Lak, 2020), amelynek célja a médiahatás magyarországi vizsgálata, azonban ez a publikáció nem lektorált tudományos folyóiratban került megjelentetésre, ezért elemzésünkbe nem vontuk be.

A mérési keret (OECD, 2017d) a médiahatással kapcsolatban említ korábbi vizsgálatokat és azok ellentmondásos eredményeit, valamint megemlíti az OECD PIAAC médiahatással kapcsolatos eredményét is. A dokumentum szerint a médiahatás vizsgálatát a 2015-ös mérés próbamérése során végezték, a leírás külön forrásként található meg (OECD, 2016a), és ebben található a médiahatás első PISA definíciója. E szerint „a médiahatás (*mode effect*) arra a megfigyelésre utal, ahol az egyik módban (például papír alapon) bemutatott feladatok másképp működhetnek, mintha egy másik módban (számítógép alapú) mutatják be őket” (OECD, 2016a, 4). A trend itemek vizsgálata klasszikus és modern tesztelméleti (*Item response theory*, IRT) modellek segítségével

történt. Az itemparaméterek korrelációja mind a nehézség, mind a meredekség paraméterek esetében 0,9 feletti. A médiahatást becsülő IRT modellek összehasonlítása alapján nem szükséges országonként vagy személyenként, elegendő itemenként alkalmazni a paraméterek eltolását. Ez egyrészt jelenti a mért konstruktumok azonosságát, másrészt az itemek paramétereinek egyedi vizsgálatát. A trend itemek nagy része skála invariánsnak bizonyult, azaz mindkét paramétere megegyezik a két mód között, ami lehetővé teszi a két mód összekötését. A metrikusan invariáns itemek, azaz amelyek esetében a nehézség különbözött, mindkét irányú médiahatást mutattak. Az ország-mód és a nem-mód kereszthatást regressziós modellekkel tesztelték, szignifikáns ($p < 0,05$) kereszthatást nem találtak, azaz az itemenként végzett korrekció továbbra is biztosítja az egyes nemek és országok közti összehasonlíthatóságot. Felhívják ugyanakkor a figyelmet a kis mintanagyságra (országonként kb. 400 papír-ceruza és 600 számítógépes tesztkitöltés), mint az eredmények érvényességének korlátjára.

A főmérés technikai leírása (OECD, 2017a) szerint az itemeket a próbamérés eredményei alapján elemezték. Szintén bemutatják a próbamérés során végzett vizsgálatot. A főmérés trend itemeinek nagy része invariánsnak bizonyult, az összes item 90 százaléka legalább metrikusan invariáns volt (ld. 5. táblázat). Az itemek paramétereinek eltolása és az invariáns itemek segítségével a 2015. évi mérés eredményeit a korábbi trendhez kötötték. Itt jegyezzük meg, hogy a 2015. évi mérés során a skálák számításának módját két további ponton, az IRT modell megválasztásában és a korábbi ciklusok skáláinak felhasználásában is megváltoztatták. A PISA 2018 dokumentumai nem tartalmaznak médiahatásra vonatkozó új információt, azokban jellemzően a 2015-ös mérés dokumentumaiban közölt információkat közlik.

5. táblázat A közös és egyedi paraméterezésű itemek százalékos aránya a PISA 2015 egyes mérési területein (Forrás: OECD, 2017b. 225.) Rövidítések: PBA: papír-ceruza teszt (paper based assessment), CBA: számítógépes teszt (computer based test).

	Matematika	Szövegértés	Természettudomány trend
% egyedi paraméter (csoportra jellemző)	2,16%	3,01%	2,62%
% egyedi paraméter (néhány csoportra jellemző)	3,36%	7,98%	7,68%
% metrikusan invariáns közös/nemzetközi paraméterek	33,22%	30,33%	20,96%
% skála invariáns közös/nemzetközi paraméterek	61,25%	58,68%	68,74%
Mód és az itemek száma a PISA 2015 főmérésben	PBA item: 83 CBA item: 81	PBA item: 103 CBA item: 103	PBA item: 85 CBA item: 85

A nemzetközi adatbázisban történt keresés eredményeként kapott 8 találat közül 6 (Jerrim, 2016; Jerrim és mtsai., 2018; Kroehne és mtsai., 2019; Robitzsch és mtsai., 2020; Zehner és mtsai., 2019, 2020) foglalkozik a PISA méréshez kapcsolódó médiahatás vizsgálatokkal. Ezek körében is két jól elkülöníthető csoportot alakíthatunk ki. A Jerrim (2016; 2018), Kroehne és munkatársai (2019), valamint Robitzsch és munkatársai (2020) nevével jelzett források a próbaméréshez hasonló vizsgálatokat végeznek, a médiahatást az itemek jellemzőinek és az egyes területeken mért teljesítmények összehasonlításával elemzik. Zehner és munkatársai (2019, 2020) egymásra épülő kutatásokat mutatnak, melyek a nyílt válaszok bizonyos jellemzőinek a két tesztmédiium közötti

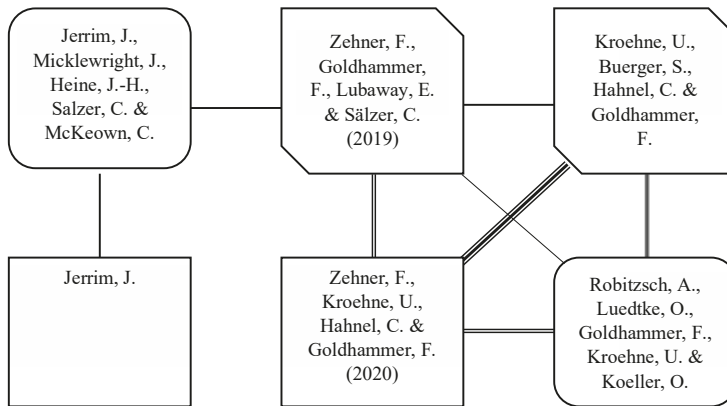
különbözőségét vizsgálják. Az egyes források módszertani jellemzőit és fő eredményét a 6. táblázat tartalmazza. A mérési adatok forrása négy esetben kizárólag Németország. Az érintett mérésekben megjelennek 2012. és 2015. évi főmérések, a 2015-ös mérés próbamérése, valamint egy, a 2012. évi főméréshez kapcsolódó német kiegészítő vizsgálat. Ennek során a 2009-es ciklus 30 papír-ceruza alapú szövegértés itemét számítógépre is adaptálták, és egy almintán felvették a mérés másnapján. A vizsgálatokban használt elemzési módszerek magas minőségűek, a mintaelemszámok szintén megfelelőek.

6. táblázat. A nemzetközi adatbázisban történt keresés eredményeként kapott kutatások módszertani jellemzői és fő eredménye.

A jelzések és rövidítések: *: A PISA 2012 méréshez kapcsolódó német médiahatás-vizsgálat, PISA 2009-es ítemek papír-ceruza és számítógépes változatával; LPM: lineáris valószínűségi (linear probability) modell regresszió; OLS: lineáris regresszió legkisebb négyzetek módszerével (ordinary least squares); SEM: strukturális egyenletek módszere (structural equation modelling); IRT: modern tesztelméleti modell (item response theory); GLMM: általánosított lineáris vegyes modell (general linear mixed-model) regresszió

Forrás	Mérés	Terület	Mintanagyság	Módszer	Eredmény
Jerrim, 2016	2012 matematika és szg. mat.	32 gazdasági egység	~200000 fő	Ország szintű korreláció, LPM	Eltérés az országok harmadánál (10-20 pont)
Jerrim és mtsai., 2018	2015 próbamérés	Németország, Svédország, Írország	3438 fő	OLS regresszió	Kis mértékű, területenként különböző eltérés (10-20 pont)
Kroehne és mtsai., 2019	2012* szövegértés	Németország	856 fő	SEM	Egyező konstruktum, Kis, egyetlen médiahatás
Robitzsch és mtsai., 2020	2015 próbamérés	Németország	1023 fő	IRT, Jackknife szimuláció	Kis mértékű, területenként eltérő médiahatás (10-20 pont)
Zehner és mtsai., 2019	2012, 2015 szövegértés	Németország	43396 válasz	GLMM	Hosszabb és több információt tartalmazó válaszok
Zehner és mtsai., 2020	2012* szövegértés	Németország	7495 válasz	GLMM	Hasonló eredmény, kisebb különbség

A források közötti kapcsolatot a közös szerzőkkel jelezve (3. ábra) kirajzolódik a PISA méréshez kapcsolódó források mögötti szakmai együttműködés hálózata, melynek magját Goldhammer és Kroehne adják 4, illetve 3 szerzőséggel.



3. ábra A PISA méréshez kapcsolódó médiahatás-vizsgálatok kapcsolatai a közös szerzők alapján. A kapcsolati vonalak száma a közös szerzők számára, az alakzatok formája a közös adatforrásra utal.
(Forrás: saját ábra)

A PISA méréshez kapcsolódó források mindegyike hasonló megállapításokra jut. A papír-ceruza és számítógép alapon mért konstruktumok nem különböznek egymástól, legalábbis nem olyan mértékben, ami veszélyeztetné a mérés folytonosságát. Ezt egyrészt az itemparaméterek, másrészt a kétféle adatfelvételben elért teljesítménypontok magas korrelációja alapján állítják, amit Kroehne és munkatársai (2019) strukturális egyenletek módszerével is ellenőriz. Az itemeknek kis része érintett a médiahatás miatti eltérő paraméterekkel. A teljesítmény szerinti eltérés szignifikáns, a két tesztfelvételi mód között jellemzően 10 és 20 pont között mozog, és a próbamérésen végzett elemzés alapján nem egyformán érinti az egyes mérési területeket. Ez az eltérés az évek közötti összekötés hibája 4–6-szorosának (OECD, 2014a, 281.), az iskolai évfolyamok közötti különbség (41 pont) 25–50 százalékának, illetve a Magyarország 2012-es matematika eredménye (477 pont) és az OECD átlag (494 pont) közötti szignifikáns különbségnek feleltethető meg (OECD, 2014a, 46-47.). Ezek az eredmények megfelelnek a mérés dokumentumaiban szereplő információknak, ugyanakkor alátámasztják, hogy az egyes országokban különböző mértékű médiahatással lehet számítani, amit a trendek nem vesznek figyelembe.

A nyílt válaszok elemzése (Zehner és mtsai., 2019, 2020) nem egyformán kapcsolódhatnak a médiahatáshoz. A 2019-es publikáció a PISA 2012 és 2015 közös szövegértés itemeire adott szöveges válaszokat hasonlította össze, így az eredmény a populációkból származó különbséget is hordozhatott. A cikk ennek megfelelően médiahatás helyett ciklushatásnak nevezi a jelenséget. A 2020-as publikáció ugyanezzel a kutatási kérdéssel foglalkozik, kifejezetten a médiahatásra fókuszálva a 2012-es kiegészítő mérés nyílt válaszain, és a korábbihoz hasonló, bár kevésbé markáns eredményt kaptak. A nyílt válaszok értékelésének szempontjai a megjelenő elemek száma és az információtartalom voltak. A vizsgálatok a számítógépes adatfelvétel válaszaiban több válasz-elemet és valamivel több információt találtak.

PIRLS

A nemzetközi adatbázisokban és a mérési dokumentumok között nem találtunk a méréshez szorosan kapcsolódó, médiahatás vizsgálatára irányuló kutatást vagy leírást. A lehetséges publikációk jellemzően a lineáris és nemlineáris (internetes) szövegértés tanulói eredményeit vizsgálják különböző háttértényezők (például nem vagy IKT használat) mentén. Ezeket a kutatásokat a mérések keretbeli különbségei alapján nem tekintettük médiahatás vizsgálatnak és kizártuk a további elemzésből.

TIMSS

A TIMSS 2019 mérés hazai jelentése a bevezető fejezetben tájékoztat az elektronikus adatfelvételtől (Palincsar és mtsai., 2020). Ez alapján a papír-ceruza és elektronikus tesztek tartalmában és felépítésben egyeztek (nagyra részben a papír-ceruza TIMSS 2015 itemeit vették alapul), valamint a nemzetközi eredmények és a trend összehasonlíthatósága érdekében az elektronikus mellett hozzávetőlegesen feleakkora mintán papír-ceruza adatfelvétel is történt. A trendeket két lépésben kapcsolták össze: először a hagyományos adatfelvételt a 2015. évi méréshez, majd az elektronikus adatfelvételt a 2019. évi papír-ceruza mérés eredményeihez. Ez az információ minden tekintetben egyezik a mérés eredményeinek nemzetközi dokumentumával (Mullis és mtsai., 2020), amely szintén nem ad további technikai részleteket. Ugyanitt az eredményeket közlő táblázatokban külön-külön szerepelnek az eTIMSS és a paperTIMSS országok eredményei.

A mérési keret dokumentuma (Mullis & Martin, 2017) tájékoztat az egyes mérések tesztfüzeteinek összeállításáról. Ez alapján a méréshez 14 (az innovatív, például húz-dés-vidd – *drag-n-drop* – itemektől eltekintve) teljesen egyező tesztfüzetet alakítottak ki, azaz a TIMSS 2019 mérést úgy tervezték meg, hogy 1) a mérőeszközök csak a közvetítő médiumban különböznek, ezáltal alkalmasak a médiahatás mérésére, és 2) a trendek és a két mérési mód megbízható összehasonlíthatósága érdekében ezt a médiahatást figyelembe is vették az eredmények közlésekor.

A médiahatás számítását és a skálák összekötésének módját a technikai leírás (Martin és mtsai., 2020) ismerteti. A dokumentum szerint a tartalmi validitás és a médiahatás vizsgálatára 2017-ben, a próbamérést megelőző évben került sor az eTIMSS Item Equivalence Study keretében. A vizsgálat további célja volt az itemek elektronikus változatának operatív tesztelése és ezzel a próbamérés előkészítése. Az eredményeket tudományos cikk formájában jelentették meg (Fishbein és mtsai., 2018), ami éppen a nemzetközi adatbázisban történt keresés egyik találat. A technikai leírás ezért nem is közöl részletes eredményeket, hanem a cikkekre hivatkozik.

Fishbein és munkatársai (2018) vizsgálata 25 országban, két mérési területen, két évfolyamon zajlott 26 000 tanuló bevonásával. Magyarország nem vett részt a vizsgálatban. A mérés konstrukcióját (matematika, illetve természettudomány) egyezőnek találták a két mérési módban. A híd-itemek 80 százalékát invariánsnak, azaz a két mérési módon megegyező mérési tulajdonságúnak találták. Az eltérő itemek jellemzően valamilyen technikai probléma vagy innovatív eszköz miatt lehetnek különbözőek. Az invariáns itemek százalékos megoldottságai összességében kismértékű médiahatást mutattak, a papír-ceruza mérést könnyebbnek jelezve. Meredekségben és a hiányzó/el nem ért válaszokban nem volt különbség. A két mérési mód alapján számított teljesítményben matematikából 14, természettudományból 7 pontnyi átlagos különbség rajzolódott ki, ami szignifikáns és összemérhető az elfogadható mértékű mérési hibával (annak 1–2-szerese), vagy az évfolyamok közötti különbséggel (ami az általános iskolai évfolyamok közötti különbség negyede), vagy a Magyarország 2019-es matematika eredménye (523 pont) és a TIMSS

középérték (500 pont) különbségének felével. Ez indokolja a főmérés során az elektronikus adatfelvételt kiegészítő papír-ceruza adatfelvételt és a médiahatás figyelembevételét a skálák igazításakor. Háttérjellemzők szerinti különbséget nem találtak.

A TIMSS méréshez kapcsolódó másik találat Hamhuis és munkatársainak (2020) az Item Equivalence Study-ra irányuló kritikai vizsgálata. Az eredeti adatfelvétel holland adatainak másodelemzését az motiválta, hogy a holland általános iskolákban elterjedt a tablethasználat, ami a számítógép mellett az eTIMSS másik elfogadott elektronikus adatfelvételi médiuma. A mintát 25 iskolából 532 tanuló alkotta, mindegyikük 4. évfolyamos. A két módban elért eredmények között nem találtak szignifikáns különbséget ($p > 0,05$), ami felveti a holland TIMSS trend felülbecslését a 2019-es felmérésben. Ugyanakkor az eredeti tanulmánytól eltérően kis különbséget találtak a nemek között.

A 2019-es főmérés adatain végezett, médiahatás-vizsgálattal kapcsolatos elemzéseket a technikai leírás (Martin és mtsai., 2020) tartalmaz. A 10–12. fejezetek részletesen bemutatják az itemek ellenőrzésének módját és a skálázási eljárást, amit a kiegészítő papír-ceruza adatfelvétel tesz lehetővé. Ennek során az eTIMSS méréshez képest feleakkora mintán a TIMSS 2015 trend-itemeinek papír-ceruza alapú kitöltése is megtörtént. A trend-itemek több, mint 80 százaléka bizonyult invariánsnak (Martin és mtsai., 2020, 12.54), ezek adták a skálázás alapját. A 13. fejezet az egyes országokra számított médiahatást és annak nagyságát vizsgálja. Az invariáns itemeken számított százalékos eredmények alapján kis számú országban található szignifikáns ($p < 0,05$) eltérés, ami nem jelenik meg mindkét mérési területen. Magyarország esetében 3 és 7 pont közötti az eltérés a papír-ceruza és a számítógépes adatfelvétel eredménye között, ami egyik területen vagy évfolyamon sem jelent szignifikáns eltérést.

Összegzés

Magyarország jelenleg három nemzetközi tanulói teljesítménymérésen vesz részt. A PISA, TIMSS és PIRLS mérések különböző korosztályokat mérnek szövegértés, matematika és természettudomány területeken. Mindhárom mérés az utóbbi mérési ciklus(ok) során papír-ceruza mérési módról számítógépes adatfelvételre váltott, amit több tényező indokolt. Az érvek között szerepel a 21. századi képességek bevonása a mérésbe (OECD, 2017d), az innovatív, a terület tartalmi elemeit jobban mérő itemek lehetősége (Mullis & Martin, 2017) vagy a különböző szintű mérések kombinálásának lehetősége (Mullis & Martin, 2019). A felmérés módjának váltása miatt, a trendek további számíthatóságának és összehasonlíthatóságának érdekében, szükséges a különböző mérési ciklusokban alkalmazott mérőeszközök azonossága, vagy legalábbis a különbségekből származó lehetséges eltérések pontos kontrollálása.

A fentiekhez módszertanában hasonló, három évfolyamon teljes körű hazai mérés, az OKM a 2022. évtől szintén elektronikus formában valósult meg (Oktatási Hivatal, 2021). Az egymást követő évek eredményének összehasonlítása csak akkor lehetséges, ha a mérési mód cseréje esetén is azonos skálára kerülnek az egyes eredmények. A mérés médiumának cseréje kapcsán kutatásunk céljaként tűztük ki a nemzetközi tanulói teljesítménymérések hazai és nemzetközi dokumentumainak áttekintését, valamint a papír-ceruza tesztelésről a számítógép-alapú tesztelésre való áttérés következményeivel foglalkozó elemzések, azaz a médiahatás-vizsgálatok összegyűjtését és elemzését.

A mérési dokumentumok alapján a digitális olvasás mérési területeket (PISA 2009 és 2012, ePIRLS 2016 és 2021) nem tekinthetjük a papír-ceruza szövegértés tesztek számítógépes változatának, mivel ezekben eltérő típusú vagy célú szövegek feldolgozását követelik a tanulóktól (Mullis & Martin, 2015; OECD, 2009). A számítógépes matematikai műveltség mérése (PISA 2012) a papír-ceruza mérés tartalmi keretében került

értelmezésre, ezért amennyiben a kutatás célja és módszertana megfelelő, megszorításokkal alkalmas lehet a médiahatás vizsgálatára.

A médiahatás-vizsgálat a PISA mérés esetében a 2015. évi mérés próbamérésének keretében (OECD, 2016a, 2017a), a TIMSS 2019 esetében pedig önálló vizsgálatról történt (Fishbein és mtsai., 2018). Utóbbi bemutatása lektorált tudományos folyóiratban cikként jelent meg. A két vizsgálat közös eleme, hogy a teljes mérésre koncentrálnak, fókuszában a 1) két mérés konstruktum-azonosságának vizsgálata, 2) az itemek szintjén történő médiahatás-vizsgálat, és 3) a teljesítmények szintjén történő médiahatás-vizsgálat, egyszersmind a trendek folytonosságának biztosítása áll. Mindkét vizsgálat megerősíti, hogy a két tesztelési módban mért konstruktum azonosnak tekinthető, csak az itemek kis részében adódik szignifikáns különbség az itemparaméterekben. Míg a PISA mérés a két módban nem invariáns itemek esetében mindkét irányú médiahatásról beszámol, addig a TIMSS vizsgálat jellemzően a számítógépes adatfelvételt találta nehezebbnek. Az itemek meredekségében nem mutattak ki médiahatást, azaz az itemek viselkedése azonos a két módban. Mindkét mérés esetében szükségesnek találták valamilyen korrekció alkalmazását, azonban az itemek kis részénél határoztak meg országspecifikus item paramétereket. A médiahatás összességében 10–20 pontnyi eltérést mutat az egyes területeken (és évfolyamokon), ami nyomán a trendek számításában érvényesítik a médiahatás korrekcióját. Ekkora különbség körülbelül 6–8 helyezésnek felel meg a mérések rangsoraiban (a középértékek közelében). A PISA esetében a próbamérés eredménye alapján alkalmazott nehézség paraméterrel, a TIMSS esetében a méréssel együtt felvett papír-ceruza kiegészítő méréssel számították ki a szükséges korrekciókat.

A mérések hazai szervezője dokumentumaiban tájékoztat a módszertani változásokról, és felhívja a figyelmet az ebből származó bizonytalanságra, önálló vizsgálatot lektorált folyóiratban nem publikált. A hazai tudományos irodalom áttekintése során számos publikációt találtunk mind a mérésekkel (például az *Educatio* 2015/2 tematikus száma), mind a médiahatás vizsgálatával kapcsolatban (például az *eDia*-hoz kapcsolódóan Herczegné Goldschmidt, 2016; R. Tóth & Hódi, 2011), vagy általában a médiahatás részeként a konstruktum-validitásról (például Hülber, 2012). Olyan forrást, mely a médiahatást a három nemzetközi mérés kontextusában vizsgálja – a fent említett jelentéseken kívül – nem találtunk.

A nemzetközi adatbázisokban végzett szisztematikus keresés során nyolc publikációt találtunk, melyek a médiahatást valamely mérés adatbázisai vagy feladatai segítségével vizsgálja. A PIRLS méréshez nem kapcsolódik elemzés, aminek elsődleges oka lehet, hogy az első elektronikus megvalósítás 2021-ben zajlott. A TIMSS esetében a korábban említett vizsgálaton kívül egy, a PISA-hoz kapcsolódóan hat kutatást találtunk. Ezek jellemzően abból a szempontból vizsgálják a kérdést, hogy a mérésekben alkalmazott egy-egy skála-korrekció megfelel-e az egyes országok esetében. Az eredmények, akárcsak a médiahatás vizsgálatának általános eredményei, eltérő képet mutatnak. Úgy tűnik, hogy a médiahatás bizonyos országoknál negatív, másoknál pozitív irányú lehet a papír-ceruza mérés eredményeihez képest (Jerrim, 2016), de az is előfordul, hogy nincs kimutatható médiahatás (Hamhuis és mtsai., 2020). Ennek következménye lehet, hogy az egyes országok trendje alá- vagy felülbecsli a valóságos eredményt, bár ez a torzítás jellemzően nem jelentős. A médiahatás Zehner és munkatársai (2019, 2020) kutatása alapján kimutatható a számítógépes adatfelvétel szöveges válaszainak nagyobb elem-gazdagságában és információtartalmában.

A feldolgozott mérési dokumentumok és cikkek alapján úgy véljük, hogy az OKM esetében a mérés médiumának cseréjét előkészítő vizsgálatok (Molnár és mtsai., 2015) után is szükség lehet a médiahatás empirikus feltérképezésére, alkalmasint annak figyelembevételére a 2022-es eredmények kiszámításában. Ehhez leginkább az elektronikus adatfelvételhez illesztett papír-ceruza kiegészítő teszt a legalkalmasabb. A nemzetközi

mérések eredményei alapján megfontolandó mérési területenként és évfolyamonként külön-külön végezni a vizsgálatot és a korrekciót. Várhatóan az itemek viselkedése nem, csak nehézsége különbözik a két mérési módban, és a papír-ceruza teszttel megegyező megjelenésű számítógépes itemek jelentős része invariáns lesz. Az OKM esetében is javasoljuk a trendek folytatólagos eredményeinek vagy a tanulók különböző mérési módban felvett adatainak óvatos értelmezését, ahogy – elsősorban a PISA esetében – a nemzetközi mérések hazai szervezője és a módszertani változásokat tárgyaló publikációk jelzik.

Korlátok és kitekintés

A kutatás korlátai többfélék, melyek egyrészt a szisztematikus áttekintéssel kapcsolatosak, másrészt a fellelt szakirodalmak limitációiból származnak. A hazai áttekintés korlátja, hogy nincs kifejezetten erre a célra kialakított adatbázis, ezért lehetséges, hogy a keresés során kimaradtak olyan publikációk, melyek címében nem szerepel egyik mérés mozaikszava sem, vagy nem szerepel a MATARKA adatbázisban. Ez utóbbi hiányosságot az Arcanum adatbázisában folytatott szövegszerű kereséssel küszöböltük ki.

A nemzetközi adatbázisokban folytatott keresés során olyan adatbázisokban folytattunk keresést, melyekhez intézményi hozzáférésünk volt. Ezek mindegyike elfogadott, megbízható forrás a neveléstudomány területén, de nem teljes körű. További korlát, hogy kizárólag angol vagy magyar nyelvű forrásokat fogadtunk el, ami bizonyos régiókban folytatott vagy publikált kutatások kizárását jelenthette, ugyanakkor a teljes szövegek áttekintése során talákoztunk távol-keleti, kelet-európai, dél-afrikai és dél-amerikai adatokon végzett vagy ottani szerzőségű publikációkkal. A befoglalási és kizárási kritériumok alapján az úgynevezett szürke irodalomba (*grey literature*) tartozó források (Dobó, 2000) nem kerültek bele a válogatásba. Ennek részben kutatási kapacitással kapcsolatos okai vannak, másrészt igyekeztünk magas minőségű, lektorált, tudományos folyóiratban megjelent forrásokat felkutatni.

Az elemzésbe bevont források a PISA esetében jellemzően németországi adatok feldolgozását jelentette, a mérési dokumentumokon felül vizsgált nyolc tanulmány majd mindegyike európai kontextusban vizsgálódik. A távol-keleti és dél-amerikai szempontok egy publikációban jelentek meg (Jerrim, 2016). A különböző mérések adatain folytatott összehasonlítások esetében nem zárható ki a minták populációból adódó különbsége, ami további bizonytalanságot eredményez a médiahatás meghatározásában. További probléma a PISA mérés esetében, hogy a számítógépes mérési mód bevezetésével egy időben más módszertani változások is történtek. Egyrészt az itemparaméterek paraméterezése (egyparaméteres helyett kétparaméteres modell illesztése), másrészt a skálák kialakítása (az itemparaméterek kialakításakor minden korábbi mérési ciklust figyelembe vettek), harmadrészt az el nem ért itemek kezelése (helytelen válasz helyett az el nem ért itemek nem számítottak bele a pontszámításba) is megváltozott. Ezek egy része szintén vizsgálat tárgyát képezte (Robitzsch és mtsai., 2020), azonban hatással lehetnek a médiahatás meghatározására is.

T. Kárász Judit

*ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet
Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet*

Szell Krisztián

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Köszönöm Takács Szabolcsnak a másodkódolásban nyújtott segítséget.

„Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.”



Irodalom

- Auxné Bánfi I., Balázi I., Balkányi P., Balogh V. K., Gyapay J., Lak Á. R., Ostorics L. I., Palincsár I., Rábainé Szabó A., Rózsa C., Szabó L. D., Szepesi I., Szipőcsné Krolopp J., & Vadász C. (2014). *Országos kompetenciamérés—Technikai leírás*. Jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2012/OKM_Technikaileiras.pdf
- Balázi I., Balkányi P., Ostorics L., Palincsár I., Rábainé Szabó A., Szepesi I., Szipőcsné Krolopp J., & Vadász C. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei—Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf
- Balázi I., Balkányi P., & Vadász, C. (2017). *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. Évfolyamos tanulók eredményeiről* (0 kiad.). Oktatási Hivatal; MTMT. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/3340776>
- Balázi I., & Ostorics, L. (2011). *PISA2009 Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón* (0 kiad.). Oktatási Hivatal; MTMT. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2411815>
- Balázi I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I., & Vadász C. (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés* (o. 80). Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Csíkos C., & Vidákovich T. (2012). A matematika-tudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében. In Csapó B. (Szerk.), *Mérlegen a magyar iskola* (o. 83–130). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dobó, K. (2000). Az elektronikus szürke irodalom új formái, témái és felhasználása—2000. 46. Évf. 4. Szám—Elektronikus Periodika Archívum. *Könyvtári Figyelő*, 46(4), 581–585.
- Fishbein, B., Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (2018). The TIMSS 2019 Item Equivalence Study: Examining Mode Effects for Computer-Based Assessment and Implications for Measuring Trends. *Large-Scale Assessments in Education*, 6. DOI: [10.1186/s40536-018-0064-z](https://doi.org/10.1186/s40536-018-0064-z)
- Hamhuis, E., Glas, C., & Meelissen, M. (2020). Tablet assessment in primary education: Are there performance differences between TIMSS’ paper-and-pencil test and tablet test among Dutch grade-four students? *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2340–2358. DOI: [10.1111/bjet.12914](https://doi.org/10.1111/bjet.12914)
- Herczegné Goldschmidt Z. (2016). Papíralapú és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálata olvasás-szövegértés területén 4. Évfolyamos diákok körében. *Iskolakultúra*, 26(6), Art. 6. DOI: [10.17543/iskkult.2016.6.30](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.6.30)
- Hülber L. (2012). A papír- és a számítógép alapú tesztelés összehasonlító vizsgálata különböző item paraméterek mentén. *Iskolakultúra*, 22(12), Art. 12.
- Hülber L., & Molnár G. (2013). Papír és számítógép alapú tesztelés nagymintás összehasonlító vizsgálata matematika területén, 1-6. Évfolyamon. *Magyar Pedagógia*, 113(4), 243–263.
- Jerrim, J. (2016). PISA 2012: How do results for the paper and computer tests compare? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 495–518. DOI: [10.1080/0969594x.2016.1147420](https://doi.org/10.1080/0969594x.2016.1147420)
- Jerrim, J., Micklewright, J., Heine, J.-H., Salzer, C., & McKeown, C. (2018). PISA 2015: How big is the ‘mode effect’ and what has been done about it? *Oxford Review of Education*, 44(4), 476–493. DOI: [10.1080/03054985.2018.1430025](https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1430025)
- Kroehne, U., Buerger, S., Hahnel, C., & Goldhammer, F. (2019). Construct Equivalence of PISA Reading Comprehension Measured With Paper-Based and Computer-Based Assessments. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 38(3), 97–111. DOI: [10.1111/emip.12280](https://doi.org/10.1111/emip.12280)
- Lak Á. R. (2020). A 2012. És 2015. Évi magyar PISA-populációk összehasonlítása az Országos kompetenciamérés segítségével. *Köznevelési Elemzési Jelentések*, 3(1), 1–5.

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. DOI: [10.2307/2529310](https://doi.org/10.2307/2529310)
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & von Davier, M. (2020). *Methods and Procedures: TIMSS 2019 Technical Report*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/methods/pdf/TIMSS-2019-MP-Technical-Report.pdf>
- Molnár, G., Magyar, A., Pásztor-Kovács, A., & Hülber, L. (2015). *A mérési-értékelési rendszer elektronikus alapokra helyezésével kapcsolatos helyzetfelmérés* (o. 97). Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenyek2015/meresi_ertekelesi_rendszer.pdf
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Szerk.). (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework* (Second Edition). TIMSS & PIRLS, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Szerk.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS. <https://timss2019.org/wp-content/uploads/frameworks/T19-Assessment-Frameworks.pdf>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Szerk.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS; Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (Szerk.). (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/CompletePDF/P16-PIRLS-International-Results-in-Reading.pdf>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & von Davier, M. (Szerk.). (2021). *TIMSS 2023 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center. https://timssandpirls.bc.edu/timss2023/frameworks/pdf/T23_Frameworks.pdf
- OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework—Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> DOI: [10.1787/9789264062658-en](https://doi.org/10.1787/9789264062658-en)
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD. DOI: [10.1787/9789264190511-en](https://doi.org/10.1787/9789264190511-en)
- OECD. (2014a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)* (Köt. 1). OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264208780-en](https://doi.org/10.1787/9789264208780-en)
- OECD. (2014b). *PISA 2012 Technical Report* (<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>). OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>
- OECD. (2016a). Annex A6 The PISA 2015 field trial mode-effect study. In *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD. DOI: [10.1787/9789264266490-en](https://doi.org/10.1787/9789264266490-en)
- OECD. (2017a). *PISA 2015 Technical Report* (https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf). OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf
- OECD. (2017b). *PISA 2015 Technical report*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf>
- OECD. (2017c). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. OECD.
- OECD. (2017d). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised Edition*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264281820-en](https://doi.org/10.1787/9789264281820-en)
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/b25efab8-en](https://doi.org/10.1787/b25efab8-en)
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)
- Oktatási Hivatal. (2019). *PISA 2018 Összefoglaló jelentés* (o. 99). Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf
- Oktatási Hivatal. (2021, 0 15). *A digitális országos mérések általános leírása*. https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/digitalis_orzagos_meresek/altalanos_leiras
- Ostrowski L., Szalay B., Szepesi I., & Vadász C. (2016). *PISA 2015 Összefoglaló jelentés* (o. 90). Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglolo_jelentes.pdf
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: Development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical*

Epidemiology, 134, 103–112. DOI: [10.1016/j.jclinepi.2021.02.003](https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003)

Palincsár I., Szalay B., Szepesi I., Ostorics L., & Vadász C. (2020). *TIMSS 2019 Összefoglaló jelentés* (o. 184). Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/timss/TIMSS2019.pdf

Pásztor-Kovács A., Magyar A., Hülber L., Pásztor A., & Tongori Á. (2013). Áttérés online tesztlésre – a mérés-értékelés új dimenziói. *Iskolakultúra*, 23(11), 86–100.

R. Tóth, K., & Hódi, Á. (2011). Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasás-szövegértés területén. *Magyar Pedagógia*, 111(4), 313–332.

Robitzsch, A., Luedtke, O., Goldhammer, F., Kroehne, U., & Koeller, O. (2020). Reanalysis of the German PISA Data: A Comparison of Different Approaches for Trend Estimation With a Particular

Emphasis on Mode Effects. In *Frontiers in Psychology* (Köt. 11). FRONTIERS MEDIA SA. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.00884](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00884)

Rother, E. T. (2007). Systematic literature review X narrative review. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20, v–vi. DOI: [10.1590/s0103-21002007000200001](https://doi.org/10.1590/s0103-21002007000200001)

Velkey, K. (2018). A 2015-ös lengyel PISA-eredmények és ami mögöttük van. *Educatio*, 27(2), 332–340. DOI: [10.1556/2063.27.2018.2.14](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.14)

Zehner, F., Goldhammer, F., Lubaway, E., & Sälzer, C. (2019). Unattended consequences: How text responses alter alongside PISA's mode change from 2012 to 2015. *Education Inquiry*, 10(1), 34–55. DOI: [10.1080/20004508.2018.1518080](https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1518080)

Zehner, F., Kroehne, U., Hahnel, C., & Goldhammer, F. (2020). PISA reading: Mode effects unveiled in short text responses. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 62(1), 85–105. Publicly Available Content Database.

Absztrakt

Az Országos kompetenciamérés (OKM) a Magyarországon működő legnagyobb volumenű tanulói teljesítménymérés. A mérés húsz éve méri a közoktatásban tanulókat matematikai eszköztudás és szövegértési képesség területen korábban két (6. és 8.), később három (6., 8. és 10.) évfolyamon. Az OKM első alkalommal 2022-ben – követve a nemzetközi tanulói teljesítménymérések trendjét – valósult meg elektronikus adatfelvételi móddal. A PISA, TIMSS és PIRLS mérések, melyekben Magyarország jellemzően indulás óta részt vesz, a legutóbbi mérési ciklusok során a papír-ceruza tesztek elektronikusra váltották. A fenti négy mérés mindegyikének célja országok vagy évfolyamok összehasonlítása, trendek bemutatása, melyek folytonosságának biztosítása szükségessé teszi a papír-ceruza és a számítógép-alapú mérési módok lehetséges különbségének, azaz a médiahatásnak (*mode effect*) a vizsgálatát. Mivel az OKM jellemzően a nemzetközi tanulói teljesítménymérések módszertanát követi, feltételeztük, hogy a nemzetközi mérésekhez kapcsolódó médiahatás-vizsgálatok – akár a mérések saját dokumentumai, akár független elemzések – jó információforrások lehetnek a hazai mérés esetében. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a PISA, TIMSS és PIRLS mérésekhez kapcsolódóan a hazai térben, a nemzetközi adatbázisokban és a mérések saját dokumentumaiban milyen tudományosan megalapozott eredmények érhetőek el a papír-ceruza és a számítógép-alapú tesztelés közötti különbségekről. Vizsgálatunkat szisztematikus szakirodomelemzés segítségével végeztük el. A mérések dokumentációja jellemzően 10–20 pontos médiahatást mutatott ki, amit a trendek folytonossága érdekében – néhány ország kivételével – egységes módon vettek figyelembe a trendek kialakításakor. A kritikai vizsgálatok ugyanakkor rámutatnak, hogy a médiahatás eltérő lehet az egyes országokban, ami a trendből levont hamis következtetéshez vezethet.

Kulcsszavak: tanulói teljesítménymérés, médiahatás, szisztematikus szakirodalmi áttekintés

A nyolcvanas évek gyermekképe – vizuális elemzés

Az 1945 utáni gyermekkép-kutatások száma ugyan kevés, de a közelmúltban mindinkább az 1950-es és 1960-as évek kerültek a kutatók figyelmének középpontjába. A tanulmány célja ezen kutatások bővítése és a 80-as évek gyermekképének feltérképezése és körvonalazása különböző vizuális források – úgymint a plakátok és kártyanaptárak – alapján, a vizuális szociológia és az ikonográfia-ikonológia módszereinek segítségével. Az elemzést elsősorban az időszak elhelyezése a politikai-társadalmi-szociális történelmi háromszögben, a vizuális elemzések esetében az ötvenes évek (Kéri, 2002, 2008) és a '60-'80-as évek sajtófotóival foglalkozó gyermekkép-kutatások (Géczi, 2010, Géczi és Darvai, 2010; Darvai, 2011), valamint az ikonográfia-ikonológia (Géczi, 2008; Endrődy-Nagy, 2010, 2015, 2017; Somogyvári, 2012, 2015; Tamba, 2020) és a vizuális szociológia (Sztompka, 2009) segítették. Az eredmények arra mutattak rá a vizsgált vizuális források esetében, hogy az évtized elején jobban tetten érhetőek voltak a propagandisztikusság és az elvárásoknak való megfelelés elemei, ugyanakkor a másodlagos jelentéstartalmak is tapasztalhatóak voltak minden esetben. Az évtized vége felé haladva a szocialista elvárásoknak eleget tévő és annak megfelelő, a mozgalmi élet – sport – iskolai élet hármásában megjelenő gyermekkép-ábrázolás átalakult egy szabadabb, nyitottabb és sokkal elevenebb gyermekábrázolássá.

Bevezetés

Kutatásom témája és vizsgálendő korszaka az 1980-as évek. A cél körüljárni és feltérképezni a korszak gyermekképének fogalmát. Ez az évtized Magyarországon és Kelet-Európában is fontos választóvonal volt, mind politikailag, mind tudományos szempontból. Az addig szigorú, ellenőrzött, megkövetelt minta szerinti társadalmi és tudományos életbe újabb és újabb változások, felfogások érkeztek, melyek megtörni látszottak az addigi szokások és elvárások tükrében. A régi és az új határmezsgye vonalán az 1980-as évek érdekes és speciális korszaknak bizonyul a kutatás szempontjából is. Céлом feltárni és körvonalazni a korszak magyarországi gyermekképét a plakátok/kártyanaptárak forrásainak segítségével. A kutatás kihívása az akkori történelmi források hiányossága; még feltáratlan és megválaszolatlan kérdései nehezítik, ugyanakkor az időszak közelsége könnyíti is a különböző források felkutathatóságát és felhasználhatóságát. Magyarországon az 1945 utáni pedagógiai, neveléstudományi aspektusban készült kutatások és vizsgálatok száma ugyan kevés (Kéri, 2002), de ezek a szakirodalmak folyamatosan bővülnek. Fontos kiemelni, hogy különösen az '50-es és '60-as évek került a közelmúltban a kutatók figyelmének középpontjába.

Elméleti háttér

Gyermekkép mint konstrukció

A vizsgálat középpontjában a gyermekkép, azon belül is a '80-as évek gyermekképe szerepel. Ahhoz, hogy körvonalazni tudjuk, mit jelent a gyermekkép fogalma, el kell tudnunk helyezni a neveléstudományban. Ezt a hatalmas rendszert hagymaként tudom elképzelni – kívülről (neveléstudomány) befelé, a középpont (gyermekkép) felé haladva, héjanként lebontva tudjuk a különböző résztudományokat, az azon belül elhelyezkedő felfogásokat, irányokat, fogalmakat értelmezni. Az átfogó értelmezésekben Pukánszky (2018), Tamba (2016), Endrődy-Nagy (2015) és Golnhofer és Szabolcs (2005) művei voltak segítségemre.

A neveléstudomány résztudományai a nevelélmélet, nevelésszociológia, nevelésfilozófia, neveléstörténet és összehasonlító neveléstudomány. Ezen belül helyezkedik el a gyermekkortörténet, mely új tudományág, az 1960-as évektől eredeztethető, és kialakulása a mai napig nem fejeződött be (Pukánszky, 2018). Ariés művének megjelenése fontos kiindulópont (1960), de ezt megelőzte a méltatlanul mellőzött Jan Hendrik van den Berg *Metabetica* című könyve (1956). Visszatérve Ariés művéhez: 2 tételt állapít meg, melynek hatására a későbbiekben két tábor alakul ki. Ariés szerint a középkorban nem létezett kialakult gyermekorfelfogás, illetve magának a gyermekkor fogalmának a megjelenése csak a polgárosodási folyamat kezdetén jelenik meg.

Az öt követők a „diszkontinuitás” elmélet képviselői, akik vagy elfogadták, vagy újraértelmezték, illetve ezekből a tézisekből állították fel saját téziseiket (Stone, Hunt, Shorter, Badinter). Az úgynevezett ellentáborban a „kontinuitás” híveit találjuk (Pollock, Le Roy Ladurie, Shahar, Péter, Hawes és Hiner, Hanawalt), akik unikális forrásanyagok (pl.: naplóbejegyzések) vizsgálatával kérdőjelezték meg Ariés téziseit, és világítottak rá más megközelítésekre, eredményekre. Emellett születtek olyan megállapítások is, amelyek sem egyik, sem másik csoportba nem illettek bele, mint például DeMause pszichogenetikus gyermekkortörténeti fejlődésmodellje. Az ő 1950-ig tartó elemzéseit, munkásságát viszi tovább Hansmann (1995) a *változó gyermekkor (1960-tól)* és az *elvesztett gyerekkor (1980-tól)* fogalmaival. Hansmann gondolatisága Winn (1981, 1990) és Postman (1982) műveiben is fellelhető, például kevesebb időráfordítás a gyermekekre a szülők részéről témájában.

Az új szociológiai értelmezés paradigmáját képviselő angol szociológusok, többek között Jenks (1996), Hendrick (2000), Jensen-McKee (2003), Prout (2005) a gyermekkort pszichológiai fejlődéselv helyett körvonalazzák, társadalmi konstrukcióként értelmezik, melyben a gyermek és a felnőtt értelmezése élesen elválik egymástól (Golnhofer és Szabolcs, 2005; Pukánszky, 2018). Megjelent egy másik olvasata is ennek a paradigmának, melyben a kritikai baloldali elkötelezettségű hívek a politika, a hatalmi viszonyok nevelésre, oktatásra ható elemzéseivel foglalkoznak, mint például Blake, Smeyer, Smith és Standish (1998) vagy Mészáros (2005) (Golnhofer és Szabolcs, 2005). A gyermek mint kisebbség jelent meg a különböző társadalmi vizsgálatokban, és ez egy párbeszédet indított el, melyben a gyermekfogalom központi helyet foglal el, de ezáltal észrevehető annak dekonstruálása is, mely a jelenkori pedagógiai szakmai diskurzus része lett. Cannella munkái azért is érdekesek, mert ki mer törni a bevett nézőpontokból, és megkérdőjelezi azokat (Golnhofer és Szabolcs, 2005).

A gyermekkép fogalmának körülírásához ugyancsak Pukánszky (2018) neveléstörténeti visszatekintésére és Nóbik (2000) fogalmi meghatározására támaszkodtam. 1509-ben Erasmus a gyermek iránt érzett szeretetről, érdeklődésről, odafordulásról írt. Erasmus életművéből találhatunk mintázatokat John Locke *tabula rasa* („tiszt lap”)

vagy Pestalozzi „természetes létállapot” gondolatában (Pukánszky, 2018). De a humanista gondolkodók felfogásmódja visszaköszön Rousseau nevelési – testi és lelki – tárgyú műveiben is (*Emil, vagy a nevelésről*) vagy Kant pedagógiájában.

A 19. és 20. század fordulóján Key (1901) kikiáltja a gyermek évszázadát, Watson a viselkedéslélektan, a behaviorizmus irányzatát indítja el, majd ezt viszi tovább Dewey. Mig Watson célja a szülő hüvös távolságtartására való nevelés volt, a „jól nevelt gyermek” képének visszaidézésével, mely felfogás hatásai mai is észrevehetőek, addig Spock (1946) *Csecsemőgondozás és gyermeknevelés* című könyvének szabadabb szellemű felfogása a szeretetet, törődést állítja a nevelés, gondozás középpontjába (Pukánszky, 2018).

Ezzel szemben Nóbik (2000) tényleg megpróbál több meghatározást is körvonalazni, amelyek a fentebb kibontott gyermekkép történeti aspektusait is magukban hordozzák: „Gyermekkép alatt a gyermekről és a gyermek világáról való ismereteket, és az ahhoz kapcsolódó hozzáállást érthetjük.” Majd a gyermekképet tovább finomítva két meghatározást ír le: az első a valósgyermek-kép, mely szerint a való világ embereinek a való világban élő gyermekekről alkotott nézeteit érti, a második meghatározás pedig az ideálisgyermek-kép, amely a valósgyermek-képből „kimaradt” vagy negatív hozzáállást jelent, amely minden kor, kultúra, társadalom által elvárt vagy elképzelt gyermekkép (Nóbik, 2000).

A fenti megállapításokból következik, hogy a különböző korok gyermekképe nem csak pedagógiai aspektusok mentén, hanem más megközelítésekkel is vizsgálható, kutatható (Kéri, 2003; Hegedüs, 2004; Gécz, 2008). A neveléstörténet más tudományágak részét is képezi (Kéri, 2003), így interdiszciplinaritásának eredményeképpen a szakirodalom széles spektrumon tárja elénk a különböző források vizsgálatának metódusait és eredményeit, melyek között a fotók, magazinok, periodikák (Kéri, 2002, 2003, 2009; Gécz, 2010; Gécz és Darvai, 2010; Darvai, 2011; Somogyvári, 2012a, 2012b), a kortárs filmek (Mészáros, 2005), rajzfilmek (Endrődy-Nagy, 2012; Rónay, 2022), a festmények (Endrődy-Nagy, 2010, 2015; Támba, 2017, 2019), fametszet (Endrődy-Nagy, 2017A, 2017B) és a történelmi háttér (Németh, 2002; Somogyvári, 2012a, 2012b, 2015) mind közelebb visznek az adott korszak megértéséhez és annak gyermekképéhez.

A 20. század második felének gyermekképét – magyar aspektusban – is kevés kutatás reprezentálja. Kéri Katalin (2002, 2003, 2008) az 1950-es évekbeli sajtótermékek vizsgálatával (*Nők Lapja, Óvodai Nevelés*) járja körbe a gyermekkép fogalmát, míg Gécz János (2010) ugyancsak korabeli sajtótermékekben, periodikákban (*A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Óvodai nevelés, Úttörővezető*) fellelhető képek segítségével az 1960-as és 1980-as éveket vizsgálja, Darvai Tibor (2011) pedig 1963 és az 1970-es évek gyermekképét kutatja *A Tanító* folyóirat képein, és még ugyanebben az évben Gécz és Darvai (2011) a nevelésügyi folyóiratok (*A Tanító, Köznevelés, Óvodai nevelés, Magyar Pszichológiai Szemle, Úttörővezető*) sajtófotóinak gyermekképét vizsgálja. Somogyvári Lajos (2012) is az 1960-as és 1970-es évek gyermekképét kutatja a korszak pedagógiai szaksajtójában (*A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Gyermekünk, Óvodai nevelés, Úttörővezető*) megjelent portréfotókon. Mészáros György (2005) kortárs filmek fiataliságképét ismerteti, Vajda Zsuzsanna (2005) a televíziós műsorok által mutatja be a gyermekek jelenlétét.

Politikai, társadalmi és szociális háttér

Ahhoz, hogy jobban megértsük és el tudjuk helyezni a kiválasztott forrásokat, elengedhetetlennek gondoltam, hogy feltérképezzem a társadalmi, a politikai és a szociális hátterét a kiválasztott évtizednek. Az 1980-as évek az ún. Kádár-korszak részét képezte. Egy olyan rendszert szeretett volna a Szovjetunió és a Központi Bizottság megteremteni, ami

ugyan nem mentes a központosítástól, de a társadalom számára elfogadható, a vezető személyével rokonszenvező (Száray és Kaposi, 2006). Ennek a politikának a része volt a 3T ellenőrzési rendszer, ami a támogatott, túrt, tiltott kategóriákba sorolta például a kulturális életben való létezést (Repárszky, 2020).

Az 1950-es években indult anyasági és gyermekjóléti juttatások további növekedése volt jellemző. A korszakban törekedtek arra, hogy különböző ellátásokkal próbálják segíteni az édesanyákat, a családot, ezáltal pedig a gyermeket. Ezeket mindinkább a társadalmi változásokhoz és igényekhez próbálták meg igazítani, módosítani. Mind a családi pótlékról, mind a GYED-ről és GYES-ről elmondható, hogy folyamatosan bővült az ellátottak, jogosultak köre, és egyre magasabb összegeket vezettek be, így egyre több édesanya és család tudta igényelni ezeket. A Kádár-korszakban azért is számított újdonságnak és az eddigiekkel ellentétben hosszabb időszakot magában foglaló ellátásoknak a bevezetése és módosítása, mert az édesanyákat így hosszabb időre otthon tudták tartani az egyre kevesebb munkát adó vállalatok. Emellett pedig „áthidalhatóvá váltak a szűkös óvodai ellátásból eredő nehézségek, és az új szabályozás még fokozottabban szolgálta az anya-gyermek kapcsolat erősítését is” (Sándorné, idézi Kristó, 2015. 13.). Ezekon felül fontos azt is megemlíteni, hogy az egyre növekvő összegű ellátások az édesanya kieső munkavállalásból származó fizetését és valamelyest a gyermekneveléssel rá háruló feladatokat szerették volna kompenzálni így létrehozva egy háromoldalú státuszt: az állampolgár-dolgozó-anya képét (Kristó, 2015).

Egy 1988. november 16. és december 24. között végzett reprezentatív kutatás 1000 fő megkérdezésével vizsgálta az emberek véleményét a Kádár-korszakról. A kérdések között szerepelt a '60-as, '70-es és '80-as évek értékelése, melyet a lakosság többsége a sikerek és kudarcok időszakaként aposztrofált. A '60-as és '70-es éveket pozitívan, míg a '80-as éveket negatívan értékelték (Majtényi, 2019). A rendszerváltás és Kádár halála után, 1989. júliusában is készítették egy felmérést, amiben a lakosság a hatvanas éveket aranykorként, a hetvenes éveket átmenetként és a nyolcvanas éveket a hanyatlás időszakaként értékelte (Majtényi, 2019).

A kutatás célja és kérdései

Kutatásom célja, hogy a különböző forrástípusok felhasználásával és elemzésével nem csak a történelmi, politikai és társadalmi életet, hanem az ebből kirajzolódó gyermek-képet feltérképezze és megpróbálja bemutatni. A kérdések közt szerepel, hogy vajon kirajzolódhat-e a korszakra jellemző központosított tervezés és a szigorú szabályozott kulturális élet és képzőművészet ellenére egy ideológiamentes, szabad gyermekkép, hogy a plakátok-kártyanaptárak forrás által felsejlik-e egy akkor a társadalom által is elfogadott és támogatott gyermekekről alkotott felfogás.

Módszerek

A kutatási módszereknél az ikonológia-ikonográfia és a vizuális szociológia módszereit választottam, ezen belül a vizuális gyermekképi kutatásokat vettem alapul (Nóvik, 2000; Kéri, 2002, 2003, 2009; Géczy, 2010; Géczy és Darvai, 2010; Darvai, 2011; Somogyvári, 2012a, 2012b), a kortárs filmek (Mészáros, 2005), a festmények (Endrődy-Nagy, 2010, 2015; Tamba, 2017, 2019) és a történelmi háttér (Németh, 2002; Somogyvári, 2012a, 2012b, 2015) mind közelebb visznek az adott korszak megértéséhez és annak gyermek-képéhez.

Ikonológia-ikonográfia

„Az ikonográfia művészettörténeti alkalmazásának eredménye, hogy ma csak azt tekintik ikonográfiai vizsgálatnak, amelynek antropológiai jelentései is fölsejlenek: azaz csak azon források képi vizsgálata tekinthető hasznosnak, amelyen bizonyítható az emberi alak jelenléte.” (Géczi, 2008. 112.) Az ikonográfia ma már nem csak a művészettörténeti kutatások, hanem például a neveléstudományi kutatások módszereit is bővíti. Míg az ikonológia a képek leírásával, addig az ikonográfia a képek jelentésének feltárásával foglalkozik. Ugyanakkor mindkettő esetében azt tekintik eredményes és valid kutatásnak, amely antropológiai jelentést is tartalmaz. Ez pedig azért is nagyon fontos, mert a képek mint források lehetnek részei önéletrajzi, családi vagy akár sajtófotó kutatásoknak is, ezekből pedig pedagógiai értelmezések is körvonalozódhatnak (Géczi, 2008). Ezen pedagógiai kutatásokból pedig kevés van, és nagy igény mutatkozik rá, többek között az egyéni és csoportidentitás létrehozásának szintjén is, valamint a vizuális elemzések segítségével különböző társadalmi gyakorlatba is nyerhetünk betekintést (Somogyvári, 2015). Az ikonográfia metódusával való elemzésre Endrődy (2017) egy olyan összetett módszert tár elénk – Panofsky, Collier és Bouteaud módszereinek bevonásával –, melynek segítségével festményeket és fekete-fehér képeket is egyaránt tudunk elemzés alá vetni. Ezen metódus esetében sokkal összetettebb, árnyaltabb eredményt kaphatunk (Endrődy, 2017). Emellett pedig fontos előirányzást ad az ikonográfiai, azon belül is a gyermekképkutatások olyan irányú fontosságának, amely a különböző korok gyermekképeinek feltárásával foglalkozna, így a folyamatos kutatások bővülésével jelentős al-tudományterületté válhatna (Endrődy, 2017).

Vizuális szociológia

A kultúra kialakulásának, azaz evolúciójának négy szakaszát különböztetjük meg. Az epizodikus szakaszban az emlékezet szerveződése az epizodikus eseményekben manifesztálódik, de a tudás átadására itt még nincs lehetőség. A második a mimetikus szakasz, melyben a testi reprezentáció, a szociális szabályozás megjelenik, a tudás átvitele imitációként és mimézisként történik. A mitikus szakaszban létrejön a nyelv, a kommunikáció új, orális formája. A tudás mítoszokba, különböző történetekbe, narratívákba szerveződik. A negyedik szakasz a modern kultúra szakasza, melyben az emlékezet szerveződése külső tároló létrejöttével, azaz az írás megjelenésével megy végbe. A transzmisszió pedig a rögzített tudásban, azaz az írásban nyilvánul meg (Donald, 2001). Ezekhez a szakaszokhoz Sztompka hozzáfűzi a vizuális szakaszt is, melyben az emberi kommunikáció részeként fontossá válik a kép. A képek információt, tudást, érzelmet, esztétikumot és nem utolsósorban értéket is jelentenek (Sztompka, 2009). A vizuális szociológia célja többek között az, hogy fotók közvetítésével szeretné megragadni a társadalmi élet vagy a kultúra lényegét, törvényszerűségeit. Erre példa Bateson és Mead közös Bali-tanulmánya, amely 759 fényképet tartalmaz, újszerűsége pedig a fotóknak a kutatás tárgyaként való használata (Ball és Smith, 1992, idézi Lengyel, 2011), illetve Goffman *Nemi reklámok* műve (1979), amely 520 fényképet foglal magában. Bár a két tanulmány témája eltérő, közös bennük a sok kép használata és a kevés szöveges leírás, amellyel a vizualitást helyezik előtérbe (Lengyel, 2011). Hasonlóan az ikonológia-ikonográfiahoz, a vizuális szociológia középpontjában is az ember áll. A vizuális szociológia tárgya pedig a vizuális ábrázolások és vizuális jelenségek együttese, a társadalmi ikonoszféra, amely nem csak a lefényképezett, hanem a lefényképezhető dolgokból is áll (Sztompka, 2009). A fényképek a kultúra részét képezik, látható és rejtett információkat tartalmaznak, a mindennapit örökítik meg, túlmutatnak a politikai változásokon (Pilarczyk és Mietzner,

2010). A fénykép a nevelés- és társadalomtudományok számára azért fontos forrás, mert nem csak a fényképész beállításait, hanem az ezeken kívül eső, nem bekalkulálható eseményeket is magán hordozza.

Elemzési lehetőségek:

- az adott forrás készítőjének, alkotójának feltárása,
- az adott forrás, mű keletkezésének feltárása,
- az adott mű pontos helye, annak feltárása,
- az adott mű keletkezési idejének és történelmi háttérének feltárása,
- a mű jelentésének feltárása, elemzése,
- a műben megjelenő jelentéstartalmak, szimbólumok feltárása és elemzése,
- a szubjektív jelentéstartalmak feltárása és elemzése,
- összegzés, következtetések (Géczi, 2010; Endrődy, 2017 nyomán).

Kéri Katalin (2002, 2003) *Gyermekképünk az ötvenes évek első felében* című tanulmányára támaszkodtam, amely részletesen tárja elénk a különböző sajtótermékek, periodikák elemzési lehetőségeit. Segítségül hívtam Géczi János (2010) *A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya – Az 1960-as és '80-as évek magyar pedagógiai szaksajtójában* című, valamint Darvai Tiborral közösen írt tanulmányát, *A sajtófotók gyermekképe a nevelésügyi folyóiratokban 1960-1980-at* (2010), amelyek az ikonográfia módszerét is tartalmazzák, ezáltal mélyebb jelentéstartalmak felszínre kerülésével tudtam végezni az elemzést. Ezen kívül Susan Sontag *A fényképezésről* (2007), Piotr Sztompka *Vizuális szociológia* (2009) munkáit és Pilarczyk és Mietzner (2010) publikációját használtam fel. Fókuszálva az ikonográfia módszerére, Endrődy Orsolya (2017) *A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányjai és lehetőségei*, valamint Géczi János (2008) *Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya* tanulmányai is segítettek a megértést.

Források

A kereskedelmi, reklámplakátok története Magyarországon 1896-ra tekint vissza, amikor a Városligetben megjelent egy pénz és bank témával kapcsolatos szolgáltatás plakátja. Ez az Ezredéves Kiállítás keretein belül történt, amikor Magyarország nemcsak ezeréves alapítását, hanem a gazdasági és kulturális eredményeit is összegezte. Ezután egyre több reklámplakát jelent meg Budapesten és országszerte, 1900-ra már teljesen elfogadott volt ez a módszer. A terjedést a kiváló nyomdak megléte és képnymó eljárásaik minősége is segítette, mint például a magasnyomás (fametszet) vagy a mélynyomás (rézkarc, rézmetset). Ezeket a litográfia síknyomásos eljárása váltotta fel, amely a nagyméretű plakátok sokszorításában sokkal kedvezőbbnek és gyorsabbnak bizonyult. Emellett fontos tényezője volt a változásnak a gyors befogadásra alkalmas színek konstrukciója. A 19. század végének plakátművészetét a történelmi festészet, a reprezentatív portré, a szalonzsáner és a népéletkép műfajai határozták meg (Bakos, 2007. 14–15.).

Ezenkívül a kor fontos plakátmegjelenési témája a sajtóplakát is. A népéletkép, a karikatúra és az újságrajz összeolvadása jó eszköznek bizonyult a reklámok hatásosságaként. Az ipari fejlődés és a modern városi élet egyre gyorsabban növekvő és változó ritmusának vizuális bemutatását a művészek a mitológiai és antik tárgyú festéssel párosították. Így lett például Hermész az utazás, a kereskedelem, a sajtó és a reklám szimbóluma (Bakos, 2007). A mitológiai és az antik a szocializmus művészetére is nagyon jellemzőek lesznek, a művészek sokszor választják műveik stílusának a görög és a római korai ábrázolást. 1885-ben megalakult az Országos Magyar Iparművészeti Társulat (OMIT), amely hozzájárult a magyar plakátművészet megerősödéséhez és fejlődéséhez. Kiemelkedő festőművészek, akik plakátokkal is foglalkoztak: Vaszary János vagy Fényes Adolf (Bakos,

2007). A plakátok többféle témában jelentek meg: kiállítási plakátok, fürdőplakátok, sajtóplakátok, filmplakátok, majd közeledve az első világháború felé a politikai plakátok. A plakátok méltatására és bemutatására több folyóirat is alakult, ilyen volt az *Interieur* és a *Szabad Művészet*. Az 1930-as évek a nagy vállalatok tervszerű plakátkampányainak korszaka is volt, például a Tungsram, a Modiano vagy a Stühmer márkák esetében (Bakos, 2007).

A második világháború után is megmaradt a plakát létjogosultsága, ami ugyan politikai befolyás alá került, és sok propagandatémát is tartalmazott, de újra megjelentek a kereskedelmi és a kulturális plakátok is. A vizualitásban folyamatos változás volt tetten érhető, ami a szovjet politikai-kultúrpolitikai modell követése volt. Hátra kellett hagyni az elvont formai elemeket, a stilizálást, a kiemelést és a dekorativitást, melyek helyébe a központosan elvárt realista ábrázolásmód lépett. Ezen változások eredményeként lépett színre a „szocreál”, vagyis a szocialista realizmus, ami az ötvenes éveket, a kommunizmus ezen időszakát jellemezte. A növekvő számú sportrendezvények, felvonulások, szakszervezeti kongresszusok témái, a zászló, a kommunista párt emblémája, a címer és a vezetők reliefportréi uralták a plakátokat. Az ideológiai nyomás hatására, amelynek részét képezte a művészeti, reklám és szaksajtó átalakítása is, átszervezte és megkövetelte a narratív, naturalista, patetikus vizuális ábrázolásmódot, ezenkívül magában foglalta az új országcímert, mozgalmi jelvényeket, és ezek voltak azok az eszközök és befolyásoló módszerek, amik meghatározták a kor plakátjainak ikonográfiáját (Bakos, 2007). Ez a merev szabályozottság az 1960-as évektől kezdve lazulni látszik, több lesz a művészi szabadság, és az egyéni látásmód is megjelenik. „A pop és az op art hatása a mai magyar képzőművészetben elenyésző, s ha mégis jelentkezik, az a plakátművészetben, az alkalmazott grafikában és a divattervezésben történik, vagyis ott, ahol a modern ízlés és a társadalom már nálunk is régen egymásra talált.” (Perneckzy, idézi Bakos, 2007. 130.)

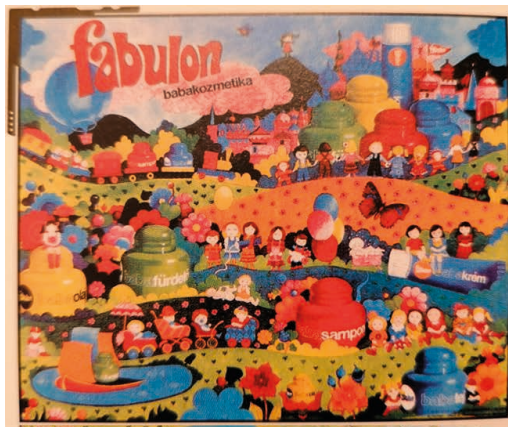
A terv- és hiánygazdaságban is fennmaradtak a kereskedelmi plakátok, és a nagy vállalatok (Szerencsejáték, Állami Biztosító, OTP stb.) hirdetései álltak rajtuk, de valójában nem volt konkurenciaharc. Céljuk az új termékek megismertetése, a vásárlási kedv megemelése, ezáltal a kereslet beindítása, a hiánytermékekre irányuló kereslet visszaszorítása és az ízlésnevelés szándéka volt. Ez pedig a reklámok szabadabb elkészítését is jelentette. A korszak kereskedelmi, kulturális és politikai plakátjai mellett fontos volt a szociális témák (véradás, baleset- és egészségvédelem, közlekedési és alkoholelles felvilágosítás) megjelenítése is (Bakos, 2007).

A szabadabb kereteknek köszönhetően sok művészi plakát látott napvilágot, de ezzel párhuzamosan a kisipari, minden esztétikumot mellőző megoldások is láthatóvá váltak. A plakátok mellett megjelentek a kislakátok, az aprónyomatványok (szórólap, kártyanaptár) is (Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum, 2018). A kártyanaptáraknak vagy tárcanaptáraknak jelentéktelennek tűnő reklámértéke volt, de egyéb szociális vetülettel rendelkeztek. Ezeket a kártyákon a cégek reklámjai jelentek meg, sok esetben az Agitációs és Propaganda Osztály munkatársainak tervezése által, kivitelezése a Mahir és a Gondolat Kiadó, nyomtatása pedig a Kossuth Nyomda és az Ofszet- és Játékkártyagyár által történt. Jellemző volt a plakátok, kis plakátok kártyanaptárra történő nyomtatása és rendelése is. A szocialista iparban nagyon sok nagy és kicsi cég is élt ezen reklámhordozó lehetőség megrendelésével. Az úgynevezett kártyanaptárdivat az ötvenes években indult útjára, de aranykorát a hetvenes-nyolcvanas években élte. A naptárak több funkciót is betöltöttek: reklámhordozók, szóróajándékok voltak, és a gyerekeknek gyűjtő- és cserealapot is képeztek (Gabo és Hollódi, 2004). Ez tetten érhető a *Kisdobos* gyermeklap *Dobra verjük* című és a havi rejtvényrovatában is. Elsőként 1982-ben (31. évfolyam, 2. szám) tűnik fel lehetőségként, hogy a „kártyanaptár-gyűjtők” a *Kisdobos* éves kártyanaptárát a gyűjteményükben tudják hirdetni, továbbá több felhívást láthatunk 1985-ös (34. évfolyam, 1. és 9. szám) és 1989-es számokban is (38. évfolyam,

7. és 8. szám). Az újságon belül a *Postafiók 100* című rovatban többször is felhívásként jelenik meg a kártyanaptárgyűjtés cseréje, gyűjtése az olvasók által, egymás között.

Varga Judit – Finta József: Fabulon Babavilág reklámplakát – 1980

A Fabulon volt az első olyan márka, melyhez átfogó reklámkampányt készítettek. A márka sokféle kozmetikumot gyártott például tinikozmetikumok, arckrémek, naptejek vagy babatermékek formájában. Kiváló művészek munkája segítette elő a márka emelkedését, elismerését és ismertségét. Finta József tervezte a klasszikus Fabulon-betűket, Varga Judit alkalmazott grafikus nevéhez fűződik a babatermékek és a napozókrem képi világa, a színes, vidám mesevilág, mely utcai plakátokon, attrapokon, öntapadós matricákon, kártyanaptárakon, reklámszatyrokon és reklámfilmekben is szerepelt (Dizseri, 2000). A Sas István rendezte reklámfilm zenéjét Rusznák Iván szerezte. Dalszövege ez volt: „Ez a világ piros sárga és zöld csupa kék tisztaság. A gyerekkor édes illata csupa színes boldogság.” (Sas, 2007) Ez a szöveg valóban tükrözi azt a színes mesevilágot, amit láthatunk a képen. A kampány annyira sikeres volt, hogy a fél évre legyártott árumennyiség hat hét alatt elfogyott (Dizseri, 2000).



1. ábra. Fabulon Babavilág reklámplakát, 1980 és Hieronymus Bosch: *Gyönyörök kertje* című triptichonjának középső része, 1500-1504 körül
(Forrás: Vándor és Simon, 2000; Selvin, 2020)

A bal oldali kép első megtekintésekor a Paradicsomot, a mennyországot juttattja eszünkbe. A színekben, a zsúfolt, sokszereplős megjelenítésben és a kép felépítésében hasonlóságok találhatók Hieronymus Bosch *Gyönyörök kertje* (1500–1504 körül) című triptichonjának középső részével, melyet jobb oldalon láthatunk. A téma végső soron hasonló: míg a *Gyönyörök kertje* a Paradicsomot, ugyanakkor a teremtést és az ember vágyait, bűneit jeleníti meg, addig a Fabulon plakáton is a Paradicsom, a mennyország jelenik meg, de a gyermekek világaként és a hozzájuk társított fogalmak értelmezésében, például vidámság, tisztaság, boldogság képében. Felvetődik a kérdés: vajon mekkora hatása volt a mellékelt Bosch-képnek az alkotó vizuális felfogására?

Sok gyermek áll kacskaringózó sorban egészen a termékekből kialakított városig. Öt féle termék tartozott a babavilág-családba: a kék színű babatej, a sárga babaolaj, a zöld babafürdető, a piros babasampon és a hosszú kék tubussal rendelkező babanapozókrem. A dalszöveg is azt a benyomást sugallja, hogy a gyermekünk akkor lesz boldog

és kiegyensúlyozott, ha ezekkel a termékekkel ápoljuk, gondozzuk. Ezért a gyermekek boldogok, mosolygósok, ápoltak a képeken. A gyermekek életkora különböző életkorokat ölel fel, kisbabától egészen az óvodás korú gyermekig, nemüket tekintve pedig fiúk és lányok is láthatóak. Az 1980-as év, a gyerekek sokszínűsége és a kerekded formák mintha reflektálnának az 1979-es Nemzetközi Gyermekevre (ld. később). Az internacionalitás mint lehetséges értelmezése a kép mondanivalójának megjelenik a különböző, egzotikus formájú virágokban, épületekben és az előbb említett sokszínű gyermekábrázoláson. Ha a termékek színeit vesszük alapul: a kék szín a reményt, a békét, a tisztaságot, a piros (vörös) szín a melegséget, szeretetet, a zöld a Paradicsomot, a tavaszt, a reményt, a sárga szín pedig a menny kapuját, az örökkévalóságot szimbolizálja (Endrődy-Nagy, 2015). Ezek a jelentések zömmel megegyeznek a gyermekről alkotott általános asszociációkkal. Véleményem szerint a készítő is egy olyan mesevilágot szeretett volna teremteni és a közönségnek bemutatni, ami ártatlan, színes, illatos és játékos hely, ahol jó gyerekek lenni. Ezeknek a pozitív attitűdöknek a márkához való társítása pedig elősegítette a termékkel való rokonszenvet, ami vásárlásra csábította az embereket. Ezt alátámasztja a termékek rekordidő alatti értékesítése is.

Sok gyermek áll kacskaringózó sorban egészen a termékekből kialakított városig. Öt féle termék tartozott a babavilág-családba: a kék színű babatej, a sárga babaolaj, a zöld babafürdető, a piros babasampon és a hosszú kék tubussal rendelkező babanapozókrém. A dalszöveg is azt a benyomást sugallja, hogy a gyermekünk akkor lesz boldog és kiegyensúlyozott, ha ezekkel a termékekkel ápoljuk, gondozzuk. Ezért a gyermekek boldogok, mosolygósok, ápoltak a képeken. A gyermekek életkora különböző életkorokat ölel fel, kisbabától egészen az óvodás korú gyermekig, nemüket tekintve pedig fiúk és lányok is láthatóak.

Tóth József: Állami Biztosító Életbiztosítás plakát – 1986

A fotót Tóth József „Füles” fényképész készítette, aki a ’70-es-’80-as évek legendás reklámplakátjait készítette, a Magyar Távíratí Iroda munkatársaként. Kreatív látásmódja és megoldásai a védjegyévé váltak, keresett volt, munkáival többször is rangos díjakat nyert el (Lukács, 2020).

A képen egy anyukát látunk, kezében gyermekével ül egy karosszékből. Mindketőjük fehér ruhát visel, a kislány nagyon boldog, mosolyog ránk, az anyuka féltőn nézi őt. A karosszék, és ezáltal az anyuka nem velünk szemben helyezkedik el, hanem kissé feloldalasan. Akár egy festmény vagy egy szobor kompozíciója is lehetne. Hasonló pozícióban Máriát és a gyermeket ábrázolták festményeken, például Bartolomeo Montagna *Szűz Mária, a gyermek és egy szent című* (1483) festményén. Az anya-gyermek kapcsolatot ebben a pozícióban ábrázolva láthatjuk Mary Cassatt több művén, vagy Pablo Picasso egy 1907-es festményén is. Magyar vonatkozású festők képein is tetten érhető ez az édesanya-gyermek pozíció, például Kádár Béla *Anya és gyermeke* című képén. A szobrok esetében is találunk példákat, Margó Ede *Anyaság* (1945), Ungvári Lajos *Anya gyermekével* (1958) vagy Bencsik István *Anya gyermekével* (1964) című művein.



2. ábra. Variációk egy témára
(Forrás: saját szerkesztés)

A képen a ruhák fehér színe az ártatlanságot, a tisztaságot és a tökéletességet szimbolizálja (Endrődy-Nagy, 2015). A gyermek az életerő, a jövő, a lehetőség és az ártatlanság szimbóluma (Pál és Újváry, 2001). A kép hűen tükrözi ezeket a szimbólumokat, jelentéstartalmakat. Az édesanya ujján gyűrű: házas. Ez a kép nemcsak az anyai szeretet óvó-féltő tekintetét és testbeszédét, de a családot, a családi fészket és a harmóniát is magában hordozza.

Az 1980-as évekre a hagyományosan egykeresős családokat a kétkeresős családok váltották fel, a csökkenő gyermekszám pedig egy új családmodellt eredményezett. Tipikus családként a kétkeresős, egy vagy két gyermekkel rendelkező családokat aposztrofálták (Romsics, 2010). A kép talán ezt a családmodellt próbálja bemutatni, demonstrálni, ugyanakkor – reklám lévén – hatni a fogyasztókra, akik a Kádár-rendszerben elsősorban a nők voltak. Ez az oka annak, hogy a rendszernek fontos volt a nőkép alakítása, a női ízlés formálása és az egyes női szerepek hangsúlyozása a társadalmi-gazdasági igények szerint (Kulich és mtsai, 2018). Kulich és munkatársai (2018) hangsúlyozzák, hogy a korabeli reklámplakátokon, reklámanyagokon jól tetten érhetőek voltak a korszak nőideáljai, nőképe és a nők által elfoglalt szerep a társadalomban. Ennek értelmében a képről elmondható, hogy egy családcentrikus, családszerető és boldog, tudatos anya és feleség az 1980-as évek nőideálja, mely sok korabeli plakáton és reklámhordozón megjelent, és amelynek szerves részét képezi a gyermek, gyermekek ábrázolása, megjelölése is.

Tanulók Takarékpénztára és MÉH kártyanaptárak – 1980–1985

A takarékbélyegek gyűjtése az 1950-es években lett népszerű az általános iskolák tanulóinak között. A bélyegek értékesítése az úgynevezett takarékosági megbízotton keresztül történt, aki tanítóként, tanárként volt kijelölve erre a feladatra. A takarékoskodás a tanév kezdetétől a következő év május 31-ig tartott. Az összegyűjtött bélyegek értékét ezután fizették ki a tanulóknak. Az iskolai takarékbélyeg különböző címletekben és ábrával jelent meg, az ehhez tartozó kampány pedig a „Sok kicsi sokra megy” szlogennel nevelte, tanította a gyerekeknek a takarékoskodás fogalmát az 1950-es és 1980-as évek között. A bélyegeket az erre nyomtatott Takarékbélyeg gyűjtőlappba kellett gyűjteni. 1, 2, 5, majd a nyolcvanas évek végén már 10, 20 és 50 forintos bélyegeket is értékesítettek. A gyűjtés versenyszámmá nőtte ki magát, nem csak a gyerekek, hanem osztályok, iskolák között is folyt a verseny. Ehhez kapcsolódott a MÉH folyamatos felhívása papír, rongy és fém beszolgáltatására, ami után a diákok pénzt kaptak, ezen bélyeget vehettek, és gyűjthették a kiskönyvbe. A papírgyűjtési verseny is a MÉH és a takarékbélyeg-gyűjtés összeéréséből alakult ki, amely egy-két intézménynél a mai napig megmaradt szokásként. A takarékbélyeget végül felváltotta az ifjúsági megtakarítási számla, és az Országos Takarékpénztár kereskedelmi bankká alakulásakor, 1992-ben megszüntette (OTPédia, 2020).

A MÉH – Melléktermék és Hulladékfeldolgozó Vállalat 1950-ben alakult meg, hogy az értéktelen szemétből értékes nyersanyagot teremtsen. Jogelődje a Tollkereskedelmi Vállalat volt, amely bőrt, tollat és papírt dolgozott fel, 1951-től pedig fémmel, majd ronggyal is foglalkozott. Országos nagyvállalatként 6000 munkavállalót alkalmazott 200 telephelyen (MÉH Zrt.).

E két nagyvállalat által meghirdetett program keretein belül a gyerekek megtapasztalhatták a takarékoskodás hasznát, megélhették a hön áhitott tárgyak (kerékpár, magnószalag, könyv, sátor stb.) megvásárlását saját pénzből, emellett pedig részesei lehettek egy közösségi élményt nyújtó versenynek, és megismerhették a szelektív hulladékgyűjtés, környezettudatosság elődjeként a házi hulladék gyűjtésének e formáit mint fontos társadalmi ügyet.

Ezekhez a felhívásokhoz reklámok is társultak plakát, kártyanaptár és televíziós reklámfilm formájában, amelyek bemutatták a takarékoskodás és a gyűjtési program lényegét. Erre jó példa a Sas István rendezte *Karcsi az osztályban* című, 1980-as évekbeli televíziós reklám, melynek szövege a következő volt:

„A film úgy indulna, hogy látunk egy gyereket, akit úgy hívnak, hogy Karcsi. Ő az osztályban a legtakarékosabb gyerek. És minden nap 5 forintért vesz takarékbélyeget, mert mindenki tudja, hogy biciklire gyűjt. És azt is mutatnám, amikor a Karcsi leviszi az üres üvegeket meg a régi újságokat, és azt a pénzt is bélyegekre költi, nem pedig csak fagyira és rágóra. És aztán látnánk, hogy év végén a Karcsinak van biciklijé és nagyon örül, és akkor a többi gyerek egy kicsit irigykedik, de elhatározzák, hogy ők is gyűjtenek focira meg sátorra meg magnószalagra. És egy szép zenével vége lenne a filmnek, és ráírnánk, hogy Iskolai Takarékbélyeg. És sokat vetítenénk a tévében, hogy minden gyerek takarékoskodjon.” (Sas, 2007)

A program nevelési sikerességét egy 2009-es, a *Figyelő* magazin, a GfK Piackutató Intézet és a Generali Biztosító által lefolytatott közös felmérés eredményei is jól mutatják: a megkérdezettek túlnyomó többségének a takarékbélyeg-gyűjtés által voltak mélyebb ismeretei a megtakarításokat illetően. Egy másik kutatás szerint, amelyet a Takarékpénztár végzett, a megkérdezett szülők 61%-a örült volna annak, ha a bélyegyűjtés újraindul (Torontáli, 2013).

A fenti reklám szövegére, a hozzá tartozó reklámfilmre és általánosságban a korszak reklámjaira is a termék bemutatása, a tájékoztatás volt jellemző, ezenkívül erős nevelési, közízlést formáló céllal is szolgáltak, mely irányultság az 1980-as évek végéig megmaradt (Nagy, 2014).



3. ábra. Az Országos Takarékpénztár kártyanaptárai
(Forrás: www.kartyanaptarak.hu)

Az Országos Takarékpénztár Tanulók Takarékpénztárának egy 1980-as és egy 1982-es kártyanaptárát láthatjuk. A Takarékoságból Országjárás szlogennek megfelelően a bélyegek által összegyűjtött pénzből, a vakáció alatt magyarországi városok, országrészek megismerése is cél volt a tanulók körében. Egy 1963-as Esti Hírlap ennek eredményeként a diákszállók, vasúti kocsik és távolsági autóbuszok erre a célra való használatának népszerűségéről tudósít (Országjárás..., 1963).

Az 1980-as év kártyanaptárán egy szőke hajú úttörő lányt láthatunk, hátán túrahátizsákot, fehér inget és vörös úttörőnyakkendőt visel. Előtte, távolabb kacskaringós út, mely egy faluba vezet, közelebb egy OTP monogrammal ellátott piros-fehér sorompó, kezében pénzerme, melyek azt mutatják, hogy takarékoskodás nélkül nem jutott volna el arra a helyre, ahova szeretett volna. A felirat és a rajz együttesen reflektál erre: „Országjárásod szabad útja a rendszeres takarékoság.”

Az 1982-es naptár már jóval szabadabb képet mutat, amelyen egy lány és egy fiú a Balaton felett hőlégballonnal utazik, a ballon 1 forintosból van, a kosarán felirat: „Takarékosságból országjárás.” A gyerekek mosolyognak, mozgalmi egyenruha, szimbólum nincs a képen. A kerek ballon reflektálhat az 1979-es Nemzetközi Gyermekekév szimbólumára, de a plakátreklámok történetének kezdetén a léghajó egy új korszak szimbólumaként jelenik meg.



Szinyei Merse Pál: Léghajó, 1878



Milleniumi kötött léghajó, 1896



Városligeti Nagyjátszóter, 2019



Városligeti Ballon-kilátó, 2022

Tanulók Takarékpénztára
kártyanaptár, 1982Glatz Oszkár: Koreai és magyar
pajtások a földgömb előtt, 1952Kisdobos magazin
1979. januári lapszámaGyermek Nemzetközi Évének
szimbóluma, 1979

Szigeti Magda: Életfa, 1980

4. ábra. A léghajó mint szimbólum megjelenése és elterjedése (Forrás: saját szerkesztés)

Az 1896-os Millenniumi Kiállítás keretében feltűnt – szakítva az addigi stílusokkal és formakincsekkel – a léghajó képe Godard kapitány léghajójára reflektálva, mely a kor-szak szimbólumává vált, és a nagyvárosi élet, a technikai haladás, a társadalmi felemelkedés és a nagyvárosi élet dinamizmusának jelenségeit hordozta magában.

A magyarországi festészetben Szinyei Merse Pál *Léghajó* (1878) című műve volt az, mely a léghajót szimbólumként értelmezte és metaforikus jelentéssel ruházta fel (Bakos, 2007). Reflektálva a Városligetben megtartott Millenniumi Kiállításra és az ott felbukkant léghajó-szimbólumra, 2019. október 7-én adták át a Városligetben a Nagyjátszóteret, melynek ikonikus része lett a Szinyei-kép ihlette léghajó-játék.

Míg a második naptár esetében inkább kötelező érvényű feladatként (egyenruha, úttörőnyakkendő), az első inkább játékként értelmezhető a takarékoság fogalma és az ahhoz köthető meghirdetett program.

A második képet a piros-fehér-zöld és kék színek uralják, így az úttörőségre, de a nemzeti zászlóra is asszociál. A fehér szín többek között a győzelem színe is, a kék szín az ég, a levegő és a bizonyosság szimbóluma is (Endrődy-Nagy, 2015). A kép alsó részét egyértelműen a lány alakja és a hatalmas, éppen felnyíló sorompó teszi ki, itt nem is maga a tanuló alakja, hanem az általa felnyitott sorompó a lényeges, amely a jól elvégzett munka hatására felnyílik, és a lány így megérdemelten mehet végig az úton. A kép felső része a felfedezést, a szabad utat szimbolizálja.

Az első kép egy mesebeli tájra, egy mesében lévő pillanatra hasonlít. A két mosolygós, piros arcú gyermek, akik jólöltözöttek és boldogok, a magasból tekintenek le a Balatonra. A gyermek hasonló ábrázolására Darvai (2011) *A Tanító* periodika, Kéri Katalin (2008) pedig a *Nők Lapja* képelemzésében tér ki, mely a szocialista gyermek képének közke-
velt ábrázolása volt.



5. ábra. MĒH kártyanaptárak
(Forrás: www.kartyanaptarak.hu)

A MĒH Tröszt már a megalapítása óta évente többféle képpel, grafikával adott ki kártyanaptárakat. Az 1981 és 1983 közötti naptárakat láthatjuk az ábrán, melyek kedves,

békebeli és kissé elevebb gyerekeket ábrázolnak. A képeket minden esetben frappáns szöveg is kíséri, így hívva fel a figyelmet a különböző hulladékok begyűjtésére. Elsősorban a gyerekeket célozták meg ezekkel a felhívásokkal, zsebpénzszerzés és az Országos Takarékpénztár által meghirdetett, és az iskolák által is támogatott takarékbélyeg-gyűjtés ürügyén. Az ábrán ezek a reklámszövegek olvashatóak:

„Egy vasad sincs? Gyűjtsd a vasat!”
 „Ne apád fülét rágd a pénzért, inkább gyűjtsd a papírhulladékot!”
 „Rázd a rongyot – aztán mosd ki, pénzt ad érte a MÉH.”
 „Pénzt adsz érte, aztán pénzt kapsz érte, ha kiolvastad, megveszi a MÉH.”
 „Gyűjts, hogy gyűjthess papír-textil-vas- és fémhulladékért pénzt ad a MÉH.”
 „Ki ne vágd a rezet! Vas- és fémhulladékért magas árat fizet a MÉH.”
 „Add vissza a babaruhát! Pénzt ad érte a MÉH.”
 „Újság fekete-fehér, színes, külön kötegelve, hozzánk siess!”
 „Kinövöm? Elszakítom? Vagy meguonom? A MÉH-nek átadom!”
 „Ne heverjen a garázsban a pénze! Régi akkumulátorát vigye el a MÉH-be.”

A szövegekből is egyértelműen kirajzolódik a gyermekeknek szóló koncepció, melyet a tegező megszólítás, a lezserebb nyelvhasználat és a gyűjtés kettős céljára való utalások is jeleznek. A képi világ és a betűtípus az '50-es, '60-as évek képi világát idézi, az ábra alsó sorában látható 1983-as naptárakon már a kornak megfelelő, képregényszerű rajzos megjelenítést láthatunk a gyerekekről. Míg az első és második sorban helyet kapó kártyanaptárak a MÉH-et, addig az utolsó sorban lévők a MÉH Kelet-Magyarországi Nyersanyaghasznosító Vállalatát képviselik.

A képekre jellemző a már említett tipikus szocialista gyermekkép-ábrázolás, amely boldog, mosolygós, kipirult arcú, jólöltözött gyermeket jelent (Kéri, 2002, 2003, 2009; Gécz, 2010; Gécz és Darvai, 2010; Darvai, 2011). Ezen túl elmondható, hogy ehhez az ábrázoláshoz csatlakozik egy élénk, eleven, nyüzsgő és serény tulajdonságcsoporthoz is, amely étellel teli, de szétszórt, ugyanakkor a gyermekekre inkább jellemző viselkedést jelenít meg. Ehhez jól társították a képi és szövegvilágot, melynek célja a takarékoságra és gyűjtésre való nevelés, ösztönzés, ezáltal a helyes és elvárt társadalmi normákra való

A képekre jellemző a már említett tipikus szocialista gyermekkép-ábrázolás, amely boldog, mosolygós, kipirult arcú, jólöltözött gyermeket jelent (Kéri, 2002, 2003, 2009; Gécz, 2010; Gécz és Darvai, 2010; Darvai, 2011). Ezen túl elmondható, hogy ehhez az ábrázoláshoz csatlakozik egy élénk, eleven, nyüzsgő és serény tulajdonságcsoporthoz is, amely étellel teli, de szétszórt, ugyanakkor a gyermekekre inkább jellemző viselkedést jelenít meg. Ehhez jól társították a képi és szövegvilágot, melynek célja a takarékoságra és gyűjtésre való nevelés, ösztönzés, ezáltal a helyes és elvárt társadalmi normákra való rávilágítás volt. A képeken egyenlő arányban vannak a fiú- és lány-megjelenítések, de a fiú-lány együttes ábrázolása nem jellemző. Az ábra legalsó sorának gyermekábrázolásai már az 1980-as évekhez igazodtak, a grafika új, modern, képregényszerű, és inkább a vizualitásra, mint a szövegre fókuszál.

rávilágítás volt. A képeken egyenlő arányban vannak a fiú- és lány-megjelenítések, de a fiú-lány együttes ábrázolása nem jellemző. Az ábra legalsó sorának gyermekábrázolásai már az 1980-as évekhez igazodtak, a grafika új, modern, képregényszerű, és inkább a vizualitásra, mint a szövegre fókuszál. A nyüzsgő, szétszórt tulajdonságok ábrázolása ugyanúgy megjelenik a képeken, de már nem a szocialista gyermek képét láthatjuk, hanem a vidámság és a mosolygás megtartásával ugyan, de egy modern, színes és humorosabb gyermek képe rajzolódik ki.

Összegzés

A plakátok és kártyanaptárak gyűjtését a Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum, a Régi Magyar Kártyanaptárak online gyűjteményeiben, a *10x10 év az utcán – A magyar plakátművészet története*, a *Retró-repró – A magyar kártyanaptár* és *A gyufa-címkétől az online hirdetésig* tematikus szakkönyvekben végeztem. A gyűjtés során több száz plakátot és ugyanennyi kártyanaptárt néztem át, amely során mélyebben belelát-hattam és feltérképezhettem a Kádár-kor, azon belül is az 1980-as évek alkotásait. Ezek alapján elmondható, hogy a reklámokra (akár kereskedelmi, akár társadalmi célú hirdetések tartalmaztak), plakátokon, kártyanaptárakon és a hozzájuk kapcsolódó televíziós reklámokon megjelenve – az edukatív szemlélet erőteljes megjelenése, a vásárlás fellendítése és a hiánytermékekről való figyelemelterelés volt jellemző (Nagy, 2014), az adott kor nőideáljára, nőképére és ezzel együtt gyermekképére is reflektáltak (Kulich és mtsai, 2018). Ezt alátámasztja a Hawkins, Best és Coney szerinti reklámértékek csoportosítása, melyek értékközvetítő szerepét három csoportra osztják: a másokra, a környezetre és az önmagunkra irányuló értékekre. A másokra irányuló értékek csoportjában megjelenik a felnőtt-gyerek viszony (Hofmeister, idézi Pirmajer, 2016), emellett pedig ritka esetekben mindezek felül városkép- és közízlés-alakító tényezővé is váltak a reklámok (ld. Fabulon / Pataki Ágnes korabeli manöken óriás tűzfal-mozaikja, Nagy, 2014. 200.).

A plakátok és a kártyanaptárak jelentéstartalmai magukban hordoznak egy kettősséget, amely elsősorban közvetlenül a felnőtteknek, leginkább a reklámok esetében a nőknek – és másodsorban közvetetten a gyermekeknek szólnak. Ez igaz a Fabulon babavilág képeire, az Állami Biztosító plakátjára is, ez alól talán a Tanulók Takarékpénztára és a MEH hirdetési lehetnek kivételek, amelyek a gyermeket szólítják meg. Ugyanakkor, ha a plakátokat nem is, de a kártyanaptárakat a felnőttek kapták kézhez, amelyek aztán a gyerekek gyűjteményében kaptak helyet. A vizsgált vizuális forrásokat véleményem szerint azért lehet releváns forrásnak tekinteni, mert reflektáltak a társadalmi változásokra (ld. például a reklámokban megnyilvánuló meztelenségről folytatott korabeli vitát: Vörös, 2015), a különböző emberképekre, melyeknek része volt a gyermekkép is. Az elemzett források alapján elmondható, hogy a gyermeki világot egy sokszínű, vidám, boldog és gondok nélküli helynek ábrázolta, ahol jó gyermeknek lenni, ahol az óvó és biztonságot adó édesanya képe is megjelenik. A 0–3 éves kor mellett az iskolás korúakat is ábrázolják, de nem korlátozódva a propagandisztikus tökéletes jólneveltség képére, hanem ehhez hozzáadva egy inkább gyermeki, mintsem beállított tulajdonságot, amely többek között az elevenséget, a csínytevést vagy a szeleburdiságot jelenti. Emellett a nevelés fogalma is megjelenik a forrásokon, amely a dolgozat esetében a takarékoságban, a gyűjtésben, a tudatosságban fogalmazódik meg.

A kutatás eredményei adalékként, kiindulópontként szolgálhatnak a hasonló korabeli reklámok további elemzéséhez, amely érdekes aspektus lehet a nosztalgia és a társadalmi emlékezet szempontjából, mivel a jelenlegi középgeneráció emlékezhelyei között fontos emlékeket idéznek meg és foglalnak el a korszak ikonikus reklámjai, azok alakjai és a hozzájuk köthető helyek, életterek.¹ Erre bizonyíték az utóbbi években megszorodó

tematikus kiállítások, múzeumok létrejötte, a korszak, azon belül is az 1980-as évek életérzésének, mindennapi életének mozgóképen való feldolgozása, köztéri szobrok, könyvek megjelenése, valamint az értékmentés különböző projektjei (ld. Budapesti Retro Élményközpont, Retro Design Center, *Nekünk írták a dalt! – A magyar populáris zene hőskora és társadalmi hatásai, 1957-től a rendszerváltozásig*, *A besugó* című filmsorozat, Kolodko: *Skála Kópé* miniszobor, Varga István: *Munkásasszony tranzistoros rádióval* című szobrának helyreállítása, Pleskovics Viola: *Kinyíltak a szemek, Mentsük meg a budapesti neonreklámokat! – Budapesti polgári kezdeményezés* stb.).

Farkas Pálma

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet*

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm mentoromnak több éve tartó odaadó segítségét, támogatását és inspiráló attitűdjét, amellyel a kutatási témámban és a módszerben elmélyedhettem.

Irodalom

- A takarékoság színes bélyege: nyaltuk, ragasztottuk.* (2020. 01. 29.). OTPédia. A-tól Pénzig. https://www.otpedia.hu/egyszer-volt/ki-vagy-inkabb-tucok-vagy-hangya/takarekosag-szines-belyege-nyaltuk-ragasztottuk_1/#
- Bakos, K. (2007). *10×10 év az utcán. A magyar plakátművészet története 1890–1990.* Corvina Kiadó Kft.
- Darvai, T. (2011). *A Tanító* című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 21(6–7), 71–86. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21156>
- Dizseri, E. (2000). Fabulon a bőre öre. Az első átfogó reklámkampány. In Vándor, Á. & Simon, A. (szerk.), *A gyufacimkétől az online hirdetésig.* Geomédia Szakkönyvek. 24–29.
- Endrődy-Nagy, O. (2010). Gyermekkép a 16. századi Németalföldön idősebb Pieter Brueghel művein. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 137–147. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21043>
- Endrődy-Nagy, O. (2015). *A reneszánsz gyermekképe: A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában. Ikonográfiai elemzés.* ELTE Eötvös Kiadó.
- Endrődy-Nagy, O. (2017a). Ukiyo-e: A japán fametszet mint lehetséges gyermekkortörténeti forrás. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban. 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet. 311–325.
- Endrődy-Nagy, O. (2017b). Images and Iconography in Cross-Cultural Context. In Benedek, A. & Veszelszki, Á. (szerk.), *Virtual Reality – Real Visuality: Virtual, Visual, Veridical.* Peter Lang. 67–78.
- Endrődy-Nagy, O. (2012). Posztmodern gyermekkor? – Egy japán rajzfilmen kirajzolódó gyermekkép. *Képzés és Gyakorlat*, 140–149.
- Endrődy-Nagy, O. (2017c). A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa. *Gyermeknevelés*, 5(1), 110–122. https://epa.oszk.hu/02400/02411/00010/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2017_1_001-003.pdf
- Endrődy, O. (2019). Gyermekkép fametszeteken. Japán az Edo-korszakban (江戸時代 1603–1868). *Gyermeknevelés*, 7(1), 36–44. DOI: 10.31074/gyn201913644
- Gabo, R. & Hollódi, G. (2004). *Retró-repró. A magyar kártyanaptár.* Chelsea Kiadó.
- Géczi, J. (2008). Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 18(1–2), 108–119. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20718>
- Géczi, J. (2010). A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya: az 1960-as és '80-as évek magyar pedagógiai szaksajtójában. *Iskolakultúra*, 20(1), 79–91. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20959>
- Géczi, J. (2010). *Sajtó, kép, neveléstörténet. Tanulmányok.* Iskolakultúra-könyvek, 38., Gondolat Kiadó.
- Géczi, J. & Darvai, T. (2010). A sajtófotók gyermekképe a nevelésügyi folyóiratokban 1960–1980. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 35–53. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21035>
- Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Eötvös József Könyvkiadó.

- Kéri, K. (2002). Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, 12(3), 47–59. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19611>
- Kéri, K. (2008). Gyermekábrázolás az 1950-es években a Nők Lapja címlapjain. In Kozma, T. & Perjés, I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Bizottság. 203–212. <https://kerikatalin.wordpress.com/2009/07/20/gyermekabrazolas-az-1950-es-evekben-a-nok-lapja-cimoldalain/>
- Kristó, K. (2015). A pénzügyi családtámogatási ellátások kialakulása és fejlődése Magyarországon a rendszerváltásig. *De iurisprudentia et iure publico*, 9(2), 1–22. <http://dieip.hu/wp-content/uploads/2015-2-06.pdf>
- Kulich, J., Veress, K. & Velle-Varga, O. (2018). *Mit vásárolt Jucika? Nők a szocialista reklámban. Kiállítás. Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum, Budapest, 2018. 06. 19. – 11. 04.*
- Lengyel, Gy. (2011, szerk.). *Vizuális szociológia. Szöveggyűjtemény a fotó társadalomtudományi alkalmazásáról*. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Lukács, Zs. (2020). Formabontó klasszikus – Tóth József Füles humoros reklámlapokai az 1970-80-as évekből. *Hamu és Gyémánt*, <https://hamuesgyemant.hu/formabonto-klasszikus-toth-jozsef-fules-humoros-reklamplakatai-az-1970-80-as-elvekbol/particle-9>
- Majtényi, Gy. (2019). *Egy forint a krumpis lángos*. Libri Kiadó.
- Mészáros, G. (2005). Kortárs filmek fiatalságképe. *Iskolakultúra*, 15(10), 84–96. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20322>
- Mészáros, I. & Németh, A. & Pukánszky, B. (2005). Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó Kft.
- Nagy, B. (2014). A marketing magyarországi intézményesülésének története. *Doktori disszertáció*. ELTE BTK, Budapest.
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe: a szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 12(3), 21–32. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19608>
- Németh, A. & Pukánszky, B. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Nóvik, A. (2000). Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 367–376. <http://misc.bibl.u-szeged.hu/13930/>
- Országjárás – megtakarított forintokból (1963. 07. 09.). *Esti Hírlap*, 8.
- Sas, I. (2007). *Sas Reklámok*. DVD, Videoprint, Klub Publishing Kft.
- Sontag, S. (2007). *A fényképezésről*. Európa Könyvkiadó.
- Pál, J. & Újvári, E. (1997). *Szimbólumtár*. Balassi Kiadó. http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm
- Pilarcy, U. & Mietzner, U. (2010). A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 20(5–6), 3–16. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21022>
- Pirmajer, A. (2016). A kártyanaptárakon fellelhető világkép az 1950-es évektől napjainkig. In Berger, V. (szerk.), *Útközben. Az I. Demográfia és Szociológia Doktoranduszkonferencia anyagai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Demográfia és Szociológia Doktori Iskola. 51–70. <https://docplayer.hu/106586607-Utkozben-az-i-demografia-es-szociologia-doktoranduszkonferencia-anyagai.html>
- Pukánszky, B. (2000, szerk.). *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó.
- Pukánszky, B. (2003, szerk.). *Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Pukánszky, B. (2018). Gyermekkép, romantika, „romantikus gyermekkép”. In *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. 37–50. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3691/>
- Repárszky, I. (2020). Besúgók, cenzorok, kultúrpolitika a Kádár-korban. *Index Iskolatévé, történelem*, április 14. <https://www.youtube.com/watch?v=Zld68Qv0fRI>
- Romsics, I. (2009). A Kádár-rendszer legitimitásvesztése az 1980-as években. Előadás: Egy Emberibb Viláért Alapítvány pódiumbeszélgetés, Budapest, 2009. május 28. http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/a_kadar_rendszer_legitimitasvesztese_az_1980_as_elvekben/
- Rónay, Z. (2022). Mi ez, Mando? Csomag vagy gyerek?: Gyermekjogok a „messzi, messzi Galaxisban”. In Nagy, Á. (szerk.), *A téridőn is túl*. Athenaeum. 142–172.
- Selvin, C. (2020). *Hieronimus Bosch: A Mysterious Master's Early Life and Major Works*. ARTNews. <https://www.artnews.com/feature/hieronymus-bosch-life-early-works-best-paintings-1202685134/>
- Somogyvári, L. (2012). Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960–1970). *Iskolakultúra*, 22(5), 56–75. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21274>
- Somogyvári, L. (2012). Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960–1970). 2. rész. *Iskolakultúra*, 22(6), 14–37. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21281>
- Somogyvári, L. (2015). A kép-antropológia alapjai a neveléstudományban. *Autonómia és Felelősség*,

I(2), 7–19. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14183/Autonomia-es-Felelosseg-Nevelstudomanyi-Folyoirat-1evf-2015-2sz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> DOI: 10.15170/ar.2015.1.1.1.

Szabolcs, É. (1995). *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék – Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány.

Támba, R. (2016). Gyermekszemlélet és gyermekkor-narratívák a kritikai pedagógia, a gyermekkor-szociológia és a narratív pszichológia tükrében. *Különleges Bánásmód*, 2(2), 41–52. <https://ojs.lib.uni-deb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/9929> DOI: 10.18458/kb.2016.2.41

Támba, R. (2020). A gyermekkor felszabodítása Czöbel Béla festészetében I. Leánygyermek-ábrázolások. *Neveléstudomány*, 7(2), 61–84. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelstudomany_2020_2_61-84.pdf DOI: 10.21549/ntny.29.2020.2.5

Támba, R. (2020). A gyermekkor felszabodítása Czöbel Béla festészetében II. Fiúgyermek-ábrázolások. *Neveléstudomány*, 7(3), 79–95. 68 http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelstudomany_2020_3_79-95.pdf DOI: 10.21549/ntny.30.2020.3.5

Tárkányi, Á. (2001). A családdal kapcsolatos jogszabályok Magyarországon 1980-98-ig. In *Központi Statisztikai Hivatal Népeségstudományi Intézetének*

Kutatási Jelentései 67. Központi Statisztikai Hivatal Népeségstudományi Intézet. <https://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/kutatasijelentesek/article/view/422>

Tomka, B. (2012). Szociálpolitika Magyarországon a Kádár-rendszer időszakában: intézmények, funkciók, szakaszok. *Múltunk*, 57(2), 27–49. https://epa.oszk.hu/00900/00995/00030/pdf/EPA00995_multunk_2012_2_027-049.pdf

Torontáli, Z. (2013). A bélyegnek látszó matrica. *Origo*, <https://www.origo.hu/gazdasag/20130902-a-takarekbank-meglovagolja-a-nosztalgia-takarekbel-lyeghez-hasonlito-matricaval.html>

Trencsényi, L. (2002). Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok. Okker Kiadó.

Vajda, Zs. (2005). Gyerekek a képernyőn. *Iskolakultúra*, 15(1), 35–52. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20183>

Vándor, Á. és Simon, A. (2000, szerk.). *A gyufacím-kétől az online hirdetésig*. Geomédia Szakkönyvek.

Vörös, B. (2015). „Néhányan kifogásolták fürdőruhám fazonját”: Vélemények a meztelenség felhasználásáról a magyarországi reklámokban az 1970–1980-as évek fordulóján. In Gyimesi, E., Lénárt, A. & Takács, E. (szerk.), *A test a társadalomban. Rendi társadalom – polgári társadalom* (27). Hajnal István Kör Társadalomtörténeti Egyesület. 254–263.

Jegyzet

¹ A megjegyzésért Somogyvári Lajosnak tartozok köszönettel.

Absztrakt

Az 1945 utáni időszak neveléstörténetével számos kutató foglalkozik, ám inkább az 1950-es és 1960-as évek megismerésére, feltárására fókuszálnak. A kutatás célja az 1980-as évek egy lehetséges gyermekképi narratívájának kibontása vizuális források feltárásával, és további adalékul szolgálni a közelmúlt időszakának elemző megismeréséhez. Az említett vizuális források elsősorban plakátok és kártyanaptárak, amelyeket komplex módszertani vizsgálattal elemzek. A módszer ötvözi a vizuális szociológia és az ikonográfia-ikonológia korábbi kutatásait, továbbá az ötvenes évek (Kéri, 2002, 2008) és az 1960-as, 1980-as évek sajtófotóinak gyermekképkutatásai (Darvai, 2011; Gécz, 2010; Gécz és Darvai, 2010), valamint az ikonográfia-ikonológia (Endrődy-Nagy, 2010, 2015, 2017; Gécz, 2008; Somogyvári, 2012, 2015; Támba, 2020) és a vizuális szociológia (Sztompka, 2009) meglátásai is segítettek elemzéseim. A vizsgált minta kiválasztásához elsősorban az időszak politikai, társadalmi, szociális, történeti kereteinek mélyebb ismeretére volt szükség. Az eredmények arra mutattak rá a vizsgált vizuális források esetében, hogy az évtized elején jobban tetten érhetőek voltak a propagandisztikus tendenciák és az elvárásoknak való megfelelés elemei, ugyanakkor a másodlagos jelentéstartalmak is jól kivehetőek minden esetben. Az évtized vége felé közeledve pedig a szocialista elvárásoknak eleget tévő és annak megfelelő, a mozgalmi élet – sport – iskolai élet hármasságában megjelenő gyermekkép ábrázolás átalakult egy szabadabb, nyitottabb és sokkal elevebb gyermek ábrázolásává, amelyet szimbolikusan az idealizált, védelmező anya körül ölel. A kutatást az teszi relevánssá, hogy a korszak gyermekei ma a fiatal szülői korosztály tagjai, sokuk nem általános iskolás vagy óvodás gyermeket. A kutatás hozzájárulhat az 1980-as évek gyermekképi narratívájának mélyebb megismeréséhez, ezáltal a hazai gyermekortörténeti kutatások színesítéséhez és a kutatásba bevonható vizuális források körének bővítéséhez.

Kulcsszavak: nyolcvanas évek, gyermekkép, plakátelemezés, ikonográfia, gyermekkor

AR kiállítási tárlatvezető alkalmazás kvalitatív vizsgálata

A tanulmány egy saját fejlesztésű AR technológiát használó kiállítási túravezető eszköz kommunikációs szempontból történő kvalitatív elemzését mutatja be a vizuális keretezés módszertanára épülő vizsgálati módszer segítségével. A kísérlet a szegedi Móra Ferenc Múzeumban 79 fő részvételével, iskolai foglalkozás keretében zajlott.

Vizuális keretezés a kiállítási kommunikációban

Robert Entman (1993) gondolatai szerint a keretezés koncepciója lehetőséget kínál a kommunikált szöveg „erejének” megragadására, azaz megvilágítja azt a pontos módot, ahogyan a kommunikáció az emberi tudatra befolyást gyakorol. Másképpen fogalmazva, a keretezés a metaforák kontextualizációja, amely során a keret segítségével kiemelünk egy koncepciót, témát vagy problémát (Bock, 2020), amely lehetővé teszi az események egyes elemeinek, aspektusainak középpontba helyezését azért, hogy támogassuk vele a célközönség egy adott értelmezését vagy reakcióját (Entman, 2004). A széleskörű kutatási tapasztalat szerint a keretezés a szöveges tartalmak esetében megbízható vizsgálati módszerként használható a különféle médiatartalmak vizsgálata során.

A kiállítási kommunikáció gyakorlatában ugyan számos szöveges tartalommal találkozhatnak a látogatók, azonban az intézmények működéséből következően ez a kommunikációs forma alapvetően vizuális jellegű. A kiállítás célja ugyanis a ritka és értékes tárgyak bemutatása, amelynek szervezése alapvetően a láthatóság elvére épül (Hooper-Greenhill, 1990). A vizuális kommunikáció különbözik a nyelvi formáktól abban, hogy fenomenológiai és materiális hatásai révén is leköti az embert (Bock, 2020). A vizualitásról pedig általánosságban elmondható, hogy nem garantál olyan explicit és pontos magyarázatokat, mint a szövegek, amelyek jelentései társadalmi konvenciókon alapuló diskurzusok eredményeképpen jönnek létre, amíg a vizuális tartalmak és jelentéseik közötti kapcsolatok többnyire hasonlóságokon vagy analógiákon alapulnak (Messaris és Abraham, 2001). Éppen ezért a látvány nem minden esetben képes az ok-okozati összefüggések egyértelmű kifejtésére (Rodriguez és Dimitrova, 2011).

Kommunikációs szempontból az összetett vizuális tartalmak vizsgálatához Lulu Rodriguez és Daniela Dimitrova (2011) a médiaszövegek keretezésének technikájára épülő, a vizuális keretek azonosítására és elemzésére kidolgozott négy szintű modell alkalmazását javasolja, amely a szerzők eredményei szerint általánosan alkalmazható az adott vizuális tartalomról alkotott felfogás elemzésére. A vizuális keretezés modellje a látványt *denotatív, stilisztikai-szemiotikai, konnotatív és ideológiai reprezentáció* szerint osztja fel négy szintre. Az első szinten a „Kit vagy mit ábrázol?” kérdésekre, a második szinten pedig a társadalmi jelentőségekre kapunk választ. A harmadik szinten jelennek meg a különféle koncepciók, mint például a jelek vagy a metaforák. A negyedik szinten pedig azok az alapelvek tárulnak fel, amelyek Erwin Panofsky (1970) szerint egy korszak vagy egy adott társadalmi rendszer alapvető meggyőződéseit mutatják be (Kuttner, 2022b).

A vizuális keretezés kutatási gyakorlatának vizsgálata során Mary Bock (2020) tanulmányában három különféle operacionalizáló konstrukciót azonosított. A „szelekciós” (*selection*) művelet során fogalmazódik meg az, ahogyan a kép rekontextualizálódik környezetében, és szimbiotikusan a szavakkal együtt közvetít egy üzenetet. A „létrehozó” (*creator*) konstrukció dekontextualizálja a képi valóságot és a jelentést a képen belül, és olyan vizuális konvenciók segítségével hozza létre, mint például a formai elemek közötti távolság, az ezek által bezárt szögek vagy a kompozíció. Bock (2020) szerint ez a konstrukció leginkább a színházi előadás láthatatlan „narrátor” hangjához hasonlítható, amely a nézők előtt nem jelenik meg látvány formájában, de fontos szerepet játszik a vizuális narratívában. A „megoldás” (*solution*) konstrukció során a keret a néző elméjében jelenik meg, a kép pedig az az elem, amely az „aha”, vagyis a felismerés pillanatát gerjeszti. A vizuális keretezés konstrukciói párhuzamba állíthatóak a modern múzeumok klasszikus feladatrendszerével, amely a tárgyak gyűjtése és megőrzése, a gyűjtemény tanulmányozása által tudás előállítása, valamint a gyűjtemény bemutatásán keresztül az ismeretek, kultúra terjesztésének hármasként fogalmazható meg (Rea, 2008). Ezen gyakorlatból kiindulva Eilean Hooper-Greenhill (1990) a múzeumokra is alkalmazza Foucault (1994) a tudás térbeli eloszlásának vizsgálatára kidolgozott modelljét, amelyben jól azonosíthatóak a Bock (2020) által feltárt, a vizuális keretezést operacionalizáló konstrukciók. Hooper-Greenhill (1990) szerint a múzeumok elsődleges térbeli szintjén azok a szelekciós és jelentéssalkotási gyakorlatok működnek, amelyek során a gyűjteményt alkotó materiális dolgok kiválasztása történik. A folyamat eredményeképpen a tárgyak rekontextualizálódnak és új jelentéssel ruházódnak fel. A másodlagos térbeliségen belül működnek azok a keretek, amelyek az ismeretek megfogalmazására szolgálnak, az itt működő funkciók során választják ki a gyűjtemény azon részét, amelyet bemutatnak a kiállításban. Ez többnyire a láthatóság elvére épül, és dekontextualizálja a tárgyak eredeti jelentését, az új jelentés felépítésében pedig erősen hatnak a vizuális konvenciók, amelyeket megvilágítással vagy egyéb hatáskeltő céllal hoznak létre a kiállítás tervezői. A harmadlagos térbeli szinten az intézmények működését meghatározó társadalmi funkciók hatnak, amelyek a kezdetektől kiemelkedőek a múzeumi praxisban, hiszen a francia forradalom időszakában eleve azzal a céllal hozták létre ezen intézményeket, hogy az új típusú állam ideológiájának közvetítésével annak hatalmi érdekeit szolgálják (Hooper-Greenhill, 2000). Ezen feladatkör lényegében változatlan formában fennmaradt, éppen ezért a társadalmi folyamatok a mai napig alapvetően befolyásolják a kortárs múzeum működését is. Sőt, a társadalmi kommunikáció szempontjából a múzeumokat olyan kommunikációs eszközöknek tekinthetjük, amelyek feladata azon mentális keretek létrehozása vagy éppen fenntartása, amelyekkel hozzájárulnak a látogató elméjében a felismerés, a meggyőződés kialakításához.

AR túsívezetők használatának vizsgálata a kiállítási kommunikációban

A kutatást megelőző, az AR és VR technológia múzeumi oktatási lehetőségeit vizsgáló kutatás (Kuttner, 2022a) és a vizuális keretezés módszertanára épülő vizsgálati módszer bemutatása (Kuttner, 2022b) jelen tanulmány közvetlen előzményeinek is tekinthetők. Ebben a tanulmányban nem kívánom részletezni az előző két kutatást, csak a vizsgálat kereteit és a megvalósult technológiai fejlesztéshez és az oktatási kísérlethez közvetlenül kapcsolódó eredményeket mutatom be.

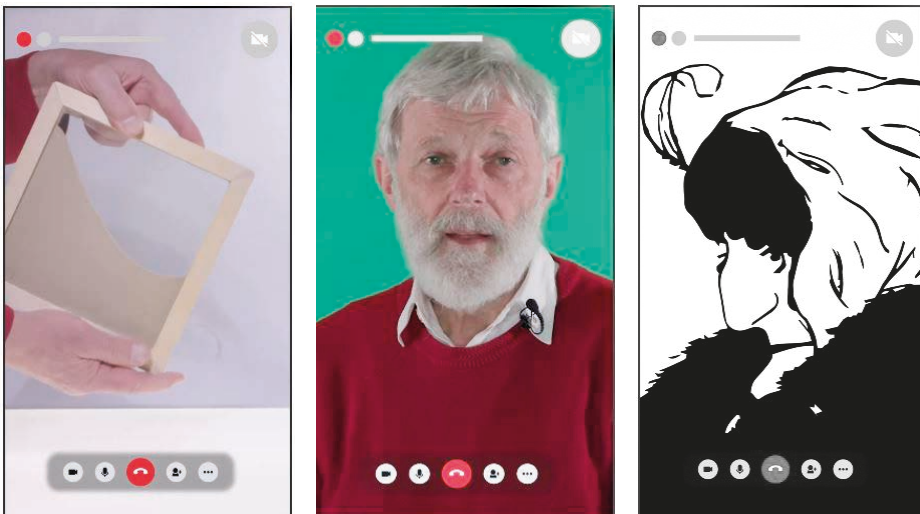
A 2019-ben és 2020-ban kiállítási helyszíneken zajló megfigyelések során összesen 11 ország 17 kulturális intézményében került sor 31, főleg múzeumok által fejlesztett virtuális technológiát használó kiállítási kommunikációs alkalmazás elemzésére. Ennek keretében megállapították, hogy a virtuális technológia multimodális jellege sokkal

komplexebb kommunikációs összefüggések bemutatására is lehetőséget kínál, mint a kiállítási kommunikációban korábban használt más technikák. További fontos előnye az is, hogy általa a kiállítási kommunikáció egy kiválasztott célközönségre szabható anélkül, hogy jelentősen be kellene avatkozni a kurátori koncepcióba. Használatakor azonban más technológiai megoldásokhoz képest nagyobb figyelmet kell fordítani arra, hogy a szakemberek a technológiára optimalizált tartalmakat fejlesszenek.

A korábbi, a Ludwig Múzeumban zajló iskolai kísérlet során alkalmazott kommunikáció-vizsgálati módszer alkalmasnak bizonyult az AR kiállítási túravezető eszköz hatékonyságának vizsgálatára. Segítségével megállapítható volt, hogy a látogatók gondolati kereteinek változása mérhető egy olyan rövid időszakon belül is, mint egyetlen kiállítás meglátogatása.

Iskolai kísérlet a Móra Ferenc Múzeumban

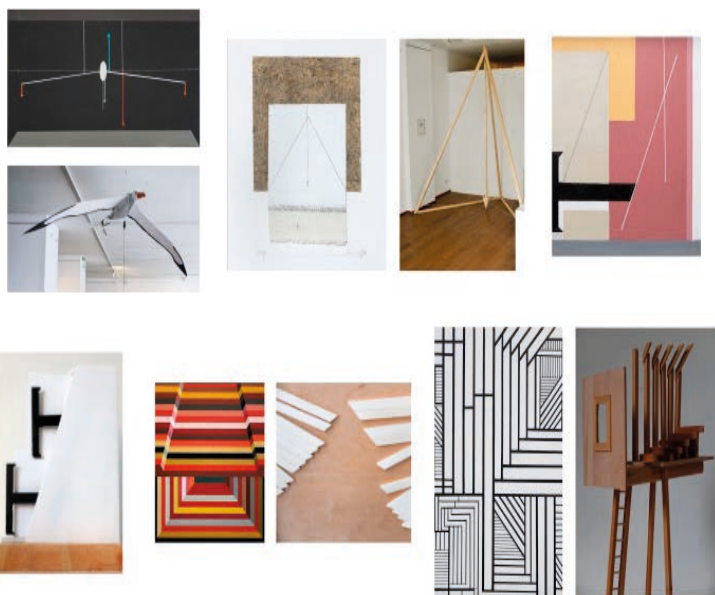
A szegedi Móra Ferenc Múzeumban, Konok Tamás festőművész és Vásárhelyi Tamás természettudós a művészet és a természettudományok kapcsolatát bemutató közös kiállításán zajlott az alkalmazás vizsgálata. A kiállításához készített 30 perc hosszúságú virtuális túravezető 15 állomást tartalmazott, amelyeken Vásárhelyi Tamás néhány perces videók keretében érdekes történeteket mesélt az egyes tárgyak keletkezéséről, megfigyelési szempontokat adott, vagy röviden rávilágított a kiállított festmények és természettudományos elveket bemutató játékok közötti kapcsolatra. A virtuális túravezetést alkalmanként a témához kapcsolódó, a kiállításban másol nem elérhető magyarázó videókkal és ábrákkal egészítettük ki, magát a folyamatot pedig úgy képzeltük el, mintha a túravezetés egy, a közösségi média vagy csoportmunka szoftverekből ismert videó hívás keretében zajlana (1. ábra).



1. ábra. Képernyőfelvételek az AR túravezető alkalmazásból (saját szerkesztés)

A mozgóképes tartalmakat integráltunk az *Arloopa* kiterjesztett-valóság keretrendszerbe, amely használatának nagy előnye, hogy az átlagos múzeumlátogató különösebb informatikai ismeretek nélkül, intuitív módon a saját mobilkészülékét használhatja a kiállításban

mint AR túravezető eszközt. A résztvevőktől a vizsgálatot megelőzően azt kértük, hogy feltöltött mobilkészülékkel és lehetőség szerint saját fülhallgatóval érkezzenek a múzeumba. A túravezető alkalmazást a résztvevők a múzeum épületében, a kiállítóterbe történő belépés előtt telepítették fel a készülékeikre. A művekről nem kaptak semmilyen információt, és az egyes műtárgyakhoz kapcsolódóan egyik kiállítóterben sem voltak olyan szöveges leírások kihelyezve, amelyek segítenék annak értelmezését. Az AR technológia hatásvizsgálatát egy szűkített mintán, a kiállítás üzenete szempontjából az öt legfontosabb és az alkotóval közösen kiválasztott festmény-tárgy páros segítségével végeztük (2. ábra).



2. ábra. A vizsgálatba bevont Konok Tamás- és Vásárhelyi Tamás-munkák
(Fotókat készítette: Konok Tamás és Vásárhelyi Tamás)

Összesen 79 fő részvételével zajlott a kísérlet (1. táblázat). A kontrollcsoport résztvevői egy budapesti, felnőttek grafikus és fotográfus művészeti szakmai képzésével foglalkozó iskola tanulói voltak. A résztvevők digitális kompetenciái a képzés jellege miatt az átlagosnál magasabb szintűnek mondhatóak, mivel a csoport tagjai a hagyományos irodai szoftverek használata mellett kézség szinten használják a vektoros és raszteres képszerkesztő programokat, illetve egyszerűbb hardveres problémákat is képesek önállóan elhárítani. A képzésük része egy 26 órás általános művészettörténeti blokk, amelynek keretében a főbb művészeti és stílustörténeti korszakok oktatása zajlik a kezdetektől a 20. századig. A tanév során az elméleti részt egészítik ki az iskola által szervezett múzeumlátogatások, amelyek azért kerültek be a képzési programba, mert a résztvevők többségéről általánosságban elmondható, hogy a múzeumlátogatás nem rendszeres eleme szabadidős tevékenységüknek, jobbára külföldi városlátogatások alkalmával tekintenek meg múzeumokat, kiállításokat.

A helyszíni vizsgálat kísérleti csoportjában két általános tantervű gimnázium tanulói vettek részt. Ezen iskolák fő profilja a 14–18 év közötti tanulók érettségi vizsgára történő felkészítése. Az iskolában a tanulók középfokú számítástechnika oktatásban részesülnek,

amelynek célja, hogy segítse a hétköznapi élethelyzetek, a tanulási feladatok vagy a későbbi munkavégzés során felmerülő problémák informatikai eszközökkel történő megoldását. A vizsgálatban a „vizuális kultúra” tantárgy keretében vettek részt, amelynek a feladata többek között megismertetni a résztvevőkkel a kortárs képzőművészet, a kortárs kultúra jelenségeit és azok értelmezését. A kísérőtanárok elmondása alapján az iskolák tanulói, hasonlóan a szakképző iskola tanulóihoz, elsősorban a nyaralások alkalmával látogatnak el különféle múzeumokba.

Ugyan a kiállítás ismeretanyagát sem a tanórákon, sem pedig a kimeneti követelményekben nem kéri számon, mégis számos tananyagbeli kapcsolódási pontot lehetett találni. A kísérleti csoport résztvevői közül többen úgy nyilatkoztak, hogy korábban már jártak a Móra Ferenc Múzeumban, de ezt a kiállítást még egyikük sem látta. A kontrollcsoport tagjai az AR alkalmazás használata nélkül tekintették meg a kijelölt műtárgyakat, a kísérleti csoport használta az AR alkalmazást. Minden csoport feladatlapokat töltött ki a látogatás alatt, illetve a műtárgyak megtekintése után. A kísérleti csoport látogatása a kontrollcsoport feladatlapjainak kiértékelését követően történt.

1. táblázat. A szegedi Móra Ferenc Múzeumban zajló iskolai kísérletben részt vevőket végzettség, életkor és nem szerinti összefoglaló táblázat (saját szerkesztés)

kontrollcsoport (művészeti szakmai képzésben résztvevők)				kísérleti csoport (középiskolai képzésben résztvevők)			
18–35 éves		36–50 éves		15–16 éves (9. osztályos)		16–17 éves (10. osztályos)	
nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi
6	0	4	0	26	11	10	22

Vizsgálati módszer

A vizuális keretezés módszertanára épülő (Kuttner, 2022a) mérés-értékelés módszertan segítségével vizsgáltuk, hogy a kiállítás, illetve a műtárgy üzenete sikeresen megjelenik-e a látogató gondolkodásában. A vizsgálati módszer szerint a kiállítási kommunikációs eszközök hatékonyságvizsgálatának első lépése a kiválasztott műtárgyak és a kiállítás által kommunikálni kívánt üzenetek egyértelmű és rövid meghatározása. Ezen üzenetek reprezentálják azokat a mentális kereteket, amelyeket a vizsgálat eredményeinek a megállapításakor használunk. Ennek meghatározása általánosságban történhet a kurátor vagy egy múzeumpedagógus segítségével is, ebben a vizsgálatban ezt az egyik alkotó, Vásárhelyi Tamás határozta meg.

A vizsgálatban a résztvevőket kontroll- és kísérleti csoportokra (2. táblázat) osztottuk, az adatok begyűjtésére két különféle feladatlapot használtunk (1. mellékletek). A kiértékelés során a keretezés módszertanával azt vizsgáljuk, hogy a feladatlapok kérdéseire adott válaszok besorolhatóak-e az üzenetek által meghatározott gondolati keretekbe vagy sem. Vagyis az értékelés során azt vizsgáltuk, hogy a látogató megjelölte-e a feladatlapon a kommunikálni kívánt üzenetet, vagy sem. Az alternatív műértelmezések megjelölését az eredmény szempontjából irrelevánsnak tekintjük, amely egyrészt a múzeumi kommunikáció komplex jellegére (Nielsen, 2017), másrészt pedig arra a jelenségre vezethető vissza, hogy ennek a kommunikációs formának a természetes velejárója, hogy egyszerre számos üzenetet kommunikál (Kárpáti és Vásárhelyi, 2013), amely személyes és szubjektív jelentések sorát hozhatja létre a látogatás során. Ahogyan az egyik kutatásban részt vevő fogalmazta válaszában indoklásában: „teljesen random volt a választásom, mert

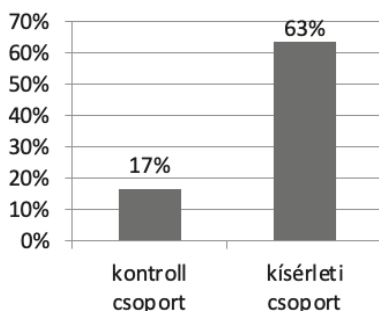
mindegyik lehetőség jó volt”. Éppen ezért a vizsgált eszközt a kiállítási kommunikáció szempontjából akkor tekintjük hatékonynak, ha az eszközt használó kísérleti csoportok által adott válaszok között nagyobb arányban jelennek meg az üzenetek, mint az eszközt nem használó kontroll csoportok válaszaik között.

2. táblázat. A Móra Ferenc Múzeumban zajló iskolai kísérlet csoportbeosztásait összefoglaló táblázat (saját szerkesztés)

	kontroll csoport	„B” csoport
Létszám (fő)	10	69
Használt feladatlap típusa	I.	II.
AR alkalmazás használata	nem	igen

Az iskolai kísérletek eredményei

A kísérletben a középiskolás diákok motivációjának fenntartása érdekében nem volt kötelező egyénileg kitölteni a feladatlapokat, hanem a diákok választása alapján megengedett volt a 2-3 fős csoportokban történő munkavégzés is. Ez összeegyeztethető a múzeumlátogatók azon tartalomfogyasztási gyakorlatával, hogy gyakran kisebb társaságokban keresik fel az intézményeket, és közösen nézik meg a kiállításokat. A diákok összesen 35 feladatlapot adtak be. Szükséges volt a minta tisztítása, összesen 11 darab feladatmegoldást kizártunk, mert a résztvevő nem válaszolt a nyílt végű kontrollkérdésekre, vagy a válasz egyértelműen véletlenszerű kitöltésre utalt. Így összesen 24 darab értékelhető feladatlapot válogattunk be az elemzésbe. Ezek értékelése alapján egyértelműen kimutatható, hogy a vizsgálatban is jobban teljesített a kísérleti csoport, mint a kontrollcsoport (3. ábra).



3. ábra. A Móra Ferenc Múzeumban szervezett kísérlet összefoglaló eredménye csoportok szerinti bontásban. A diagram a várt üzeneteket tartalmazó válaszok százalékos arányát mutatja az összes kérdéshez képest (saját szerkesztés)

A feladatlapok kiértékelése után megállapítható, hogy mindkét csoport százalékosan némiképpen gyengébb eredményt ért el, mint az előző kísérleti fázisban a Ludwig Múzeumban részt vevő csoportok (Kuttner, 2022b). Ezen kutatás keretében minden kétséget kizáró bizonyossággal nem állapítható meg, hogy ennek oka a geometrikus absztrakció műfajának nehezebb értelmezésében keresendő-e, vagy abban, hogy a kísérlet

lefolytására néhány héttel a nyári szünet előtt került sor, maga a kiállítás ismeretanyaga pedig nem része a számonkéréseknek.

A feladatlapok értékelése során találtunk olyan megoldást, amelyben a résztvevők az egyik kérdésben kiegészítették a választási lehetőségeket egy új elemmel, és megjelölték azt is lehetséges üzenetként, továbbá találtunk öt olyan feladatmegoldást, amelyben a résztvevők az utolsó kérdésben valamennyi válaszlehetőséget igaznak tartották. Indoklásul több résztvevő azt írta, hogy azért, mert „részben mindegyik igaz”. Volt olyan résztvevő is, aki ugyan megjelölte a kommunikálni kívánt üzenetet, de az indoklásban azt írta, hogy ennek ellenére „úgy érzem mégsem ez az üzenet, hanem a kiállítás célja a művészet és a tudomány összefűzése”.

Összegzés

A kiállítási kommunikáció szempontjából az AR tárlatvezető alkalmazás használatának az egyik fő előnye az, hogy egy eszközben képes egyesíteni a hagyományos audió tárlatvezetők és a múzeumi multimédiás rendszerek előnyeit. Azaz képes megjeleníteni interaktív 2D vagy 3D audiovizuális tartalmakat speciális hardvereszközök a kiállítóterben történő elhelyezése nélkül. Ráadásul ezen tartalmak a kiállításon kihelyezett és bemutatott filmekkel ellentétben pontosan akkor játszódhatnak le, amikor a látogató szeretné megtekinteni azokat, ezzel támogatva azt, hogy mindenki az egyéni igényeinek megfelelő ütemben tudja megnézni a kiállítást.

Oktatási szempontból a kutatás egyik legfontosabb eredménye, hogy egy olyan eszközt adhattunk a kiállítás látogatóinak kezébe, amely az adott generáció tartalomfogyasztási szokásaihoz igazodva támogatja a kulturális tartalmak befogadását. Ezen iskolai kísérlet tapasztalatai alapján megállapítható az is, hogy az AR technológiával támogatott kiállítási túravezető alkalmazások nemcsak a múzeumi élmény növelésére alkalmasak, hanem a felnőttekhez hasonlóan a középiskolás diákok számára is segíthetik a kiállítás fő üzeneteinek megértését.

Ugyan a kísérletsorozat középpontjában a szervezett iskolai foglalkozások álltak, de feltételezéseink szerint az AR technológiára épülő kiállítási tárlatvezető hasznos segítség lehet az egyéni látogatók számára is. A kiállítások szervezésével foglalkozó szakemberek számára pedig az AR technológia tárlatvezetőként történő alkalmazása olyan költséghatékony megoldást jelenthet, amely hasznos segítség lehet, ha valamely okból nem, vagy csak a szükségesnél ritkábban lehetséges a hagyományos tárlevezetések megszervezése.

Reményeink szerint a bemutatott kezdeményezés és jó gyakorlat hozzájárulhat az AR tárlatvezetők minél szélesebb körben történő alkalmazásához a hazai múzeumok és kiállítások mindennapi gyakorlatában.

Kuttner Ádám

Budapesti Corvinus Egyetem

Irodalom

Benczes, I. & Benczes, R. (2018). From Financial Support Package via Rescue Aid to Bailout: Framing the Management of the Greek Sovereign Debt Crisis. *Society and Economy*, 40(3), 431–445. DOI: [10.1556/204.2018.40.3.9](https://doi.org/10.1556/204.2018.40.3.9)

Bock, M. A. (2020). Theorising visual framing: Contingency, materiality and ideology. *Visual Studies*, 35(1), 1–12. DOI: [10.1080/1472586x.2020.1715244](https://doi.org/10.1080/1472586x.2020.1715244)

Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58. DOI: [10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x)

Entman, R. M. (2004). *Projections of power: Framing news, public opinion, and U.S. foreign policy*. University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226210735.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226210735.001.0001)

- Foucault, M. (1994). *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception*. Vintage Books.
- Hooper–Greenhill, E. (1990). *The space of the museum*. *Continuum*, 3(1), 56–69. DOI: [10.1080/10304319009388149](https://doi.org/10.1080/10304319009388149)
- Hooper–Greenhill, E. (2000). Changing Values in the Art Museum: Rethinking communication and learning. *International Journal of Heritage Studies*, 6(1), 9–31. DOI: [10.1080/135272500363715](https://doi.org/10.1080/135272500363715)
- Kárpáti, A. & Vásárhelyi, T. (2013). *Exhibition communication*. Eötvös Loránd University.
- Kuttner, Á. (2022a). AR és VR technológia oktatási felhasználási lehetőségei a kiállítási kommunikációban. *Iskolakultúra*, 32(2), 83–94.
- Kuttner, Á. (2022b). A kortárs multimédia-alkalmazások lehetséges vizsgálati módszere a kiállítási kommunikációban. *Médiakutató*, (tavasz), 89–98.
- Messaris, P. & Abraham, L. (2001). The role of images in framing news stories. In Reese, S. D., Gandy, O. H., Jr. & Grant, A. E. (szerk.), *Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World*. Routledge, Taylor & Francis Group. 215–226. DOI: [10.4324/9781410605689-22](https://doi.org/10.4324/9781410605689-22)
- Nielsen, J. K. (2017). Museum communication and storytelling: Articulating understandings within the museum structure. *Museum Management and Curatorship*, 32(5), 440–455. DOI: [10.1080/09647775.2017.1284019](https://doi.org/10.1080/09647775.2017.1284019)
- Panofsky, E. (1970): *Meaning in the visual arts*. Penguin.
- Rea, P. M. (n.d.). The Functions of Museums. In Genoways, H. H. & Andrei, M. A. (szerk.), *Museum Origins: Readings in Early Museum History and Philosophy*. Routledge, Taylor & Francis Group. 61–65 DOI: [10.4324/9781315424019-18](https://doi.org/10.4324/9781315424019-18)
- Rodriguez, L. & Dimitrova, D. V. (2011). The levels of visual framing. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 48–65. DOI: [10.1080/23796529.2011.11674684](https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674684)

Melléklet

1. számú melléklet: Kontrollcsoport feladatlapja

Név:	Dátum:
Orbis pictus - A hiányzó piramis (kép - tárgy installáció)	
1. Mit látsz a képen? És mit látsz a tárgyon?	
_____	_____
_____	_____
2. Milyen gondolatok jutnak eszedbe ezekről?	
_____	_____
_____	_____
Lépcsők - Magasles (kép - tárgy installáció)	
1. Mit látsz a képen? És mit látsz a tárgyon?	
_____	_____
_____	_____
2. Milyen gondolatok jutnak eszedbe ezekről?	
_____	_____
_____	_____
Microdium - Hommage (kép - tárgy installáció)	
1. Mit látsz a képen? És mit látsz a tárgyon?	
_____	_____
_____	_____
2. Milyen gondolatok jutnak eszedbe ezekről?	
_____	_____
_____	_____
Mit gondol mi a közös a kiállított kép - tárgy installációban?	
_____	_____
_____	_____
Meg tudná fogalmazni egy mondatban a kiállítás fő üzenetét?	
_____	_____
_____	_____
Korok-Vásárhely (Szeged)	

Név:	Dátum:
Diomedea - Vándoralbatrosz (kép - tárgy installáció)	
1. Mit látsz a képen? És mit látsz a tárgyon?	
_____	_____
_____	_____
2. Milyen gondolatok jutnak eszedbe ezekről?	
_____	_____
_____	_____
Collage - Talpamon érzem (kép - tárgy installáció)	
1. Mit látsz a képen? És mit látsz a tárgyon?	
_____	_____
_____	_____
2. Milyen gondolatok jutnak eszedbe ezekről?	
_____	_____
_____	_____
Microdium - Hommage (kép - tárgy installáció)	
1. Mit látsz a képen? És mit látsz a tárgyon?	
_____	_____
_____	_____
2. Milyen gondolatok jutnak eszedbe ezekről?	
_____	_____
_____	_____
Korok-Vásárhely (Szeged)	

Absztrakt

Az elmúlt években kiterjesztett- és virtuálisvalóság-technológiára épülő alkalmazások sokasága lepte el a múzeumokat. Ennek ellenére jelenleg még kevés olyan vizsgálati módszer áll a szakemberek rendelkezésére, amely segítségével elemezni és értékelni tudnák a technológiát használó eszközöket a kiállítási kommunikáció szempontjából. A tanulmányban a szegedi Móra Ferenc Múzeumban 79 fő részvételével és iskolai foglalkozás keretében zajló, saját fejlesztésű AR technológiát használó kiállítási túravezető eszköz kommunikációs szempontból történő kvalitatív elemzését mutatom be a vizuális keretezés módszertanára épülő vizsgálati módszer segítségével. A kutatás eredményei remélhetőleg hozzájárulnak a hasonló technológiára épülő fejlesztések vizsgálatához és értékeléséhez.

Kulcsszavak: kiállítási kommunikáció, kiterjesztett valóság, múzeum, múzeumpedagógia

Demokráciára nevelés? Oktatás és társadalom az utóbbi négy évtized Magyarországon

A recenziens hosszabb-rövidebb busz- és vonatutak alatt olvasta el a könyvet – ez a szakaszosság, az indulások és érkezések egymásutánja nagyon is jellemző sajátossága a kötetnek. Az elmúlt negyven-ötven év a meg-meginduló reformok és megtorpanások láncolata a magyar oktatáspolitikában, az író nem véletlenül idézi meg sokszor a *Maratoni reform* narratíváit (Báthory, 2001). A két mű nagyon közeli rokonságban van műfaját, hangvételét tekintve, hiszen szerzőik érintettek témájukban, elkötelezettségüket nem rejtik véka alá, és ez a személyesség, a részvétel hitelessége szerencsésen vegyül mindkettejüknél a kritikai elemzés igényével. Nagyon nehéz egyensúly ez, de a vizsgálatba beemelt epizódok, szubjektív történetek Báthory Zoltán és Jakab György esetében is csak erősítik a szemléletességet, átélhetővé teszik a leírtakat, és a leágazások megmutatják a hétköznapi percepció sokszínűségét. Talán a *kívül is állok, belül is állok* antropológiai nézőpontja köszön itt vissza, és ez a szellemi kaland vagy utazás nemcsak a szűkebb szakmai közvélemény számára lehet izgalmas.

A közelmúlt történetének analízise (hívhatjuk jelenkortörténetnek) mindig érzékeny terület, hiszen nincsenek még kialakult, konszenzuális keretei a különböző megközelítéseknek, valamint a hasonló kutatások fokozottabb mértékben ki lehetnek téve az emlékezetpolitikai és legitimációs vitáknak. A megidézett szereplők nagy része még aktív, a saját értelmezés igénye jogosan merül fel náluk: jelen esetben különösen érdekes lehet, hogy a könyvben felbukkanó, a nyolcvanas-kilencvenes évek pedagógiai-szakmai (akár

politikai) diskurzusait is alakító (oktatás) kutatók (Halász Gábor, Kozma Tamás vagy Sáska Géza például) hogyan látják ugyanezt a történetet. A kötet tartalma két fókuszpont köré kristályosítható ki, melyeket az oktatási reform és a demokráciára nevelés/állampolgári nevelés kulcsszavai fémjeleznek – a kettő közti átmenet fokozatos a könyvben, szépen egybesimul a két tudásterület, ami tulajdonképpen Jakab György érdeklődését, több évtizedes munkásságának egyfajta lenyomatát jelzi. A Matarka szerint az első publikáció 1986-ból származik a szerzőtől, az előző tanév ifjúsági parlamentjéről szólva – valahol itt kezdődik a *Demokrácia demokraták nélkül?* című kötet története is.

A kérdőjeles cím több szempontból szimptomatikus számomra. Több fejezet mottója Bibót hívja tanulsággul, a közismert dilemmát felhozva: Hogyan neveljünk demokráciára egy nem-demokratikus társadalomban és eltorzult politikai kultúrában? Bereményi dalszövegei ugyanezt az alapproblémát vetik fel más megfogalmazásban – a két alkotó egymást váltogatva értelmezi és vezeti be a kötet különböző részeit. Az olvasóban szintén kételyek merülnek fel olvasás közben, például a politikamentes, világnézetileg semleges iskola megvalósíthatóságával, ennek követelésével kapcsolatban (mintha az intézményben nem emberek dolgoznának eltérő hitekkel, véleményekkel, és a neutralitás szintén nem egyfajta ideológia lenne). Az oktatási reformok megvalósíthatóságát, céljait illetően hasonló szkeptizmus figyelhető meg a nemzetközi szakirodalom alapján.

Marc Depaepe és Paul Smeyers az oktatás kiterjesztéséről, társadalmasításáról

szólva (*educationalization*) a modernizáció egyik alapjelenségéként írják le, hogy az iskoláztatástól olyan problémák megoldását várják különböző társadalmi szereplők, melyek túlnőnek az oktatási intézmények kompetenciáin (Depaepe és Smeyers, 2008). Az egyenlőtlenségek csökkentése, a társadalmi integráció vagy a gazdasági termelékenység növelése éppolyan fontos célkitűzések lehetnek ebben az értelemben, mint a demokráciára nevelés, ami azonban csak szükséges, de nem elégséges feltétele egy valóban demokratikus társadalom kialakításának. Jakab György érzi ezt a feszültséget, ami az oktatási innovációk és az azokat körülvevő környezet között fennáll: az állampolgári nevelés és a reformok nehézkes nyomatékát jelentő kontextus fontosságát, a konszenzus- és időhiányos tantervi változtatások következményeit. Jobb- és baloldaltól ugyanis egyaránt a valóság zárójelbe tétele jellemző a hasonló átalakítások kapcsán: a nyolcvanas-kilencvenes évek doktriner reformerei éppúgy felülről kezdeményezve, az érintettek ráerőltetve akarták végrehajtani nyugati, angolszász eredetű modernizációs programjukat, mint ahogy a 2010-es évektől érvényesülő etatista gyakorlat is gyakran hagyta számításán kívül a pedagógusokat, szülőket vagy diákokat oktatáspolitikai intézkedései közben. Az eredmény mindkét esetben ugyanaz. Az oktatás mély struktúrái, a tanítók és tanárok attitűdjei, a tanulás folyamata lényegében változatlan maradt megannyi reform után is – David Tyack és Larry Cuban ezt az alapvető, rendszerben rejlő változatlan jelleget nevezi az iskoláztatás „nyelvtanának” („*grammar of schooling*”, ld. Tyack és Cuban, 1997. 85–109.). Talán itt tudjuk megfogalmazni a legalapvetőbb (és teljességében megválaszolatlan) kérdést: Az oktatási reformok valóban reformok, vagy csak különböző érdekcsoportok erőforrásokért, befolyásért folytatott harcai, melyek a saját maguk által definiált problémákra nyújtanak látványos megoldásokat?

Számtalan fontos és gondolatébresztő részlet emelhető még ki Jakab György

Jakab György érzi ezt a feszültséget, ami az oktatási innovációk és az azokat körülvevő környezet között fennáll: az állampolgári nevelés és a reformok nehézkes nyomatékát jelentő kontextus fontosságát, a konszenzus- és időhiányos tantervi változtatások következményeit. Jobb- és baloldaltól ugyanis egyaránt a valóság zárójelbe tétele jellemző a hasonló átalakítások kapcsán: a nyolcvanas-kilencvenes évek doktriner reformerei éppúgy felülről kezdeményezve, az érintettek ráerőltetve akarták végrehajtani nyugati, angolszász eredetű modernizációs programjukat, mint ahogy a 2010-es évektől érvényesülő etatista gyakorlat is gyakran hagyta számításán kívül a pedagógusokat, szülőket vagy diákokat oktatáspolitikai intézkedései közben.

könyvéből, a demokratikus átalakulás, a „nagy szünidő” kudarcáról, 1945 és 1989 (az új kezdetek) párhuzamba állításáról, az utóbbi évek konzervatív visszarendeződésének tendenciájáról (vagy más szavakkal a hagyományokhoz való visszatérésről), az oktatáspolitikai ideológiai túlterheltségéről, és a sort még folytathatnám. Néhány kérdésben kevésbé sarkosan fogalmaztam volna (például a DÖK tevékenységének értékelése kapcsán), de ez is csak a nyelvi értelmezés, a jelentések és diskurzusok feletti küzdelem relevanciájára hívja fel a figyelmet – ezt az aspektust egyébként a példászerű elméleti megalapozás szintén kihangsúlyozza. A szerző elkötelezettsége

végig érezhető (és bevallott), talán még jobban lehetett volna erre reflektálni, de ez szintén csak érzésbeli, nüansznvi hangulat a recenzensben.

Egy utolsó megjegyzés még ide kívánczik a kötet megállapításai kapcsán: az IEA nagy nemzetközi kutatásába nem az ezredforduló előtt kapcsolódtunk be, hanem már 1969-ben (pont az állampolgári neveléssel kapcsolatos kérdőíves vizsgálat kivételével, amire nem vállalkoztak, vállalkozhattak a korszak magyar kutatói, ld. Somogyvári, 2021). Éppen a hatvanas-hetvenes évek fordulója volt az a pillanat, amikor Báthory Zoltán és Kiss Árpád nyugati kapcsolatai kiépültek, és ezt a történetet egy korabeli résztvevő, Kozma Tamás visszaemlékezéséből ismerhetjük meg (Kozma, 2016. 10–12.).

Talán ezek a fordulópontok, a rendszer-váltáshoz elvezető bűvópatakok feltárása a későbbiekben szintén érdemesek lesznek a mélyebb analízisre, csakúgy, mint a magyar tanulságok hozzákapcsolása a kurrens kutatásokhoz, a *citizenship education* újabb eredményeihez. Van már mire építkezni ehhez a munkához.

Jakab György (2022). *Demokrácia demokráciák nélkül? Oktatási reform és állampolgári nevelés*. Gondolat Kiadó.

Somogyvári Lajos

*Pannon Egyetem
MFTK Neveléstudományi Intézet*

Irodalom

Báthory, Z. (2001). *Maratoni reform*. Önkönet.

Depaepe, M. & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, 58(4), 379–389. DOI: [10.1111/j.1741-5446.2008.00295.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00295.x)

Kozma, T. (2016). *A pillanat. Esszé az oktatáskutatókról*. Új Mandátum.

Somogyvári, L. (2021). Kiss Árpád és az IEA kapcsolata. In Rébay, M. (szerk.), *Pedagógia a (pre)szocializmus korában*. Debreceni Egyetem. 43–57.

Tyack, D. B. & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press. DOI: [10.4159/9780674044524](https://doi.org/10.4159/9780674044524)

Abstracts

Educational inequalities – and what lies behind them

István Polónyi

Abstract

This paper analyses the inequality in the educational attainment of the population of the domestic and developed countries, mainly those of the European Union, in the 21st century. It examines one possible cause of the disparity in inequality between countries, pointing to differences in the rates of secondary education, with higher rates of population in post-socialist countries in this area. The study finds that the higher rates of secondary education in post-socialist countries are the result of a high educational policy preference for secondary vocational education, which is a consequence of the re-industrialisation policies of these countries. The paper also highlights the link between educational inequalities and earnings inequalities. The paper concludes by pointing out that it is feared that this education policy will have several negative effects: higher levels of earnings inequality and a lag in human resource development behind developed countries.

Keywords: educational inequality, re-industrialisation, earnings inequalities

Who takes what to the other side? - Examination of instructor's methodological flexibility through the example of a higher education institution

Katalin Tóth – Márta Folmeg – Lilla Sebestyén – Beatrix Fűzi

Abstract

The pandemic brought a number of challenges to the lives of university instructors (Jarjabka et al., 2020), the most significant of which was the almost immediate transition to digital education. The instructors, who were used to classical university teaching, had to leave their previous teaching practice and, as newcomers, had to apply the “non-existent” digital teaching methodology and the use of new software. Although digital solutions appeared in higher education pre COVID-19 period, no one expected such a transformation. The openness, attitude and preparation of the trainers varied, some were more enthusiastic and experimenters and those who wanted to stick to the tried and tested methods, which also determined their teaching attitude. The research, which covered three university semesters, was based on questionnaires filled in by instructors, and in parallel the activity of users of the university frameworks were monitored. The quantitative and qualitative data provided a picture of the extent to which motivation, supportive and disincentive factors and their interrelationships are present in the higher education institution under study. The results clearly show that instructors have experienced the global crisis, feeling that the strategies proven appropriate so far are no longer working. They still insist on the safety of the classroom, but they are also open to the new features of online education. In order to develop a new higher education strategy based on design thinking, we need to summarize the results and think about the direction in which we will develop higher education in the future and what instructor competencies will be needed for this. The results of our research show the direction of the complex support environment and service system that we need to create for instructors to meet the challenges of 21st century higher education and experience the joys of the profession.

Keywords: digital teaching methodology, university instructors, development of higher education

Change in the digital competence of teachers in the diaspora during the lockdown caused by the pandemic

Melinda Csima – Nikolett Nemes

Abstract

The impact of the COVID-19 epidemic is seen in all areas, which, besides the healthcare system, is extremely strong in the field of education, and supplementary schools operating in the diaspora have not been untouched, either. In several cases, closures prohibited face-to-face education for longer or shorter periods and necessitated a switch to online teaching. Our cross-sectional, exploratory study focused on the online pedagogical practice of teachers working in Hungarian supplementary schools of the diaspora. We wished to capture how the pandemic affected the practices of supplementary schools in the diaspora, and how the teachers there were able to adapt to the changed situation. The questionnaires included in the analysis were completed in 17 different countries on five continents (n=46). The responses show that the sudden change in working patterns caught the teachers in the diaspora unprepared. In the pandemic situation, teachers had to find new ICT tools. To maintain attention, interest and motivation during online education, a variety of illustrations and action were necessary, which were directly proportional to the different tools involved. Despite the difficulties, it can be said overall that although digital teaching in this form is a work pattern born out of necessity, it contributed to the development of teachers' digital competencies and to the broadening of their methodological repertoire. Incorporating new knowledge and skills acquired during the pandemic into the teaching-learning process in the post-pandemic period can contribute to the increase of teachers' effectiveness and students' achievement.

Keywords: diaspora, supplementary school, COVID-19, online education

How are paper-pencil and digital test achievements different? A systematic review of the experiences from PISA, TIMSS and PIRLS

Judit T. Kárász – Krisztián Széll

Abstract

The National Assessment of Basic Competencies (NABC) is the largest student assessment operating in Hungary. The assessment has been measuring students in public education for twenty years. It assesses mathematical literacy and reading comprehension previously in two (6th and 8th), now in three grades (6th, 8th and 10th). NABC was implemented for the first time with an electronic data collection in 2022. This is following the trends of international large scale student assessments (ILSA). PISA, TIMSS and PIRLS, in which Hungary typically participates since their beginning, have been changed to computer-based assessments during recent measurement cycles. An aim of the assessments above is to compare countries or grades and to report trends. To ensure the continuity, it is necessary to examine the possible difference between the two delivery methods, which is called mode effect. Since NABC typically follows the methodology of the ILSAs, we assumed that mode effect studies related to them could be a good source of information for the domestic assessment. Evidence can be in the own documents of the assessments or in independent analyses. Our research question was what scientific evidence can be obtained in connection with the PISA, TIMSS and PIRLS assessments in the domestic and international scientific space or in the documents of the ILSAs regarding the differences between paper-based and computer-based delivery. The documentation of the assessments typically showed a mode effect of 10-20 points. To ensure the continuity of trends mode effect was treated uniformly in forming trends, except for a few countries or items. However, critical studies point out that the mode effect may differ from country to country, leading to a false conclusion drawn from trends.

Keywords: student assessment, mode effect, systematic review

The conception of childhood in the 1980s – Visual analysis

Pálma Farkas

Abstract

The history of education in the post-1945 period is the subject of many researchers, but they tend to focus on the 1950s and 1960s. The aim of this research is to unpack a possible narrative of the 1980s concept of childhood by exploring visual sources. The aim of the study is to provide a contribution to an analytical understanding of the recent period. The visual sources mentioned are mainly posters and card calendars, which are analysed through a complex methodological investigation. The methodology combines previous researches in visual sociology and iconography-iconology. In the case of children's periodicals, I am assisted by research on the concept of childhood from the 1950s (Kéri, 2002, 2008) and the 60s-80s (Darvai, 2011; Géczi, 2010; Géczi, & Darvai, 2010), as well as iconography-iconology (Endrődy-Nagy, 2010, 2015, 2017; Géczi, 2008; Somogyvári, 2012, 2015; Támba, 2020) and visual sociology (Sztompka, 2009). In order to select the sample, a deeper knowledge of the political, social and historical context of the period was necessary. The results showed that, in the case of the visual sources studied, propagandistic tendencies and elements of conformity to expectations were more evident at the beginning of the decade, while secondary meanings were also clearly discernible in all cases. As the decade drew to a close, the concept of childhood as meeting and conforming to socialist expectations, as represented in the triad of movement life - sport and - school life, were transformed into a more free, open and more lively child, symbolically embraced by the idealised, protective mother. What makes the research relevant is that the children of the period are now young parents, many of them raising primary school or pre-school children. The research can contribute to a deeper understanding of the narrative of the 1980s concept of childhood, thereby enriching the research on the history of children in Hungary and broadening the range of visual sources that can be included in the research.

Keywords: 1980s, concept of childhood, poster analysis, iconography, childhood

A qualitative study on an AR exhibition guide application

Ádám Kuttner

Abstract

In recent years, museums have been inundated with a plethora of applications based on augmented and virtual reality technology. However, there are currently few analytical methods available to professionals to analyse and evaluate the use of these technologies in terms of exhibition communication. In this study, I present a qualitative analysis of the communication aspects of a self-developed AR technology-based exhibition tour guide tool in the Móra Ferenc Museum in Szeged, with 79 participants and in the context of a school session, using a research method based on the visual framing methodology. The results of this research will hopefully contribute to the study and evaluation of similar technology-based developments.

Keywords: exhibition communication, augmented reality, museum pedagogy

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u. 2.
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

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. *Golnhof 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 kultúrák közvetítés 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 szükségyszerűség
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

Iskolázottsági egyenlőtlenségek – és ami mögöttük van

Magyarán a posztszocialista országok magas középfokú iskolázottságú népessége alapvetően a magas középfokú szakmai végzettségűek számából következik. Ez nyilvánvalóan egy tudatos oktatáspolitikai következménye, amely az újraiparosítást szolgálja. Mint Uliha és Vincze (2014) írja: „Magyarországon a 2010-es kormányváltás óta gazdaságpolitikai cél az újraiparosítás.” Nagy, Udvari és Lengyel (2019) arra is rámutat, hogy az EU posztszocialista tagországainak mindegyikében újraiparosítási folyamatok zajlanak, (míg az EU fejlett országaiban dezindusztrializáció történik). Részben ennek a hatását látjuk az iskolázottsági szerkezetben. A reindusztrializáció a szakképzés magas oktatáspolitikai prioritását eredményezi, mivel ez szükséges az újraiparosítás szakemberigényének kielégítéséhez, a (szak)képzettséggel rendelkező népesség arányának kiszélesedéséhez.

Tóth Katalin – Folmeg Márta – Sebestyén Lilla – Fűzi Beatrix

Ki mit visz át a túlsó partra? Oktatók alkalmazkodásának vizsgálata egy felsőoktatási intézmény példáján keresztül

Az EPIC (exposure – megismerés, persuasion – rábeszélés, meggyőzés, identification – azonosulás, commitment – elköteleződés) (Aragón és mtsai, 2017) egy olyan adaptációs modell, amely leírja, milyen lépéseken keresztül történhet innováció, változás bevezetése egy szervezetbe a megismertetéstől az elköteleződésig (2. ábra). Az oktatási fejlesztések gyakorlatában értelmezve a modell szakaszait: a megismerés (exposure) során arra törekszünk, hogy felkeltsük az érdeklődést az újdonság iránt pl. ismeretterjesztő anyagokkal. A rábeszélés és meggyőzés (persuasion) szakaszában az érzékenyítésen, a tudatosításon és a szemléltetményezésen van a hangsúly, amit például rövid módszertani képzések keretében tudunk megvalósítani. Az azonosulás (identification) szakaszában biztosítanunk kell az oktatói párbeszédet és támogatnunk kell a tudásmegosztást. Az elköteleződés (commitment) már komolyabb erőfeszítést igényel az oktatók részéről, feltételezi, hogy már a saját munkájukba integráltan valósítják meg a tanultakat, ami a mindennapi gyakorlattá váláshoz folyamatos támogatást kíván.

Csima Melinda – Nemes Nikolett

A diaszpórában tanítók digitális kompetenciájának változása a pandémia okozta lezárások idején

Tekintve, hogy a hétféle magyar iskolák többségében supplementary schoolnak – vagyis kiegészítő iskoláknak – minősülnek, s kívülről tekintődnek a befogadó és a származási ország oktatási rendszerén, nem vonatkoztatható rájuk egyik állam pedagógusokra előírt szabályozása sem. Már csak azért sem, mert míg hazai viszonylatban végzettséghez kötötten tölthető be pedagógus munkakör, addig a diaszpóra intézményeiben – melyek sok esetben önkéntes szerveződés útján alakultak – akár pedagógiai végzettség nélküli lelkes szülők is részt vehetnek a gyermekek és fiatalok oktatásában.

T. Kárász Judit – Széll Krisztián

Hogyan térnek el a papír-ceruza és számítógépes teszteredmények? Szisztematikus szakirodalmi áttekintés a PISA, TIMSS és PIRLS mérésekkel kapcsolatos tapasztalatokról

Magyarország jelenleg három nemzetközi tanulói teljesítménymérésen vesz részt. A PISA, TIMSS és PIRLS mérések különböző korosztályokat mérnek szövegértés, matematika és természettudomány területeken. Mindhárom mérés az utóbbi mérési ciklus(ok) során papír-ceruza mérési módról számítógépes adatfelvételre váltott, amit több tényező indokolt. Az érvek között szerepel a 21. századi képességek bevonása a mérésbe (OECD, 2017d), az innovatív, a terület tartalmi elemeit jobban mérő itemek lehetősége (Mullis és Martin, 2017) vagy a különböző szintű mérések kombinálásának lehetősége (Mullis és Martin, 2019).