

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIII. évfolyam 2023. június

Bánné Mészáros Anikó

- Református Pedagógiai Intézet, Károli Gáspár Református Egyetem

Budis Imola

- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Fodor Richárd

- Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ, Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet

Kocsis Zsófia

- Debreceni Egyetem, MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport

Kojanitz László

- Oktatási Hivatal

Lendvai Lilla

- ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

Motel Petra Blanka

- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Túri Krisztina

- Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

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.gecz@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: kojanitzl@gmail.com

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

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

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka

(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

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

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap



Nemzeti Tehetség Program

Felelős kiadó:

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

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

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Kojanitz László – Fodor Richárd
Az orosz–ukrán háború megjelenése
a történelemórákon

3

Bánné Mészáros Anikó
A 6. pedagógus kompetencia
és teljesítésének megítélése –
egy kutatás tükrében

24

szemle

Budis Imola
A mindfulness-alapú fejlesztés
folyamata és hatásmechanizmusa
az ADHD-val rendelkező tanulókra

34

Lendvai Lilla
„Mert emberekkel foglalkozunk, mi is
emberek vagyunk” – Általános iskolai
pedagógusok online oktatásra való
átállással kapcsolatos megélésének
és kapcsolattartásának jellemzői
a COVID-19-világjárvány idején

53

Kocsis Zsófia

Az egyetem munkaerőpiacra
felkészítő szerepének a vizsgálata
hallgatói interjúk alapján

71

Túri Krisztina

Tanulói ágencia az idegennyelv-
tanulás, -tanítás komplex dinamikus
rendszerében

86

kritika

Motel Petra Blanka

Hátrányos helyzetűek
a felsőoktatásban.

Hegedűs Roland: A kompetenciák,
hátrányok, térségek: avagy honnan
és hogyan jutnak el a hátrányos
helyzetűek a felsőoktatásba?

102

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója**

107

Kojanitz László¹ – Fodor Richárd²

1 Oktatási Hivatal

2 Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ,
Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet

Az orosz–ukrán háború megjelenése a történelemórákon

2022. február 24-én Oroszország megtámadta Ukrajnát. Ezzel egy régóta nem tapasztalt intenzitású háború vette kezdetét Magyarországon közvetlen szomszédságában. Mindez alapjaiban rengette meg a nagyhatalmak közötti kapcsolatokat és az európai emberek biztonságérzetét. A megdöbbenés első hónapjaiban a diákok is jól érzékelték, miként értékelődnek fel a történelmi ismeretek egy ilyen fenyegető és bizonytalan helyzetben.

Bevezető

Történészek kaptak meghívást a hír- és magazinműsorokba, hogy bemutassák az orosz–ukrán háború előzményeit, és tágabb történelmi összefüggésekre vagy történelmi analógiákra támaszkodva igyekezzenek feltételezéseket megfogalmazni a fegyveres konfliktus lehetséges forgatókönyveiről. Vagyis a múltból kiindulva magyarázzák meg a jelent és jósolják meg a jövőt. A diákok a háborúról érkező nyugtalanító hírek hallatán a történelemtanáraiktól várták ugyanezt.

A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának *Múlt és jelen kutatócsoportja* a 2021/22-es tanév végén kutatást végzett az általános és középiskolai tanárok körében arról, hogy az orosz–ukrán háború témája milyen szerepet kapott a történelemórákon. A tanulmány e kérdőíves kutatás eredményeit mutatja be, kitékintve a hasonló célú nemzetközi kezdeményezésekre is.

Az orosz–ukrán háború a nemzetközi oktatási térben

Az állandó online jelenlét, az azonnali reakció, a hírek és információk korlátlan világában számtalan nemzetközi szervezet nyilvánított véleményt, fogalmazott meg nyilatkozatokat és javaslatokat az orosz–ukrán háború kapcsán. Az oktatással és történelemdidaktikával foglalkozó szervezetek egy része szintén így tett.

A *Global Educational Benchmark Group* (Globális Oktatási Elemzőcsoport) 2022. március elején kiadott egy forrásokat összegyűjtő listát (Sisisky, 2022), amelyet tanárok állítottak össze. Az anyagok az ukrán történelem mellett elsősorban a háború témájában megjelent eltérő narratívákat bemutató újságcikkek elemzését segítik.

A brit *Historical Association* (Történelmi Társulat) röviddel a háború kitörését követően osztott meg olyan segédanyag-gyűjteményt, amely a katonai konfliktus osztálytermi bemutatását, a diákok támogatását és a kritikus, mérlegelő gondolkodás fejlesztését szolgálja (Historical Association, 2022).

Az *EuroClio* – *European Association of History Teachers* (Európai Történelemtanárok Szervezete) három nappal az invázió hírét követően közleményt adott ki, amelyben elítélte a háborút, és hamisnak nevezte annak orosz történelmi hivatkozási alapjait. A szervezet 2022. áprilisi éves tudományos konferenciáján szintén felmerült a háború kérdése, hiszen az ernyőszervezetnek vannak orosz és ukrán tagjai is.

2021 októberében, négy hónappal az orosz–ukrán háború kitörése előtt az Institute of World History of the Russian Academy of Sciences (Orosz Tudományos Akadémia Egyetemes Történelem Intézete) Moszkvában rendezett nemzetközi kongresszust a történelemtanításról. A kongresszus orosz szervezői és nemzetközi résztvevői közös nyilatkozatot fogalmaztak meg, melynek értelmében a történelemtanítás szerepének megerősítése és a sztereotípiák ellen használható multiperspektivikus történelemszemlélet mellett köteleződnék el (*EuroClio*, 2021). 2022 áprilisában Irina Kosztyuk, az *EuroClio* ukrán nagykövete már egy ostrom alatt álló országból küldött videóüzenetben köszöntötte az éves *EuroClio* konferencia résztvevőit Bolognában, és az aktuális háborús és oktatási helyzetről is beszámolt (Fodor, 2022). Helen Snelson, a University of York történelem tanterv- és kurzusfejlesztési vezetője kezdeményezésére az *EuroClio* szintén összeállított egy bővíthető tananyag-, forrás- és feladatgyűjteményt (*EuroClio*, 2022), amely a tagszervezetek javaslatait tömöríti. A változatos anyagok között található feladatokat a hamis híreket terjesztő kommunikációs csatornákról, a Krím-félsziget történetéről és elfoglalásáról, illetve az ukrán történelem multiperspektivikus szemléletű tanításáról (Wansink és mtsai, 2017).

Az *EuroClio* és a *Clio 92* olasz történelemtanár-szervezetek az ukrán humanitárius válság miatt 2022 végén közös kezdeményezést és gyűjtést indítottak a háború miatt félbeszakadt ukrán történelemtanítási reform támogatására. A projekt segédanyagokat készít és tankönyvet ad ki a demokratikus nevelés fejlesztése érdekében. Az Irina Kosztyuk vezetésével zajló projekt már a háború előtt kezdetét vette, a szerzőcsoport kiadta az ötödik osztályosoknak íródott *Ukraine and the World* (Ukrajna és a világ) című kötetet, és jelenleg továbbiakon dolgozik. Az adománygyűjtés a háború miatt harcolókhöz csatlakozó, vagy nehéz helyzetbe került szerzőket is segíti (Holtberget, 2022).

A Dél-kaliforniai Egyetem (USC) *Soá Alapítványa* és európai partnere, a *Zachor Alapítvány* is gyorsan reagált az eseményekre. Digitális tananyagokat fejlesztettek az orosz–ukrán háború témájához, melyeket az IWitness oktatási platformon bárki számára elérhetővé tettek. A magyar, angol, lengyel, cseh és ukrán nyelvű, videóinterjúkra épülő, a kritikai gondolkodást és a szociális-érzelmi tanulást segítő anyagok részben a történelmi és politikai helyzet megértését, részben a menekült státusz értelmezését segítik (Zachor Alapítvány, 2022).

A kutatás célja

Fontosnak tartottuk a tanárok 2022/23-as tanévben szerzett tapasztalatait összegyűjteni arról, miért és miként jelent meg az orosz–ukrán háború témája a háború kitörése utáni hónapokban a hazai történelemórákon. Szintén fontos kutatási kérdésként jelent meg, hogy milyen célokat tartottak szem előtt e téma történelmi háttérének bemutatása és feldolgozása során. A kutatás arra is kiterjedt, hogy az orosz–ukrán háború híreiről és a történelmi háttérről folyó beszélgetések milyen hatással voltak a diákok történelmi érdeklődésére és szemléletére.

Módszertan

Kutatási kérdések

Az interneten elérhető online kérdőívet készítettünk a kutatáshoz. A tanárookra vonatkozó háttér adatok felvétele után 11 kérdést tettünk fel, amelyek között feleletválasztó, Likert-skálájú és nyílt végű kérdések egyaránt szerepeltek. Kérdéseink három témára irányultak:

K1 Hogyan és miért foglalkoztak a tanárok az orosz–ukrán háború témájával a történelemórákon?

K2 Milyen hatással volt e jelenben játszódó háborús esemény a diákok történelmi érdeklődésére?

K3 Mik voltak azok a történelemdidaktikai célok és feladatok, amelyeket a tanárok leginkább szem előtt tartottak az orosz–ukrán háború témájának megbeszélése során?

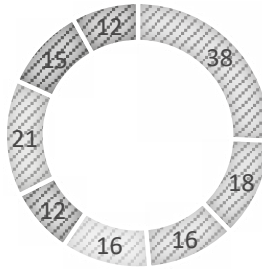
Minta

A tanárokat többféle módon is próbáltuk a vizsgálatban való részvételre ösztönözni. Tájékoztatókat küldtünk a tanári szervezetünk tagjainak és a velünk kapcsolatban álló iskolavezetőknek. Különösen nagy segítséget jelentett még a történelemtanárok körében jól ismert és rendszeresen látogatott közösségimédia-felület is, az *Online történelemtanár*.

A rendelkezésre álló hat hét alatt, 2022. június 17. és július 30. között 150 történelemtanár töltötte ki az online kérdőívet. Az önkéntes kitöltés miatt feltételezhető, hogy többségükben olyanok, akik maguk is fontosnak tartották foglalkozni az orosz–ukrán háborúval. Ez óvatosságra int a tekintetben, hogy a történelemtanárok egészére vonatkozó következtetéseket vonjunk le e vizsgálat eredményeiből.

A 150 kitöltő 58%-a nő, a résztvevők fele gimnáziumban tanít, harmaduk általános iskolában, ötödük technikumban. A megkérdezett tanárok 72%-a jelentős (8 évnél hosszabb) köznevelési tapasztalattal rendelkezik, túlnyomó többségük állami intézményben, egyötödük egyházi iskolában, 6%-uk alapítványi fenntartású iskolában tanít. A válaszadók területileg viszonylag egyenletesen oszlanak el (1. ábra). Negyedük fővárosi, kétharmaduk vidéki városokban és megyeszékhelyeken él és dolgozik. A kérdőívet kitöltők közül 42 tanár az általános iskola 5–8. évfolyamán, 72 tanár a középiskola 9–12. évfolyamán tanított a 2021/22-es tanévben. Rajtuk kívül 29 olyan tanár is elküldte a válaszát, aki tavaly kisebb és nagyobb diákokat egyaránt tanított. Az empirikus kutatás átlagos résztvevője 8 évnél régebb óta tanító, állami fenntartású, vidéki gimnáziumban dolgozó tanárnő.

- Budapest
- Észak Alföld
- Nyugat-Dunántúl
- Pest
- Észak-Magyarország
- Közép-Dunántúl
- Dél-Alföld
- Dél-Dunántúl



1. ábra. A kérdőívet kitöltő történelemtanárok eloszlása a magyarországi régiók szerint

Az eredmények feldolgozásának módja

A különböző iskolafokon tanító tanárok válaszait külön-külön is összesítettük és értékeltük. A diákok életkora és felkészültsége ugyanis valószínűleg jelentősen befolyásolta, hogy a történelemtanárok az orosz–ukrán háborúról mit és hogyan vitattak meg a diákjaikkal. Az általános iskolai és a középiskolai tanárok válaszainak összehasonlításával tudunk is azonosítani néhány jellemző különbséget.

A kérdőíves vizsgálat eredményei

Miért és hogyan foglalkoztak az orosz–ukrán háború témájával a történelemórákon?

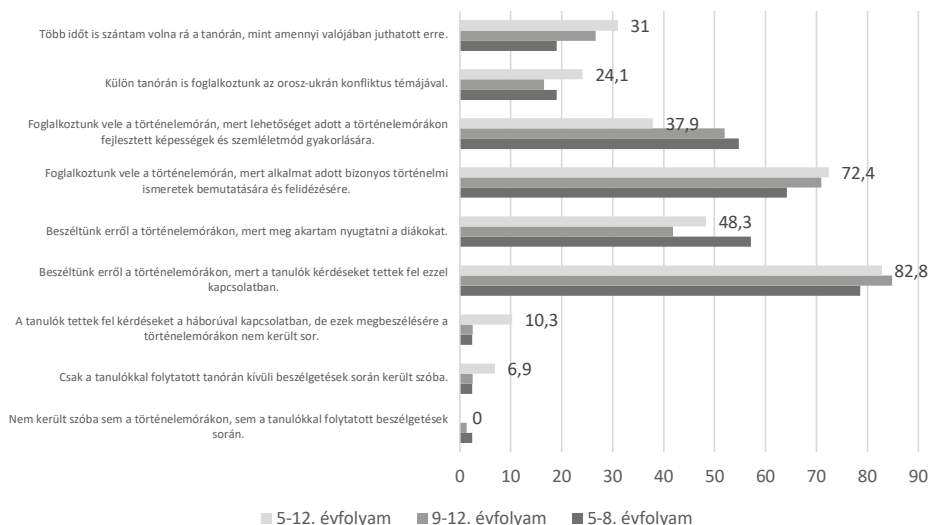
A tanárok több válaszlehetőséget is megjelölhettek (1. ábra). A nagy többség szerint szükség volt foglalkozni az orosz–ukrán háború eseményeivel a történelemórákon is. Az 5–8. évfolyamon tanítók (42) közül csupán hárman, a 9–12. évfolyamon tanítók (79) közül öten, az 5–12. évfolyamon tanítók (29) között szintén csak öten jelölték be olyan választ, amely szerint nem foglalkoztak az orosz–ukrán háború témájával tanórán. Vagyis szinte az összes válaszadó általános iskolai és középiskolai tanár alkalmat teremtett erre (1. táblázat).

1. táblázat *Miért és hogyan foglalkoztak az orosz–ukrán háború témájával a történelemórákon?*

	5–8. évfolyam	9–12. évfolyam	5–12. évfolyam	válaszok összesen	%
Nem került szóba sem a történelemórákon, sem a tanulókkal folytatott beszélgetések során.	1	1	0	2	1,3
Csak a tanulókkal folytatott tanórán kívüli beszélgetések során került szóba.	1	2	2	5	3,3
A tanulók tettek fel kérdéseket a háborúval kapcsolatban, de ezek megbeszélésére a történelemórákon nem került sor.	1	2	3	6	4
Beszéltünk erről a történelemórákon, mert a tanulók kérdéseket tettek fel ezzel kapcsolatban.	33	67	24	124	82,6
Beszéltünk erről a történelemórákon, mert meg akartam nyugtatni a diákokat.	24	33	14	71	47,3
Foglalkoztunk vele a történelemórán, mert alkalmat adott bizonyos történelmi ismeretek bemutatására és felidézésére.	27	56	21	104	69,3
Foglalkoztunk vele a történelemórán, mert lehetőséget adott a történelemórákon fejlesztett képességek és szemléletmód gyakorlására.	23	41	11	75	50
Külön tanórán is foglalkoztunk az orosz–ukrán konfliktus témájával.	8	13	7	28	18,6
Több időt is szántam volna rá a tanórán, mint amennyi valójában juthatott erre.	8	21	9	38	25,3

Az összesített eredményeket olyan grafikonon is ábrázoltuk, amely megmutatja, hogy az egyes tanári csoportokba tartozók hány százaléka jelölte meg az adott választ (2. ábra).

Hogyan és miért foglalkozott történelemtanárként az orosz–ukrán háború témájával? (A választ megjelölők százalékos aránya)



2. ábra. Hogyan és miért foglalkozott történelemtanárként az orosz–ukrán háború témájával?

Mind a három tanári csoportban a legmagasabb arányban (5–8.: 78,5%; 9–12.: 84,8%; 5–12.: 82,8%) azt a választ jelölték meg, amely szerint a tanulók kérdéseket tettek fel, tehát maguk a diákok kezdeményezték, és ez is fontos szerepet játszott a közös megbeszélések megtartásában. Az esetek több mint háromnegyed részében ez volt a helyzet. *(Beszéltünk erről a történelemórákon, mert a tanulók kérdéseket tettek fel ezzel kapcsolatban.)* Majdnem minden második történelemtanár szerint (5–8.: 57,1%; 9–12.: 41,8%; 5–12.: 48,3%) a megnyugtató szándék is fontos szerepet játszott abban, hogy igyekezett a diákjaival közösen is megbeszélni a háborúval kapcsolatos kérdéseket. *(Beszéltünk erről a történelemórákon, mert meg akartam nyugtatni a diákokat.)* Az általános iskolai tanároknál érthető módon e válasz aránya magasabb volt.

A tanulók érdeklődése e jelenben zajló esemény történelmi előzményei és háttere iránt az általános iskolákban és a középiskolákban is érzékelhető volt. Az is egyértelműnek tűnhetett a tanárok számára, hogy a háborús események tényeken és történelmi ismereteken alapuló ésszerű megközelítése segíthet leginkább abban, hogy a diákok racionálisan és kritikusan tudják kezelni az orosz–ukrán háborúról szóló információkat és híreszteléseket. Ezért a tanárok kb. kétharmada azt jelezte, hogy a történelmi ismeretek átadása és felidézése is szerepet kapott a közös megbeszéléseken. E tekintetben a középiskolai tanároknál figyelhető meg némileg magasabb arány (5–8.: 64,2%; 9–12.: 70,9%; 5–12.: 72,4%). *(Foglalkoztunk vele a történelemórán, mert alkalmat adott bizonyos történelmi ismeretek bemutatására és felidézésére.)* A tanárok kb. fele gondolta úgy (5–8.: 54,7%; 9–12.: 51,9%; 5–12.: 37,9%), hogy e történelmi helyzet feldolgozása lehetőséget ad a történelmi gondolkodással és a történelmi szemlélettel összefüggő képességek gyakorlására is, hiszen ezek is szükségesek e bonyolult háborús konfliktus összetevőinek megismeréséhez és megértéséhez. Érdekes, hogy ezt az általános iskolai tanárok valamivel magasabb arányban jelölték meg, mint a középiskolai tanárok. *(Foglalkoztunk vele*

2. táblázat. A tanulói kérdésekben megjelenő tematikus kategóriák rövid leírása, példákkal és előfordulási gyakorisággal

Item	Rövid leírás és példa	Előfordulások száma
Háború indoka	Az orosz–ukrán háború kialakulásának okai: pl. „miért tört ki a háború?” „Miért támadtak az oroszok?”	56
Hatás Magyarországra	A háború Magyarországot érintő következményei, elsősorban a magyar hadba lépés lehetősége, a háború katonai, gazdasági következményei hazánkra: pl. „Magyarországra is áttérjed a konfliktus?”; „Magyarország lesz a következő?”	53
Világháború, atomháború veszélye	A harmadik világháború vagy a nukleáris háború lehetőségei: pl. „Lesz harmadik világháború?”; „bvetik az atomfegyvereket?”	30
Sorozás veszélye	A háború következtében kötelező katonai részvétel lehetősége a diákok, családtagjaik számára: pl. „minket is besoroznak?”; „visszaállítják a hadkötelezettséget?”	14
Hatás saját életre, családra	A háború következményei a diákok személyes és családi-közösségi életére: pl. „milyen következményeket fogunk látni?”. Szinte minden esetben a tanulók-rokonok katonai szerepvállalásával együtt jelent meg: „Apát elviszik katonának?”; „minket is besoroznak?”	13
Vlagyimir Putyin említése	Az orosz elnökkel kapcsolatos kérdések, személyes indokai, azonosítása Oroszországgal, a diktatúrával, elmeállapotának megkérdőjelezése: pl. „Mióta elnök Putyin?”; „Mi lenne, ha Putyin megbukna?”	13
Igazság keresése	A konfliktusban részt vevő felek indokainak jogossága: pl. „kinek van igaza?”	13
Médiainformációk ellenőrzése	A televízió, közösségi média és videómegosztó platformok narratíváinak kritikájára vonatkozó kérdések: pl. „igaz, hogy az oroszok náciitlanítani akarják Ukrajnát?”	9
Háború hatása Kárpátjára	Kárpátalja és az ukrajnai magyar közösség háború előtti és háborút követő helyzete: pl. „miért nyomták el a kárpátaljai magyarokat?”; „mi lesz Kárpátaljával?”	9
A tanár álláspontja	A tanár személyes véleménye, állásfoglalása: pl. „Mit gondol?”; „Ön hogyan látja?”; „Kinek drukkol?”	8
Győztes jóslata	A háború kimenetelének kérdése: pl. „Ki fog nyerni?”	8
Hadászati kérdések	Hadászati, fegyverekkel kapcsolatos kérdések: pl. „milyen bombákat használnak?”; „milyen Ukrajna fegyverzete?”	5

Item	Rövid leírás és példa	Előfordulások száma
Menekültek segítése	Az ukrán menekültek, elsősorban gyerekek sorsa, saját iskolájukba érkező gyerekek háttere: pl. „tudnak magyarul az ukrán gyerekek, akik jönnek?”	5
A magyar szerepvállalás kritikája	A magyar kormány külpolitikai intézkedéseinek vitatása: pl. „miért nem szállít Magyarország fegyvereket?”	4
Földrajzi háttér	Az egyes történések elhelyezkedése a térképen: pl. „melyek a fő helyszínek?”; „hol van a Krim-félsziget?”	2

Három összefüggő téma rajzolódott ki a válaszokból: a háború indoka, a hazánkra gyakorolt hatása és a világháború veszélye. 53 tanári válaszban jelent meg a diákok háború indokaira utaló kérdése. A legtöbb esetben a pedagógusok ezt említették elsőként, a kérdezők a katonai konfliktus mögött húzódó komplex összefüggésekre voltak kíváncsiak. A pedagógusok közel azonos arányban a háború valóságának közelsége miatt nyugtalan diákok kérdéseivel találkoztak. 53 válaszban Magyarországra, 13 esetben pedig a konkrét tanuló személyes életére, családjára vonatkozó következményekre irányuló kérdés szerepel. Szintén visszatérő téma volt a világháborús és atomháborús veszély, illetve a hadkötelezettség bevezetése, a fiatalok és rokonok (jellemzően édesapák) besorozása. Előbbit 30, utóbbit 14 tanár említette.

Az igazság keresése és a médiainformációk ellenőrzése történelemdidaktikai szempontból jelentős területeket érintettek. A diákok egy része ítélethozatalt várt el a tanártól, azt kérdezte, hogy „kinek van igaza” a háborúban (13 pedagógus számolt be erről). Ez egyik oldalról a tanár irányába mutató bizalmat, másrészt leegyszerűsítő gondolkodásmódot feltételez, amelyben a jók és rosszak harcolnak egymással. Más esetekben ugyanakkor eltérő információforrásokból származó értesülések vagy narratívák merültek fel. Kilenc tanár csoportjaiban a diákok a televízióban vagy a YouTube-videókban megjelenő állítások és nézőpontok igazságtartalmát célzó kérdést tettek fel, ami a történelmi gondolkodás és információs műveltség fejlettebb kompetenciáit feltételezi.

Milyen gyakran került sor tanulókkal folytatott beszélgetésekre a háborúról?

Azt feltételeztük, hogy a szomszédságunkban 2022 februárjában kitört háború folyamatosan foglalkoztathatta a diákokat, s erre a történelemtanárok is sokszor reflektálhattak. Különösen amiatt, hogy a gyors orosz győzelem elmaradása után a fegyveres konfliktus állandósult, és veszélyesen kiszélesedett az ukrán frontokon és nemzetközi szinten is. A tanárok válaszai azzal kapcsolatban, hogy milyen gyakran kerültek szóba mindezek a diákokkal folytatott beszélgetéseikben, megerősítették ezt. A válaszadó tanárok többsége úgy nyilatkozott, hogy sokszor (46%) vagy nagyon sokszor (21%) került sor ilyen beszélgetésekre (4. ábra). E tekintetben alig tértek el egymástól az általános iskolai és a középiskolai évfolyamokra vonatkozó válaszok (5. ábra).



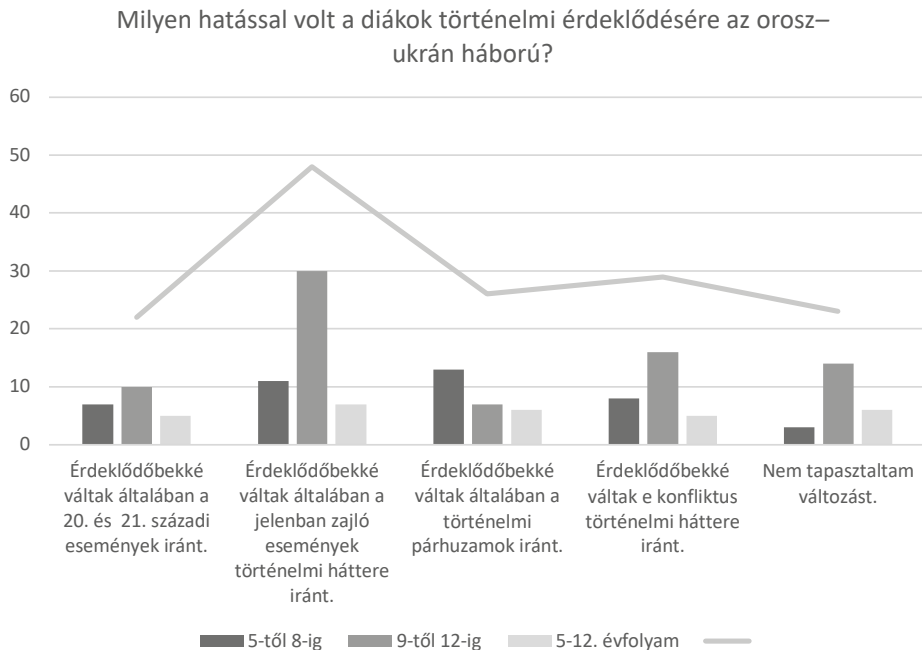
4. ábra. Milyen gyakran került sor tanulókkal folytatott beszélgetésekre az orosz–ukrán háború okairól, alakulásáról vagy következményeiről?



5. ábra. Milyen gyakran került sor tanulókkal folytatott beszélgetésekre az orosz–ukrán háború okairól, alakulásáról vagy következményeiről?

Hogyan hatott a február óta tartó konfliktus a tanulókra?

A válaszadó tanárok nagy többsége azt tapasztalta, hogy a diákokat nagyon érdekelte az orosz–ukrán háború témája és annak történelmi háttere. 84%-uk szerint a háború miatt érdeklődőbbé váltak a diákok a történelem iránt, 32% szerint általában a jelenben zajló események történelmi háttere iránt, 20% szerint az orosz–ukrán konfliktus történelmi háttere iránt, 18% szerint a történelmi párhuzamok iránt, 15% szerint a 20. és 21. századi események iránt. Csupán 15% jelezte azt, hogy a tanulók érdeklődésében nem tapasztalt változást (6. ábra).



6. ábra. Milyen hatással volt a diákok történelmi érdeklődésére az orosz–ukrán háború?

A tanárok válaszai szerint a jelenben lejátszódó fejleményekre történő reflektálás nemcsak az orosz–ukrán háború esetében történt meg, más események esetében is sor került már rá. Ilyen eseményként említették a délszláv háborút, a járványt, a *Charlie Hebdo* elleni terrortámadást vagy Donald Trump megválasztását. E példák mindegyike nagy nemzetközi visszhangot kiváltó történés volt. Egy ilyen élmény hatására valószínűleg sok tanuló felismeri a történelmi háttérismeretek hasznosságát, és megteremtődik a feltétele annak, hogy aztán már más témák esetében is tudatosan kezdje el keresni a kapcsolatokat a múlt és a jelen eseményei között. Kérdés, hogy kap-e ehhez további ösztönzést a történelemórákon. Ez egyszeri élmény marad, vagy valamilyen szinten tartósan beépül a történelemtanulás gyakorlatába akkor is, amikor éppen nem történnek világrengető nemzetközi események?

Mik a legfontosabb és leghasznosabb feladatok?

2022 tavaszán kialakult egy olyan helyzet, amelyben a diákok számára is nyilvánvalóvá vált, hogy a történelemórákon hallottak közvetlen segítséget adhatnak egy őket is foglalkoztató jelentős esemény megértéséhez.

Átélni a jelen viszonyainak mozgásba lendülését kedvező hatással lehetett a diákok történelemszemléletére. A felgyorsult események közepette jól érzékelhették, hogy ilyenkor mennyire nehéz a bekövetkező változások irányának, jelentőségének és lehetséges következményeinek a megítélése. Tanári segítséggel ez elvezethette őket annak felismeréséhez is, hogy a múltban történtek interpretációja esetében is figyelembe kell venni, hogy az akkori emberek ugyanígy nem láthatták mindig pontosan, hogy mi is zajlik körülöttük.

Ebben a különleges helyzetben könnyebb volt a diákokkal megértetni, hogy sokszor csak a történelmi előzmények segítségével lehet értelmes válaszokat adni a jelen feszítő kérdéseire. Hiszen még a kialakult problémát sem lehet értelmesen meghatározni és leírni ezek nélkül. Ugyanakkor az is kiderülhetett, hogy egyáltalán nem mindegy, hogy ki milyen módon rakja össze az előzményeket, miket vesz ide, miket hagy ki belőle, illetve kiknek a szemszögéből mutatja be mindezt. Ezek a történelmi interpretációk még akkor is nagyon eltérő értelmet adhatnak a kialakult szituációnak, ha tényyszerű fordításokat nem is tartalmaznak, nem beszélve arról, amikor éppen ez a céljuk. Az orosz–ukrán konfliktus kapcsán a diákok könnyen beláthatták, hogy a történelmi előzményekről szóló magyarázatokat is érdemes kritikusan szemmel olvasni.

A kritikus gondolkodást erősíthette az is, hogy e jelenben játszódó eseménysorozat esetében jól érzékelhető, hogy a helyes és helytelen emberi döntések milyen nagy szerepet játszanak a konfliktus alakulásában. Valamint az is, hogy a kortársak számára még mennyire sokesélyesnek látszik a dolgok kimenetele, amit aztán az utókor a következő események ismeretében már sokkal egyértelműbbnek lát majd. Ennek fényében könnyebb megérteni, miért lehetnek félrevezetőek a történelmi eseményekről utólag készült, determinisztikus szemléletű magyarázatok. A történelmi események soha nem voltak sem előre meghatározottak, sem elkerülhetetlenek, de az sem igaz, hogy a múltban minden teljesen véletlenszerűen és minden ok nélkül történt. Hasonlóképpen a jövőbeni események sem előre meghatározottak, de nem egyformán valószínű minden lehetséges forgatókönyv. Mindezt könnyebb egy napjainkban, illetve a saját életünkben lezajló eseményt megtapasztalva megérteni. Az orosz–ukrán háború feldolgozása talán ezen a téren is kedvező hatással volt a tanulók gondolkodására.

Az orosz–ukrán konfliktus kapcsán a diákok azt is megtapasztalhatták, hogy a jelenben zajló eseményeknek is többféle értelmezése és bemutatása lehetséges. Még úgy is, hogy minden még éppen körülöttünk zajlik, és nem csak a fennmaradt forrásokból és visszaemlékezésekből tudjuk a valóságot utólag rekonstruálni. Hogyan is lehetne akkor a múltban történeteket egyetlen történeté összegyűrní, és úgy bemutatni, mintha csak egyetlen interpretáció lehetne elfogadható?

A diákok az orosz–ukrán háborúval összefüggő kérdések megbeszélése nyomán kritikusabbá válhattak az okokra vonatkozó egyoldalú vagy felszínes történelmi magyarázatokkal szemben is. Felismerhették például, hogy a belpolitikai és külpolitikai folyamatok közötti összefüggések vizsgálata nemcsak az orosz–ukrán konfliktus, hanem más történelmi események esetében is hasznos és szükséges lehet. Azt is láthatták, hogy régóta fennálltak már azok a körülmények, amelyek a feszültség kieleződéséhez vezettek, de éveken keresztül az orosz–ukrán konfliktus megmaradt a „se nem béke, se nem háború” szintjén. Tehát az okokat kutatva ebben az esetben is fontos a hosszabb távú előzményeket és a nemzetközi érdekelletéket alaposan megvizsgálni, de ezek önmagukban még nem adnak megfelelő magyarázatot a háború 2023-ban történő kitörésére. Ehhez az ezt közvetlenül megelőző eseményeket és döntéseket is figyelembe kell venni. E mostani háborúhoz vezető körülmények és a kiváltó okok együttes feltárása jól adaptálható tapasztalat lehet más történelmi események okainak vizsgálatához is.

Az is könnyebben belátható a diákoknak az orosz–ukrán szembenállás példáján keresztül, hogy a saját korunk egy hosszú történelmi folyamat része: a *jelen* csak egy állomása egy régóta tartó és a jövőben is folytatódó változássorozatnak. A balti államok, Lengyelország, valamint Ukrajna és Oroszország évszázados történelmi viszonya is így értelmezhető helyesen. Az *aktuális jelen* azonban mindig csak egy esetleges és sajátos nézőpontját jelenti a múltban történtek rekonstruálásának és értékelésének. Ezért az így alkotott narratíva problémaszemlélete, vagyis hogy a korábban történtek közül minek tulajdonít jelentőséget, és ezek között milyen összefüggéseket állít fel, nagyban függ az éppen kialakult helyzettől. Egy háború kitörésekor, érthető okokból,

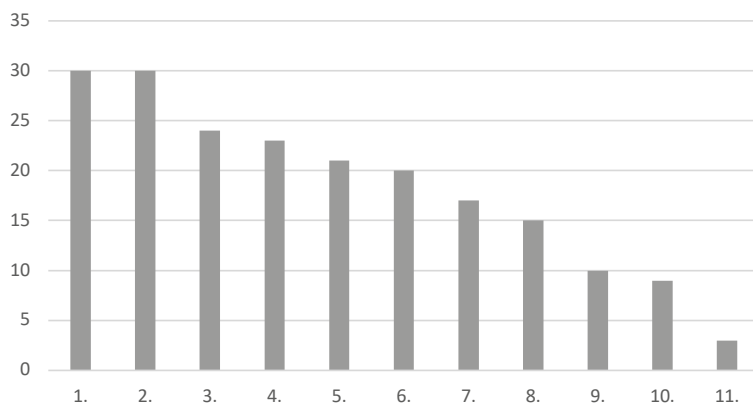
a korábbi ellentétek és konfliktusok kerülnek előtérbe a történelmi előzmények felidézésekor is.

A fenti példák alapján is látható, hogy az orosz–ukrán háború fejleményeinek és történelmi aspektusainak feldolgozása megfelelő tanári vezetéssel milyen sokféle irányba vezethet, s mélyítheti el a tanulók történelmi gondolkodását. Érdekelt minket, hogy a tanárok hogyan látták ezt, ezért azt kértük tőlük, hogy egy megadott listáról válasszák ki az általuk leginkább fontosnak tartott öt feladatot az orosz–ukrán háború megtárgyalásával összefüggésben. A kérdőívben olyan feladatok szerepeltek, amelyek a történelmi ismeretek relevanciáját és a diákok történelmi gondolkodását más-más módon, de egyaránt erősíthetik:

„Jelölje meg az 5 LEGFONTOSABBNAK és LEGHASZNOSABBNAK ítélt feladatot a listából. (Annak figyelembe vételével döntsön, hogy milyen korú diákokat tanít jelenleg.)

1. Az orosz–ukrán háború nyomán kialakult helyzet megértéséhez szükséges történelmi előzmények bemutatása.
2. Az orosz–ukrán háború lehetséges okainak és következményeinek bemutatása és megvitatása.
3. Az orosz–ukrán háború nyomán kialakult helyzet bemutatása és megvitatása a magyarság és Magyarország szempontjából.
4. Az orosz–ukrán háború példájával bemutatni és megvitatni a múlt és a jelen események közötti összefüggések jelentőségét.
5. Az orosz–ukrán háborúról szóló hírek és vélemények kritikus és multiperspektívikus szemléletű megvitatása.
6. Az orosz–ukrán háború megvitatása abból a szempontból, hogy a személyes tulajdonságok és döntések mekkora szerepet játszanak a történelemben.
7. Az orosz–ukrán háború összehasonlítása más történelmi eseményekkel.
8. Annak átgondolása és megvitatása, hogy miként kellene rendezni ezt a súlyossá vált nemzetközi konfliktust. (Pl.: Mik lennének a kívánatos célok, hogyan lehetne ezeket elérni?)
9. Az orosz–ukrán háború témájának felhasználása a történelemtanulás során elsajátított képességek gyakorlására. (Pl.: ismeretforrások használata, az események jelentőségének megítélése különböző szempontok szerint.)
10. Feltételezések megfogalmazása és megvitatása arról, milyen eseményekre és fejleményekre lehet számítani az orosz–ukrán háborúban és a nemzetközi kapcsolatokban.
11. Az orosz–ukrán háború megvitatása abból a szempontból, hogy a történelmi események bekövetkezése mennyire determinált vagy esetleges.”

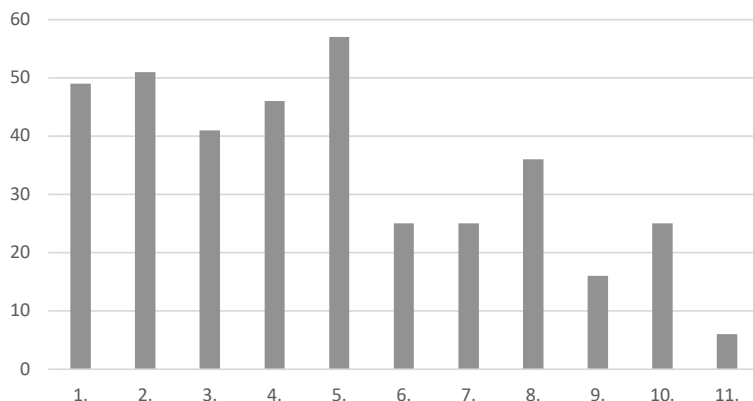
A feladatok megítélése fontosságuk és hasznosságuk szempontjából az 5–8. évfolyamokon



7. ábra. Jelölje meg az 5 legfontosabbnak és leghasznosabbnak ítélt feladatot a listából!

Az általános iskolai tanárok közül legtöbben a háború történelmi előzményeinek, valamint az okainak és következményeinek bemutatását tartották fontosnak (7. ábra). Az általános iskolai tanárok több mint fele a legfontosabb öt feladat közé sorolta ezen kívül az orosz–ukrán háború megvitatását a magyarság és Magyarország szempontjából, valamint a múlt és a jelen események közötti összefüggések jelentőségének megvitatását is.

A feladatok megítélése fontosságuk és hasznosságuk szempontjából 9–12. évfolyamokon



8. ábra. Jelölje meg az 5 legfontosabbnak és leghasznosabbnak ítélt feladatot a listából!

A középiskolai tanárok közül a legtöbben a hírek és vélemények kritikus és multiperspektívus szemléletű megvitatását tekintették fontosnak (8. ábra). Ezután itt is az a négy feladat jelent meg a legtöbb tanárnál, ami az általános iskolai tanároktól is a legtöbb

szavazatot kapta. Összeségében a fontosnak tartott feladatok kiválasztása esetében találtak a legmarkánsabb különbségeket az általános iskolai és a középiskolai tanárok válaszai között. Jól érzékelhető, hogy a középiskolákban már bátrabban előrébb sorolták azokat a tevékenységeket, amelyek az események továbbgondolását igényelték a diákoktól: 8. és 10. tanári feladat.

Ugyanakkor az általános iskolai és a középiskolai tanárok közül is csak nagyon kevesen vették be a legfontosabb és leghasznosabb feladatok közé a történelmi események determináltságával vagy a személyes döntések szerepével összefüggő problémák feltárását és megvitatását, pedig az ezekkel összefüggő vitakérdések szinte minden történelmi esemény feldolgozása során felmerülnek. Tehát egy aktuális esemény történelemórán történő megvitatása során e problémák explicit megbeszélése is nagyon jól adaptálható tapasztalatokhoz és szemléletváltozáshoz vezethet.

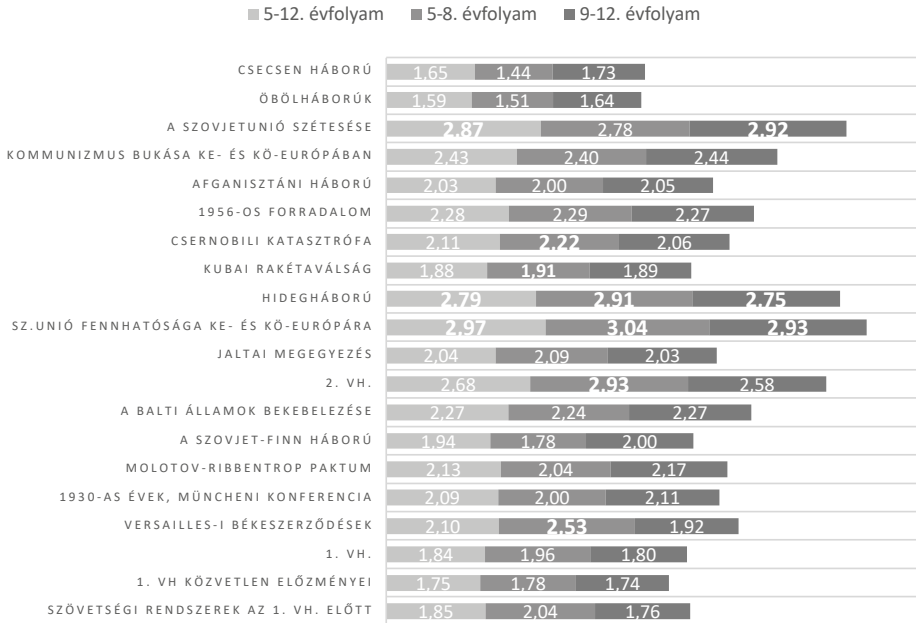
Milyen történelmi párhuzamokat használtak fel?

Vannak olyan események, amelyeket nemcsak a történésekre gyakorolt hatásuk miatt tartunk történelmi jelentőségűnek, hanem azért is, mert a példájukkal rávilágíthatnak olyan összefüggésekre vagy jelenségekre, amelyek általánosítható történelmi tapasztalatokat hordoznak. Jó példa erre a *münchener konferencia*, amelyet az orosz–ukrán háború nemzetközi összefüggéseinek elemzéséhez is gyakran használnak történelmi analógiaként. De bármilyen történelmi esemény ugyanígy releváns jelentőségűvé válhat, ha a történelmi magyarázatokban egy másik eseménnyel hozzák összefüggésbe vagy állítják párhuzamba.

Történelemtanárokként általában a jelenből vett példákkal igyekszünk a múlt jelenségeit közelebb hozni, vagy egy történelmi eseményt egy másikkal párhuzamba állítva bemutatni. A tanárok most viszont egy jelenben játszódó konfliktus megértéséhez használtak történelmi analógiákat.

A tanórán bemutatott történelmi analógiák gyakoriságát négyfokú Likert-skálán kellett értékelnie a résztvevőknek. Összesen 20 történelmi eseményt adtunk meg, amelyet továbbiakkal egészíthettek ki. A 20 Likert-skálára adott válaszok átlagait és módusz értékét is összesítettük iskolaszintenként. A felmerülő történelmi analógiák közül a Szovjetunió fennhatóságának kiterjesztése Közép-Kelet-Európára, a Szovjetunió szétesése és a hidegháború jelent meg leggyakrabban a tanári válaszokban. Csak kisebb eltéréseket találtunk az általános iskolai és a középiskolai tanárok analógiahasználatában: a versailles-i békeszerződés, az első világháborút megelőző szövetségi rendszerek kialakulását és a második világháborút az általános iskola felső tagozatában tanító pedagógusok gyakrabban említették meg. Az értékek módusza között ugyanakkor nem jelenik meg érdemi különbség, a leggyakoribb válaszelem hat esetben tér el, de ezekben is csak 1-1 értékkel.

TÖRTÉNELMI ANALÓGIÁK ÁTLAGOS ELŐFORDULÁSA ÉVFOLYAMONKÉNT (NÉGYES SKÁLÁN)



9. ábra. A válaszokban megadott történelmi analógiák alkalmazásának gyakorisága évfolyamonként (négyes Likert skálán)

Miért kell az orosz–ukrán háború eseményeivel a történelemórákon is foglalkozni?

A részt vevő tanárok 82,7%-a (64% maximálisan) egyetért azzal, hogy az orosz–ukrán háború eseményeivel a történelemórákon is foglalkozni kell. A pedagógusok változatos indokokkal szolgáltattak arra, hogy miért szükséges foglalkozni a háborúval.

„Mindennapi életünket érinti, ezen keresztül testközelbe lehet hozni, hogy miért fontos a történelem ismerete és tanulása.”

„A téma lehetőséget ad arra is, hogy egy háború kitörésének a körülményeit megvizsgáljuk, és megvitassuk, hogyan lehetne egy ilyen konfliktust megelőzni. Kik a felelősei egy ilyen háborúnak? Van-e jó forradalom? Van-e jogos nagyhatalmi érdekérvényesítés?”

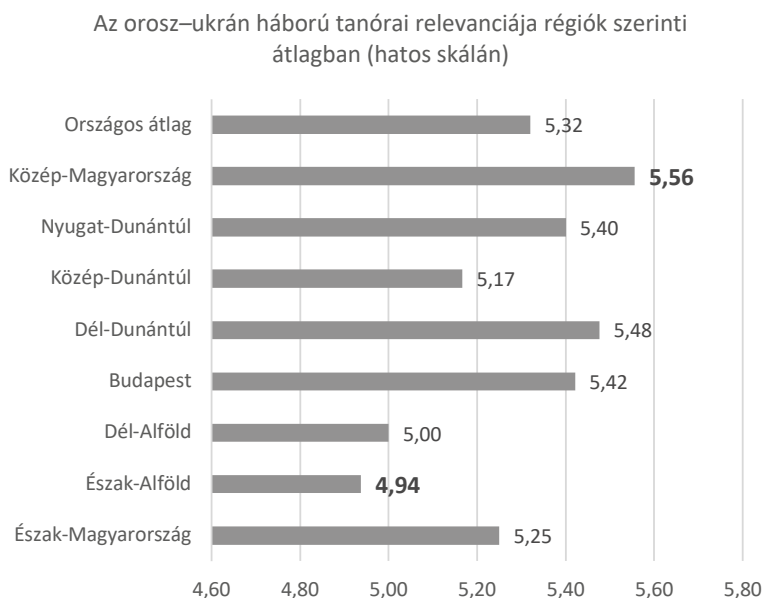
„A történelmi analógiákon keresztül jobban érthetővé válik a múlt és a jelen. Közélebb kerül a tanulóhoz a történelem mint tantárgy.”

A válaszadók közül 13-an gondolták úgy, hogy „inkább nem fontos” vagy „egyáltalán nem fontos” a háború tárgyalása a történelemórán. A 13 tanár közül hárman általános iskolában tanítanak, tízen középiskolában. Csupán négy válaszadó írt a háború osztálytermi felmerülése ellen szóló érvet. A téma iskolai megbeszélését kevésbé támogató 13 válaszadó közül ketten nem indokolták döntésüket, az „inkább nem fontos” választ

adók pedig ellentmondásosan mind a jelentőség mellett hoztak érvet. Egyetlen elutasító válasz (1-es érték) érkezett egy több mint 14 év tapasztalattal rendelkező tanártól, aki politizálásnak minősítette a háború tanórai megbeszélését. Ugyanakkor a többi válaszból kiderült, hogy a diákok kérdéseire reagálva ő is foglalkozott a témával az óráin.

A feldolgozás elleni érvekben szerepelt még, hogy még nem látjuk tisztán a kialakult helyzet okait; nem annyira fontos, hogy erőltetni kelljen; a diákok már nem érdeklődnek az ukrainai konfliktus felől.

Előzetesen úgy gondoltuk, hogy minél közelebb vannak az iskolák az ukrán határhoz, a tanárok annál fontosabbnak tartják, hogy foglalkozzanak az ott zajló eseményekkel. Ez a hipotézisünk azonban nem igazolódtott. A regionális összehasonlításban kicsi eltérés mutatkozott a hatos Likert-skálára adott válaszokban. Legkevésbé éppen az Ukrajnával határos észak-alföldi régió tanárai tartották fontosnak a háború tanórai megbeszélését, de az ő válaszaik is közel ötös átlagot mutatnak a hatos skálán (10. ábra).



10. ábra. A háború említésének történelemórai fontossága a kitöltők lakóhelye szerint regionális átlagban (hatos Likert skálán)

A múlt és a jelen közötti kapcsolat a kerettantervi követelményekben

A felső tagozatos és a középiskolai történelem kerettanterv a tanulási kompetenciákat bemutatva kiemeli a történelemtanulás jelentőségét a mai világ megértésében, s a pozitív hatását is a tanulók motiváltságára:

„A tanuló a történelemtanulás során megtapasztalja, hogy a történelemtudása az iskolán kívül, más élethelyzetekben, illetve a jelen társadalmi, gazdasági és politikai jelenségeinek megértéséhez és megítéléséhez is segítséget nyújt. Ez a tapasztalat – az iskolai történelemtanulás élményszerűsége mellett – erős ösztönzést adhat az élethosszig tartó tanulásra vagy legalábbis a történelmi és társadalmi kérdések iránti érdeklődésre.”

Sajnos a kerettantervek szépen megfogalmazott, általános követelményei a gyakorlatban legtöbbször elsikkadnak. Az élet most viszont olyan helyzetet teremtett, amelyben sok tanár e követelményekkel összhangban cselekedett.

Ugyanez volt a helyzet a kommunikációs kompetenciákra előírt követelmények esetében is:

„A tanuló a felmerülő történelmi problémákról beszélgetéseket folytat, érveket gyűjt, azokat írásban és szóban összefoglalja, digitális kommunikációs eszközök segítségével mutatja be.”

Ilyen értelemben tehát nagyon is összhangban volt a kerettantervben lefektetett általános követelményekkel, hogy a tanárok az orosz–ukrán háború eseményeivel és történelmi hátterével érdemben foglalkoztak tanórákon, még úgy is, hogy emiatt hosszabb-rövidebb ideig eltértek a kötelező tantervi tematikától. Egyébként ezt bátran megtehették azért is, mert a kerettantervi szabályozás lehetőséget ad a tanároknak arra, hogy a rendelkezésre álló tanítási idő 20%-ában a kerettervi témákon kívül más témákkal is foglalkozzanak.

Máshol is találunk olyan kerettantervi követelményeket, amelyek összefüggésbe hozhatók az orosz–ukrán háború kérdéseinek megbeszélésével: pl. „ismeri az első és a második világháború legfontosabb eseményeit, jellemzőit, valamint napjainkra is hatással bíró következményeit” (7–8. évfolyam.); „felismeri, hogy a jelen társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális viszonyai a múltbeli események, tényezők következményeként alakultak ki” (9–12. évfolyam).

A kerettantervek készítői nem hagyták figyelmen kívül, hogy a történelemtanításnak a jelen viszonyainak megértéséhez is fogódzókat kell adni. Az általános követelmények és a tartalmi tematika között is találunk olyan részeket, amelyek közvetlenül e tanulási célt szolgálják. Az orosz–ukrán háború kapcsán szerzett tapasztalatok mégis azt erősítik, hogy kerettantervekben még hangsúlyosabban és még pontosabban meg kellene fogalmazni a múltban történtek és a jelenben zajló események közötti kapcsolatteremtéshez szükséges feladatokat.

Következtetések

A történelemtanulás fontos célja a múltból szerzett tudás felhasználása a jelen megértéséhez. Egy 2020 tavaszán elvégzett kérdőíves vizsgálatból az is kiderült, hogy a 11. és 12. évfolyamos diákok a múltunk megismerése mellett a jelenismerettel összefüggő érvekkel indokolták elsősorban a kötelező történelemtanítás szükségességét és fontosságát (Kojanitz, 2021).

Történelemtanárokként azonban túlzottan magától értődőnek tartjuk ennek megvalósulását. Attól, hogy a diákok sok történelmi ismerettel rendelkeznek, még nem biztos, hogy képesek lesznek erre. Sőt még az sem biztos, hogy látják ennek a lehetőségét, vagy felmerülne bennük ennek az igénye. Nem beszélve arról, amikor éppen az ellenkezőjét gondolják: „Mi értelme történelmet tanulni?” A tanulók többsége esetében tanári mintaadások nélkül valószínűleg sohasem fog kialakulni, hogy maguk keressék és fedezzék fel a múltban történtek szerepét a jelenben zajló eseményekben. Emlékezetes példák és élmények is kellene ehhez.

Az orosz–ukrán háború olyan helyzetet teremtett, amelyben a történelemtanárok szinte nem is térhettek ki az elől, hogy ezzel az óráikon is foglalkozzanak. A diákok e nyugtalanító helyzetben elsősorban hozzájuk fordultak válaszokat és néha megnyugtatót keresve. Kisebb mértékben valószínűleg már a pandémia is kiválthatta ez a hatást, de

akkor a karantén csak nagyon korlátozott lehetőséget adott ennek megbeszélésre. Most a háborús híreket hallva sok tanulót érdekelni kezdett az orosz–ukrán konfliktus történelmi előzménye is, illetve azok az egyéb történelmi ismeretek, amelyek segíthettek megmagyarázni a helyzetet. Ezek most mind érdekes és releváns tudásnak tűntek a számukra is. A tanári visszajelzések alapján az is nyilvánvalóvalónak látszik, hogy sok diák ennek hatására érdeklődőbbé vált más, a jelen szempontjából relevánsnak tűnő történelmi témák iránt is. Abban, hogy ez megtörtént-e, döntő szerepe lehetett annak, hogy a tanárok az orosz–ukrán háború példáján keresztül általánosabb problémákra és összefüggésekre is ráirányították-e a tanulók figyelmét.

E napjainkban lejátszódó jelentős esemény megtárgyalása a történelemórákon motíváló és autentikus lehetőséget nyújtott a diákok vitakészségének fejlesztéséhez. Ilyenkor élesedik igazán az elméjük, fejlődnek a verbális képességeik és erősödik meg az elkötelezettségük különböző morális értékek iránt. Az iskolán kívülről hozott információk és vélemények is megjelenhettek. Kiderült, hogy maguk a tanulók mit tudnak és mit gondolnak a körülöttük zajló eseményekről és problémákról. Egy történelmi korszak feldolgozásához képest jóval nagyobb késztetést éreztek arra, hogy elmondják a maguk véleményét és meghallgassák a többiekét. Könnyebben megteremtődött a nyitott osztálytermi légkör, mivel a diákok aktívabbá váltak, tanáraik pedig problémafelvető és moderátori szerepet vehettek fel.

A tanárok többféle szempontból is megtapasztalhatták a múlt és a jelen közötti explicit kapcsolatteremtés kedvező hatásait. E tapasztalatok reflektív átgondolása pedig további tanulságokkal szolgálhat. Mi ébresztette rá a diákokat a történelmi ismeretek relevanciájára? Mik voltak a gondolkodásukat leginkább elindító kérdések, módszerek, példák és megközelítési módok? Mennyire voltak képesek általános tanulságokat is levonni az események történelmi háttérének vizsgálatából? Mennyire vált tartóssá az érdeklődésük a történelmi előzmények megismerése iránt? Miként lehet ezt a beállítódást fenntartani és megerősíteni? Miként lehet kialakítani a diákokban azt a történelemszemléletet, amelynek középpontjában a változások történelmi dimenziójának a megértése áll?

Összegzés

A vizsgálat eredménye azt valószínűsíti, hogy az orosz–ukrán háború kitöréséről és kibontakozásáról szóló hírek még az általános iskolai diákok körében is fokozott érdeklődést keltettek. Magyarazatot vártak és kerestek e közelükben lejátszódó szokatlan és veszélyesnek tűnő történelmi fordulatra. A történelemtanárok is aktívan reagáltak a helyzetre, egyszerre több célt is szem előtt tartva alkalmat teremtettek a téma feldolgozására az óráikon. Foglalkozhattak a háború által felvetődő morális kérdésekkel, mint amilyen a haza iránti elkötelezettség és áldozatvállalás, a háborús bűntettek elítélése, szolidaritás az áldozatokkal, a menekültek támogatása, felelősvállalás a honfitársakért. A diákok számára a múlt és a jelen összekapcsolódása is nyilvánvalóvá vált. Éléményszerű tapasztalatokat szerezhettek egy őket is érdeklő esemény kapcsán a történelmi háttérismeretek relevanciájáról, s ennek hatására általában is érdeklődőbbé váltak a történelem iránt. Az orosz–ukrán háború eseményeinek megbeszélése során könnyebben megérthették, hogy miért is kell nekik múltban történetekről tanulniuk.

A kutatás korlátai közé tartozik a vizsgálati minta nagysága. Habár a megkérdezett történelemtanárok lakóhelyük, tapasztalatuk és munkahelyük szerint is sokszínű és változatos képet mutatnak, a minta nem reprezentatív, csupán részleges következtetések levonására alkalmas. A további kutatások során érdemes lesz feltárni, hogy az orosz–ukrán háború kapcsán szerzett élmények fognak-e tartós hatást gyakorolni a diákok történelemszemléletére és a történelemtanítás gyakorlatára. Növekszik-e ettől

a történelemtantárgy relevanciája a diákok szemében? Nagyobb szerepet kap-e a történelemórákon a múltban történtek összekapcsolása a jelenben zajló eseményekkel és folyamatokkal?

Irodalom

- Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teaching-citizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf Utolsó letöltés: 2022.06.29.
- British Psychological Society (2022). *Supporting children to manage anxiety over war, conflict and crises*. <https://www.bps.org.uk/news/supporting-children-manage-anxiety-over-war-conflict-and-crises> (2023.02.25.)
- EuroClio (2021). *Resolution of the First World Congress for School History Teachers*. <https://euroclio.eu/2021/10/06/press-release-euroclio-and-national-committee-of-russian-historians-issue-joint-resolution-at-the-world-congress-of-school-history-teachers/> Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- EuroClio (2022). *Resources to teach about the invasion of Ukraine*. https://padlet.com/EuroClio_Secretariat/13ck4n4khw4voyxq?fbclid=IwAR2koHTCmp_tX2brJOMSLC9TUGF9NO2R2LyxVtDAXZx_BJq89EdUn_a8z8 Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- European Commission (2015). *Living with Controversy – Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>
- F. Dárdai, Á. (2002). Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In Nagy, P. T. & Vargyai, Gy., *Történelem – tanítás – módszertan. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 34–43.
- Fodor, R. (2019). Új nézőpontok. A multiperspektívus történelemszemlélet megjelenése a történelemtankönyvekben. *Történelemtanítás*, (3–4). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/12/10_03_10_Fodor.pdf Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Fodor, R. (2022). A történelemtanítás 30 éve Európában. *Új Köznevelés*, (5–6). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-tortenelemtanitas-30-eve-europaban> Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Halász, G. (2005). Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus.
- Historical Association (2007). *T.E.A.C.H. Report – Teaching Emotive and Controversial History 3–19*. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/780/the-teach-report> Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Historical Association (2022). *Teaching about the Russian invasion of Ukraine and events happening there*. <https://www.history.org.uk/primary/resource/10363/teaching-about-the-russian-invasion-of-ukraine-and> Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Holtberget, A. (2022). Ukrainian history textbooks for refugee students. EuroClio – European Association of History Teachers. <https://euroclio.eu/2022/11/18/ukrainian-history-textbooks-for-refugee-students/> Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Kaposi, J. (2020) Current issues concerning education for democracy in Hungary. History Education and Migration. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics*. <https://jhec.wochenschau-verlag.de/back-issues/> Utolsó letöltés: 2022. 06. 25.
- Kojanitz, L. (2021). Mivel magyarázzák a középiskolások a történészek közötti vitákat? *Történelemtanítás*, 56[Új folyam 12](4). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2022/02/12_04_06_Kojanitz.pdf Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Sisisky, C. (2022). *Teaching the War in Ukraine: Resources Recommended by Educators Global Educational Benchmark Group*. <https://geb.org/teaching-the-war-in-ukraine-resources-recommended-by-educators-2/> Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Vajda, B. (2008). Példa a forrás alapú, empátiás és multiperspektívus tanuló foglalkoztatásra. *Új Pedagógiai Szemle*, (11–12). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/pelda-a-forras-alapu-empatikus-es-multiperspektivikus-tanuloi-foglalkoztatásra> Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Wansink, G. J., Bjorn, S., Akkerman, M., Kamman, I., Zuiker, T. & Wubbels, T. (2017). ‘If you had told me before that these students were Russians, I would not have believed it’: An international project about the (New) ‘Cold War’. *Teaching History*, (March). https://padlet.com/EuroClio_Secretariat/13ck4n4khw4voyxq/wish/2076342834 Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Zachor Alapítvány (2022). [Digitális feladatok az orosz–ukrán háborúhoz.] <https://i.witness.usc.edu/sites/warinukraine?at=ag> Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.

Jegyzet

¹ Az összesítésnél a szövegekben szereplő azonos alanyra mutató kulcsszavakat összesítettük, tehát az Oroszország, orosz, oroszok, illetve ezek toldalékolt verziói összegezve szerepelnek az eredmények között.

Absztrakt

Az empirikus kutatást 2022 tavaszán a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának *Múlt és jelen kutató-csoportja* végezte 150 történelem szakos tanár részvételével országsszerte. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a 2022-ben elkezdődött ukrán háború hogyan jelent meg a történelemórákon, és milyen hatással volt a történelemtanításra és -tanulásra. A tanulók kíváncsiak voltak a háborút megelőző okokra, eseményekre, illetve annak országokra, közösségekre és magánéletükre gyakorolt következményeire. A tanárok többsége egyetértett azzal, hogy a háborúról a történelem tantermekben is beszélni kell. A tanárok 82%-a beemelte a háború témáját az óráira, 24%-uk pedig legalább egy órát teljes egészében ennek szentelt. A tanórákon a tanárok bemutatták a háború történelmi okait és jelentőségét, és kihasználták a lehetőséget arra is, hogy a diákok kritikai gondolkodását és multiperspektivikus szemléletét is fejlesszék a háborúval kapcsolatos hírek és információk segítségével. A beszámolók szerint az orosz–ukrán háború feldolgozásának hatására különösen a középiskolákban a tanulók érdeklődése nőtt a jelenre is hatást gyakorló történelmi témák iránt.

Kulcsszavak: történelemtanítás, történelmi gondolkodás, történelmi tudat

Bánné Mészáros Anikó

Református Pedagógiai Intézet és a Károli Gáspár Református Egyetem

A 6. pedagógus kompetencia és teljesítésének megítélése – egy kutatás tükrében

A pedagógusok felé megfogalmazott szakmai elvárásokat az ún. pedagógus kompetenciák írják le. A kilenc kompetencia közül a 6. a Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése témakört öleli fel. Ennek teljesülését vizsgáltuk egyetemi képzésben részt vevő és gyakorló pedagógusok körében.

Bevezetés

A pedagógus kompetenciák meghatározására a 2000-es évek közepén az ELTE Neveléstudományi Tanszékén tették meg az első lépéseket. A 2005-ben kidolgozott kompetenciákhoz 2008-ra elkészültek a különböző szinteket jelző sztenderdek is. A magyar és nemzetközi kutatási eredményekre támaszkodva több szerző is megfogalmazta a pedagógus kompetenciák mibenlétét (Kotschy, 2011, 2014). Meghatározásuk szerint „A tanári, pedagógusi (vagy pedagógiai) kompetenciák azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák.” (Kotschy, 2011).

A pedagógus kompetenciákat 2013-ban rendeletben (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet) rögzítették. Az elvárások teljesülését az oktatási intézményen belül az önértékelés, külső szereplők által a tanfelügyelet és a minősítési folyamat során vizsgálják.

A kilenc kompetencia közül a 6. a Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése témakört öleli fel. Ez a kompetencia 10 indikátorra (alterületre) van felbontva:

- „6.1. A tantervi tartalmakat a gyermekek, a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez is igazodva eredményesen és adaptívan alkalmazza.
- 6.2. Változatos pedagógiai értékelési módszereket alkalmaz, a nevelési-oktatási folyamatban célzottan alkalmazza a diagnosztikus, a fejlesztő és összegző értékelési formákat.
- 6.3. Az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ.
- 6.4. Pedagógiai céljainak megfelelő ellenőrzési, értékelési eszközöket választ vagy készít.
- 6.5. A gyermekeknek, a tanulóknak személyre szabott értékelést ad.

6.6. A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.

6.7. Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére.

6.8. A gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzései rendszeresek, egyértelműek, tárgyilagosak.

6.9. Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését.

6.10. Az intézményi pedagógiai programmal összhangban alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszert és módszereket, azok szempontjait megismerteti a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel.”

és ezek gyakorlati teljesülésének mértéke jelzi az adott pedagógus kompetenciáját (Oktatási Hivatal, 2019a).

A pedagógiai értékelés fogalma röviden meghatározva: „...visszajelentések elmélete és gyakorlata” (Brassói, Hunya és Vass, 2005), míg Báthorynál (1997. 223.) bővebben kifejtve „...a pedagógiai értékelésben visszajelentéseket szervezünk, azaz összefüggéseket keresünk a tanítás-tanulás eredményéből – voltaképpen a tanulóban kialakult változásokból – kiindulva a célrendszerrel, a tanítási-tanulási folyamattal, a környezetről és a tanulóval, hogy a tanítás-tanulás egész rendszerét optimalizálhassuk, javíthassuk”, „...az értékelés a tanítás-tanulás olyan rendszerkomponense, mely az egész rendszer működésére kihat”, „Olyan funkciót tölt be ebben a struktúrában, mint a hormonrendszer az élő szervezetekben”.

A kilenc pedagógus kompetencia teljesülését bevezetésüket követően Lévai (2014) és Eszenyiné (2018) vizsgálta. A témánkul szolgáló pedagógiai értékelés kompetenciát Cserné dr. Adermann (2015) kutatta, melynek során arra jutott, hogy a pedagógusok értékelési kompetenciái fejlesztésre szorulnak.

A 2013-ban bevezetett pedagógus kompetenciák közel egy évtizede határozzák meg a pedagógusok munkáját és mutatnak irányt a pedagógusképzésben, így indokoltnak tartottuk ezek kutatását.

Munkánk célja az volt, hogy átfogó képet kapjunk a 6. kompetencia indikátorainak teljesítéséről a mindennapi pedagógiai munkában, illetve arról, hogy hogyan ítélik meg ezek teljesíthetőségét a pedagógus hallgatók.

A témába vágó előzetes kutatásaink alapján (Bánné, 2022) az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A 6. kompetenciát, amely a pedagógiai értékelés témakört írja le, a pedagógusok nem a „legfontosabbak” között tartják számon.
2. Lényeges különbségek vannak a 6. kompetencia indikátorai teljesítésének megítélésében.
3. A 6.6. indikátor által leírt „A gyermeki, tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében” elvárás teljesítése alacsony szintű (6-os skálán 3,00 alatti).

Összeállítottunk egy átfogó kérdőívet, melyben megkérdeztük a kitöltőket a 9 pedagógus kompetencia és részletesen a 6. kompetencia 10 indikátorával kapcsolatban. A kérdőívet online formában tettük közzé. A felmérés nem reprezentatív, kitöltői a pedagógustársadalom jelenlegi és reménybeli tagjai közül véletlenszerűen kerültek ki. A kitöltésére felkértünk a Református Pedagógiai Intézet szolgáltatási területéhez tartozó, református intézményekben dolgozó gyakorló pedagógusokat, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának hallgatóit, akik között voltak a pályára még csak most készülők,

illetve gyakorló pedagógusként szakvizsgás képzésben részt vevők. Érkezett néhány kitöltés a közösségi oldalakon közzétett felhívás hatására is. Mivel kérdőívünkkel döntő többségükben (97,22%) református intézményben dolgozó és/vagy tanuló pedagógusokat értünk el, így kimondható, hogy a kapott eredmények a református intézmények pedagógusaira jellemzőek.

Kutatásunkban 257 fő vett részt. A kérdőívet kitöltők 83,27%-a gyakorló pedagógus, 9,34%-a szakvizsgás képzésben részt vevő és 7,39%-uk hallgató volt (a továbbiakban státuszcsoportok). Munkakörüket tekintve a kitöltők harmada tanító, másik harmaduk középiskolai, ötödük általános iskolai tanár volt és közel 10%-ot tett ki az óvodapedagógusok aránya. Intézményük településtípusa szerint a kérdőívet kitöltők fele városi, ötödük budapesti, közel ötödük községi oktatási intézményben dolgozik. Felmértük azt is, hogy a kitöltők „átestek-e” már és hány alkalommal intézményi önértékelésen, tanfelügyeleten vagy minősítésen. Feltételeztük, hogy ezen alkalmak befolyással lehetnek a vizsgált indikátorok teljesítésére.

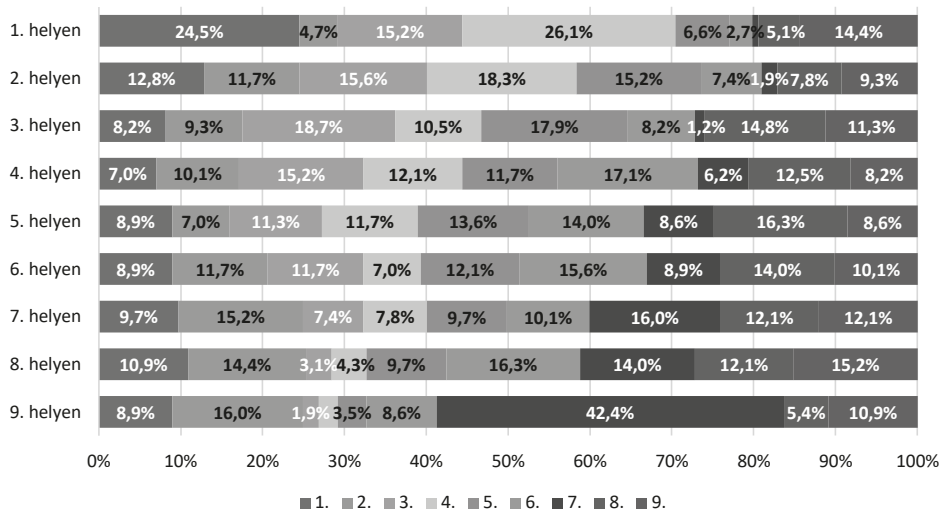
Az eredmények bemutatása során, ahol lényeges különbségek rajzolódtak ki az egyes csoportok eredményei között, ott azokra is kitérünk.

Eredmények

A 6. pedagógus kompetencia a fontossági sorrendben

Kértük a kérdőív kitöltőit, hogy a 9 pedagógus kompetenciát rendezzék fontossági sorrendbe. A kérdésfeltevésnél hangsúlyoztuk, hogy természetesen mind a 9 kompetencia azonos fontossággal bír, de kíváncsiak vagyunk a kitöltők szubjektív véleményére. A 257 kitöltő szinte mindegyike más-más sorrendet adott meg. Az 1. ábrán nyomon követhető az egyes kompetenciák helyének alakulása a 9 lehetséges hely valamelyikén.

Az egyes kompetenciák aránya a kompetenciák sorrendjében az összes kitöltő körében



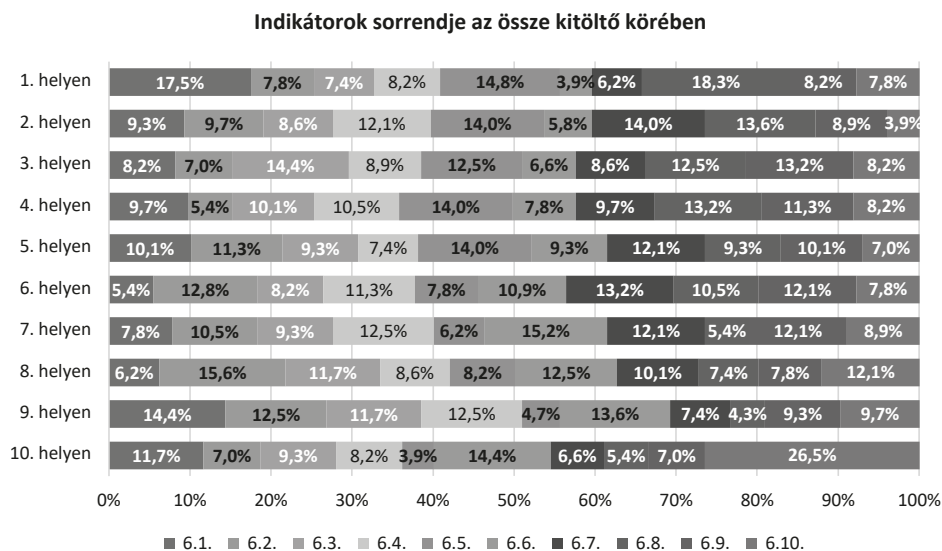
1. ábra. Az egyes kompetenciák aránya a kompetenciák sorrendjében az összes kitöltő körében

A kutatásunk témájául szolgáló 6. kompetenciát (Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése) a kitöltők nagy hányada csupán a 4–8. helyek valamelyikére tette (1. helyre csupán 2,7%, a 2. helyre 7,4%), vagyis ez nem tartozik a legfontosabbnak vélt kompetenciák közzé, így első feltevésünk beigazolódott. (A státuszcsoportokban is hasonló eredményre jutottunk.)

A 6. kompetencia indikátorainak fontossági sorrendje

Kértük a kitöltőket, hogy a 6. kompetencia 10 indikátorát is rendezzék fontossági sorrendbe.

Áttekintve az indikátorok sorrendjét nagyon változatos képet láttunk (2. ábra).



2. ábra. Indikátorok sorrendje az össze kitöltő körében

A 6.1. indikátor a kitöltők egy részénél a sor elején (17,5%) mint legfontosabb indikátor, ugyanakkor a sor végén mint legkevésbé fontos indikátor is hangsúlyosan (14,4% és 11,7%) jelen volt. A 6.2. indikátorra az 5-9. helyek valamelyike volt jellemző. A 6.3. és a 6.4. indikátor minden helyen közel azonos arányban fordult elő. Az 6.5. indikátor jellemzően az 1-5. helyek valamelyikére került. A 6.6. indikátor a mezőny második felében, általában a 6-10. helyek valamelyikén szerepelt.

A 6.7. indikátor helye változó volt, a 2.-8. hely a jellemző. A 6.8. indikátor határozottan uralta az 1. helyet, és gyakorisága az 5. helyet követően csökkent.

A 6.9. indikátor aránya a 3-9. helyen jelentős. A 6.10. indikátor úgy tűnik, hogy ha az adott kitöltőnél nem került az 1. helyre (7,8%-nál igen), akkor már csak a 3. helyen gondoltak rá újra (8,2%). Ez az indikátor jellemzően a sorban az utolsó helyen állt, a kitöltők negyede ide tette.

Összességében a diagram azt mutatja, hogy a 6.5. (Személyre szabott értékelés adása) és 6.8. (A gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzései rendszeresek, egyértelműek, tárgyilagosak) indikátorokat általában a sor elejére, a legfontosabbak közé, míg a 6.6. (A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak

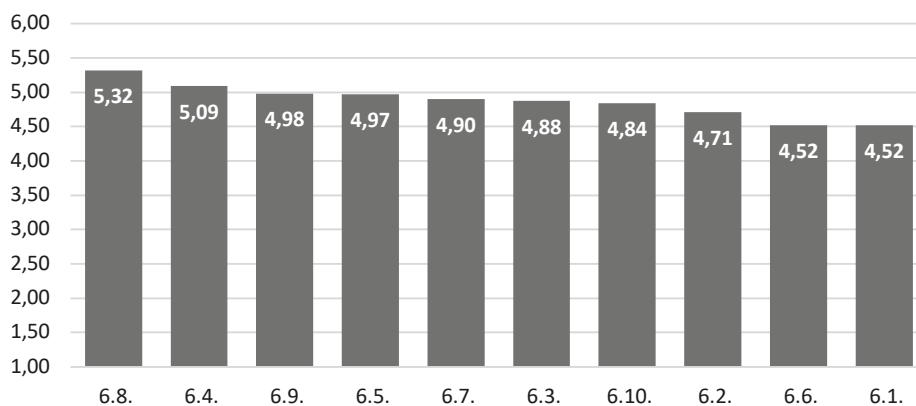
kijelölésében) és 6.10. indikátort (Az intézményi pedagógiai programmal összhangban lévő értékelési módszereket alkalmaz és ezeket ismerteti a tanulókkal, szülőkkel) kifejezetten a kevésbé fontosaknak fenntartott helyekre tették. A 6.1. indikátor (A tantervi tartalmakat a gyermekek, a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez is igazodva eredményesen és adaptívan alkalmazza) megítélése volt a leginkább megosztó.

A 6.2. (változatos értékelési módszerek), a 6.7. (Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére.) és a 6.9. (Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését) indikátorokra se az elsőség, se az utolsó helyre kerülés nem volt jellemző, jellemzően a 2-9. hely valamelyikére kerültek, míg a 6.3. (Az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ.) és a 6.4. (Pedagógiai céljainak megfelelő ellenőrzési, értékelési eszközöket választ vagy készít) indikátor minden a kilenc helyen közel azonos arányban volt jelen.

A 6. kompetencia indikátorainak teljesítése

Kíváncsiak voltunk arra, hogyan látják a kitöltők, hogy a gyakorlati munkájuk során milyen mértékben képesek/lesznek majd képesek, ha pályára lépnek, a 6. kompetencia indikátorainak elvárásait teljesíteni. A válaszokat 1-6-ig terjedő skálán jelölték be, ahol az 1-es a „Szinte egyáltalán nem vagyok/leszek képes”, a 6-os a „Maximálisan teljesíteni tudom”-ot jelentette. Az indikátorok teljesítésének mértéke minden indikátor esetében nagyon magasnak adódott, a maximális 6-os értékhez képest 4,52 és 5,32 közé esett (3. ábra).

Az egyes indikátorok teljesítésének sorrendje (Összes kitöltő)



3. ábra. Az egyes indikátorok teljesítésének sorrendje

A viszonylag magas átlagértékek azt jelzik, hogy az indikátorokban megfogalmazott elvárásokat a kitöltők szubjektív megítélésük szerint, ha nem is maximálisan, de minden indikátor esetében magas szinten tudják teljesíteni.

Az egyes indikátorok átlagai között szignifikáns eltérés (95%-os konfidencia-intervallummal számolva) az alábbi táblázatban (1. táblázat) foglaltak szerint volt tapasztalható.

1. táblázat. Indikátorok teljesítésének szignifikanciája

Indikátorok teljesítésének szignifikanciája										
	6.8.	6.4.	6.9.	6.5.	6.7.	6.3.	6.10.	6.2.	6.6.	6.1.
6.8.			x	x	x	x	x	x	x	x
6.4.							x	x	x	x
6.9.								x	x	x
6.5.									x	x
6.7.									x	x
6.3.									x	x
6.10.										x
6.2.										
6.6.										
6.1.										

A legmagasabb értéket (5,32-es átlag), mely a 6.4. indikátor kivételével az összes többitől szignifikánsan magasabb érték, a 6.8. (a visszajelzések egyértelműek, tárgyilagosak) kapta, míg a legalacsonyabbat (4,52) a 6.1. (tantervi tartalmak) és a 6.6. (eredmények szakszerű elemzése) indikátorok. E két indikátor átlaga jellemzően szignifikánsan elmarad a sorban legalább két hellyel előttük állóktól. (Az indikátorokra a továbbiakban csak tartalmuk szerint utalunk.)

Feltételezésünk részben helyes volt abban a tekintetben, hogy a 6. kompetencia indikátorainak teljesítését különböző módon ítélik meg a kitöltők. Egyes indikátorok között szignifikáns eltérés is előfordult.

A 6.6 indikátor elvárásai a legkevésbé teljesíthetőnek tűnnek (a 6.1. indikátorral azonos átlaggal), de ez az átlag magasabb, mint a hipotézisben feltételezett 3,00 érték.

Az egyes indikátorok elvárásainak teljesítése a különböző csoportokban

Az indikátorok teljesítésének megítélését tovább vizsgáltuk a különböző háttérjellemzők alapján képzett csoportokban.

A három státuszcsoport vizsgálatában (ANOVA, Tukey HSD teszt, $p < 0,05$) a Gyakorló pedagógusok és a Hallgatók csoportjának átlaga lényeges eltérést mutatott a 6.2., a 6.3, a 6.8. és a 6.10. indikátorok esetében.

A 6.2 és a 6.3. indikátorok a változatos pedagógiai értékelési és a változatos ellenőrzési-értékelési módszerek használatát, a 6.8 indikátor a tanulóknak adott rendszeres, egyértelmű és tárgyilagos visszajelzések adását várja el, a 6.10. indikátor pedig azt, hogy ezek összhangban legyenek az intézményi pedagógiai programban leírtakkal. Úgy tűnik, hogy ezen elvárásoknak való jövőbeni megfelelést a pedagógusként még nem dolgozó kitöltők kevésbé látják valószínűnek, mint a már pedagógusként dolgozók.

Az indikátorok teljesítésének átlaga a különböző munkakörökben dolgozóknál is mutatott némi eltérést (ANOVA, Tukey HSD teszt, $p < 0,05$).

A 6.5. indikátor esetében (A gyermekeknek, a tanulóknak személyre szabott értékelést ad) mind az óvodapedagógusok (5,28), mind a tanítók csoportjának átlaga (5,33) szignifikánsan magasabb volt, mint a középiskolai tanárok csoportjában számolt 4,55.

A 6.7. indikátor (Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére) a tanítók csoportjában (5,14) szintén szignifikánsan magasabb érték volt, mint a középiskolai tanárok (4,54)

körében. Ezek alapján úgy tűnik, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók a középiskolai tanároknál lényegesen nagyobb mértékben vélik úgy, hogy figyelemmel tudnak lenni a gyermek személyiségének fejlesztésére.

A legnagyobb „távolságot” a tanítók és a középiskolai tanárok között találtuk (LSD teszttel). Ez a két csoport a 6.2., a 6.3., a 6.5., a 6.6., a 6.7. és 6.9. indikátorok teljesítésében is lényeges különbséget mutatott ($p < 0,05$) a tanítók „javára”.

A tanítók és az általános iskolai tanárok véleménye a 6.5. és a 6.6. indikátorok esetében tért el lényegesen (ANOVA, LSD teszt, $p < 0,05$). Mindkét esetben a tanítók csoportja rendelkezett magasabb átlaggal, vagyis ők látják sikeresebben megvalósulni a személyre szabott értékelést és a mérési eredmények szakszerű elemzését és további hasznosítását is.

A 6.7. indikátor (Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére) esetében az általános iskolai tanárok átlaga 4,95-nak, míg a középiskolai tanárok átlaga 4,54-nak adódott. Statisztikailag szignifikáns eltérést mutatott a két átlag, vagyis az általános iskolai tanárok ezen a területen jobbnak ítélik a teljesítményüket.

A pályán eltöltött idő függvényében vizsgálva az egyes indikátorok teljesítését azt tapasztaltuk, hogy a „Még nem dolgozik” és az „0–5 év” csoportokban az indikátorok átlagai 5,00 alatt maradnak. A „6–10 év”-ben van egy kiugrás. Itt nagyon eltérőek az egyes indikátorok átlagai is, majd „11–15 év”-ben kiegyensúlyozottabbak és a „16–20 év”-től egy-egy indikátor átlaga már az 5,00 egész fölé is emelkedik. Ezek elsősorban a 6.4. és a 6.8. indikátorok, melyek közül a 6.8. a 26–30 évesek körében az 5,50-ot is túllépte (5,65).

Minden korcsoport „hadilábon áll” a 6.6. indikátorral (A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében), ami a 36–40 évesek korcsoportjában is csupán 4,75 átlagértéket ért el.

A „Még nem dolgozók” csoportjában találjuk a legalacsonyabb indikátorátlagot. Ez a 6.1. (A tantervi tartalmakat a gyermekek, a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez is igazodva eredményesen és adaptívan alkalmazza), melynek értéke csupán 4,05-nak adódott.

Statisztikai módszerekkel (ANOVA, Tukey HSD és Dunnett teszt, $p < 0,05$) is alátámasztható mértékben lényeges eltérés a 6.2. indikátornál volt a pályára még nem lépők (4,11) és a már 36–40 éve tanítók (5,08) eredményei között. A pályán már 36–40 évet eltöltők úgy ítélik meg, hogy sikeresebben teljesítik ezt az indikátort. A 6.2. indikátor a változatos pedagógiai módszerek alkalmazásáról szól. Úgy tűnik, hogy az életpályájuk vége felé lévő pedagógusok ezen a területen lényegesen nagyobb tapasztalattal rendelkeznek, mint a pályára még most készülők. Ez felvetheti a kérdést, hogyan lehetne segíteni a pályára készülöket ezen a területen, hogy némileg nagyobb önbizalommal kezdhesék a munkájukat. Esetleg a módszertani repertoárjuk bővítésével?

A 6.8. indikátornál a 26–30 éve már pályán lévők eredménye (5,65) tér el – lényegesen magasabb – a még nem dolgozók (4,84), illetve a 11–15 éve dolgozók (4,93) csoportjainak eredményétől. A 6.8. indikátor azt várja el a pedagógustól, hogy visszajelzései rendszeresek, egyértelműek és tárgyilagosak legyenek. Úgy tűnik, hogy ezen elvárás teljesítésének magasabb színvonalon történő megvalósítására időre van szükség, a pályakezdők és a „csak” 11–15 éves dolgozók ezt még kevésbé sikeresen tudják megoldani. (A 6–10 éve tanítók eredménye ez alól kivétel.)

A településtípusok szerint képzett csoportok átlagai közötti eltéréseket is megvizsgáltuk (ANOVA, Tukey HSD teszt, $p < 0,05$). Azt tapasztaltuk, hogy a budapesti kitöltők eredménye több indikátornál is lényegesen elmaradt más településtípusokon dolgozókéétól. A 6.2. indikátor esetében a városi kitöltők eredményétől, a 6.5. indikátornál

mind a községi, mind a városi, míg a 6.7. indikátornál a megyeszékhelyi kitöltőktől. Ezek az indikátorok a változatos pedagógiai értékelési módszerek alkalmazását (6.2.), a személyre szabott értékelés (6.5.) és a módszerek hatásának figyelembevételét a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére (6.7.) témákat írják le. Ezek alapján úgy tűnik, mintha a fővárosi környezetben kissé személytelenebb lenne a pedagógus-tanuló viszony és ezt nem befolyásolja az sem, hogy milyen munkakörben dolgozik az adott pedagógusok.

Áttekintettük az egyes indikátorok teljesítésének átlagát a szerint is, hogy a kitöltők átestek-e már intézményi önértékelésen.

Mind a 10 indikátor esetében ugyanazt a tendenciát tapasztaltuk. A pedagógusként még nem dolgozók általában ugyanúgy ítélik meg az indikátorok teljesítése/teljesíthetősége szintjét, mint az önértékelésen még valamilyen okból részt nem vett pedagógusok. Tőlük általában sikeresebben teljesíthetőnek vélik az indikátorokat az önértékelésen már 1 alkalommal és még tőlük is inkább az önértékelésen már 2 alkalommal is átesett kollégák. Minden indikátor esetében ez utóbbiak átlaga volt a legmagasabb.

A különbözőségvizsgálat (ANOVA, Tukey HSD teszt, $p < 0,05$) során azt tapasztaltuk, hogy a „Még nem pedagógus” csoport eredménye több indikátor (6.2., 6.4., 6.8. és 6.10.) esetében is szignifikánsan elmaradt a már 2 alkalommal is önértékelt pedagógusok eredményétől.

Az önértékelésen már 1, illetve a már 2 alkalommal részt vettek eredményei a 6.2. (változatos pedagógiai módszerek alkalmazása) és a 6.5. (személyre szabott értékelés adása) indikátorok esetében különböztek lényegesen.

A 2 alkalommal már önértékelt, illetve az önértékelési folyamatban még részt nem vevők csoportjai között a 6.5. (személyre szabott értékelés adása) indikátoroknál és a 6.6. (rendszeres ellenőrzés, az eredményeit szakszerűen elemzése) indikátorok tekintetében volt szignifikáns különbség a 2 alkalommal már önértékelt javára.

Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a 6.5 indikátor (személyre szabott értékelés adása) mentén válik el leginkább az önértékelésen való részvétel szerint képzett csoportok eredménye.

A már 2 alkalommal is önértékelt pedagógusok csoportjában a 6.3. és a 6.4. indikátorok erős ($k = 0,766$) korrelációs kapcsolatban voltak egymással. Ez a megfelelő ellenőrzési-értékelési eszközök megválasztását és a személyre szabott értékelést takarja, vagyis az egzakt és ugyanakkor személyre szabott – ez általában szöveges – értékelés együtt járását mutatja.

A tanfelügyeleten értékeltként való részvételnek az egyes indikátorok teljesítésével való összefüggése rapszodikus képet mutatott. A különbözőségvizsgálat (ANOVA, Tukey teszt, $p < 0,05$) során azt tapasztaltuk, hogy a még nem pedagógusok eredménye a 6.1., a 6.2. ($p < 0,01$), a 6.3. és a 6.10. indikátorok esetében marad el lényegesen a tanfelügyeleten egyszer már átesettekétől, illetve a 6.10. indikátornál a tanfelügyeleten még részt nem vevők csoportjának átlagától.

Ez az adat újra alátámasztja a pályára még nem lépők „aggódását” amiatt, hogy nem lesznek majd eléggé változatosak és az adott nevelési helyzetnek megfelelőek a pedagógiai értékelési módszereik, illetve ezek nem lesznek teljes mértékben összhangban a pedagógiai program előírásaival (vagy a pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszert és módszereket nem sikerül majd megfelelően megismertetni a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel).

Korrelációs számításokkal itt is megvizsgáltuk, hogy az egyes csoportokon belül mely indikátorok teljesítése mutat egymással összefüggést. Azt tapasztaltuk, hogy a tanfelügyeleten már kétszer átesettek csoportjában fordultak csak elő egymással korrelációban lévő indikatórpárok. A 6.2. és a 6.3. indikátorok között az elképzelhető legszorosabb ($k = 1$, $p < 0,01$) kapcsolat volt.

A 6.2. és a 6.3. indikátorban is a kulcsszó a „változatos”, mert míg a 6.2. indikátor arról szól, hogy „Változatos pedagógiai értékelési módszereket alkalmaz, a nevelési-oktatási folyamatban céltan alkalmazza a diagnosztikus, a fejlesztő és összegző értékelési formákat”, a 6.3.-ban „Változatos és szakterülete, a tantárgya sajátosságainak és az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ.”

Szintén erős ($k = 0,976$, $p < 0,01$) kapcsolatot tapasztaltunk a 6.9. és a 6.10. (önértékelési képesség kialakulásának segítése, illetve a pedagógiai programmal való összhang) között, illetve mindkét indikátor megengedőbb ($p < 0,05$), de szintén magas szintű korrelációt mutatott külön-külön is a 6.1. indikátorral (a 6.1 és 6.9. ($k = 0,942$), a 6.1. és 6.10. között ($k = 0,879$)) a kapcsolat erőssége. Ezek értelmében kimondható, hogy a tanfolyeuten már kétszer áteső pedagógusok a tantervi tartalmakat a tanuló egyéni szükségleteihez igazítják, ugyanakkor figyelembe veszik és a tanulókkal, szülőikkel ismertetik a pedagógiai programban leírtakat, miközben igyekeznek elősegíteni a gyermekek, tanulók önértékelési képességének fejlődését.

A minősítési folyamaton való részvétel szerint képzett csoportok átlagai között az alábbi eltéréseket találtuk (ANOVA, Tukey teszt, $p < 0,05$): A pedagógusként még nem dolgozó csoportjának eredménye a 6.1., a 6.2., a 6.4. és a 6.8. indikátorok esetében is szignifikánsan eltért – elmaradt – a Mesterfokozatba, a 6.2. és 6.8. területeken a Pedagógus II-be már minősültek eredményétől. Ezek a területek a leginkább gyakorlatiasak, és ez újfent azt erősíti meg, hogy a hallgatók kifejezetten a gyakorlati elvárásokat leíró indikátorok megvalósításától tartanak (itt elméleti és gyakorlati kategóriákat használunk, noha tudjuk azt, hogy az indikátorok a pedagógus kompetenciákban megfogalmazott elvek gyakorlati megvalósulásának leírásai), illetve úgy is magyarázhatjuk, hogy a Pedagógus II-be minősülők 2, a Mesterpedagógusok pedig 4 indikátor esetében határozottan jobbra értékelték a munkájukat, mint a pályára csak most készülő

A 6.8. indikátornál a Pedagógus I. és a Pedagógus II. csoport eredményei is lényegesen különböztek egymástól ($p = 0,012$). Ezek alapján úgy tűnik, hogy „A gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzései rendszeresek, egyértelműek, tárgyilagosak” (6.8.) indikátor képes jelezni azt, hogy az adott pedagógus az életpálya melyik szakaszán tart, még nem lépett pályára, vagy már a Pedagógus I. vagy Pedagógus II. fokozatban van-e.

Az indikátorok közötti korrelációt vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a Pedagógus I. fokozatba már minősültek csoportjában a 6.1.-6.2. ($k = 0,717$) és a már jól ismert 6.2-6.3. ($k = 0,735$) indikátorpárok mutattak egymással erős korrelációt.

A Pedagógus II.-be minősülteknél a 6.3.-6.4. indikátorok között volt markáns ($k = 0,721$) kapcsolat. Ezek a változatos pedagógiai módszerek alkalmazását, illetve az (ehhez) szükséges eszközök kiválasztását vagy elkészítését várják el.

A „Pedagógus II.-be és Mesterbe is” minősültek körében is a már jól ismert 6.2-6.3. korreláció ($k = 0,767$) jelent meg.

Összegzésül elmondhatjuk, hogy a pedagógiai értékelés, ellenőrzés témakört leíró kompetenciát a kérdőívet kitöltők nem a legfontosabb kompetenciák között tartják számon. A 6. kompetencia mind a 10 indikátorának teljesítését jó színvonalon valósítják meg, és ezek több esetben is szignifikáns eltérést mutattak az egyes indikátorok között. A legnehezebben teljesíthetőnek a tantervi tartalmak adaptív alkalmazása (6.1.) és az ellenőrzési eredmények szakszerű elemzése, további felhasználása (6.6.) bizonyult, míg a legkönnyebbnek a tanulóknak rendszeres és egyértelmű, tárgyilagos visszajelzések adása (6.8.). A különböző háttérjellemezők alapján képzett csoportok eredményei között statisztikai számításal kimutatható mértékű eltérések is voltak.

Irodalom

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://njt.hu/jogszabaly/2013-8-20-5H> Utolsó letöltés: 2023. 01. 20.
- Bánné Mészáros, A. (2022): Pedagógusoktól elvárt ellenőrzési-értékelési feladatok – egy kutatás tükrében. *Iskolakultúra*. 32. 10. sz., 77–88. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44221> (2023. 02. 10.).
- Brassói, S., Hunya, M. & Vass, V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, (7–8). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejleszto-ertekeles-az-iskolai-tanulas-minosegenek-javitasa> Utolsó letöltés: 2023. 01. 20.
- Cserné dr. Adermann, G. (2015). Pedagógusok értékelési kompetenciái. *Dunakavics*, 3(2), 5–14. http://dunakavics.uniduna.hu/online_1502.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 20.
- Eszenyiné Borbély, M. (2018). Pedagógus digitális kompetencia-körkép 2018. 1. rész. *Tudományos és Műszaki Tájékoztató*, 65(12), 627–652.
- Falus, I. (2011, szerk.). *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf Utolsó letöltés: 2023.01.18.
- Kotschy, B. (2011, szerk.). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a-pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 18.
- Kotschy, B. (2014). A pedagógiai munka értékelése. *Könyv és nevelés*, (4). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-pedagogiai-munka-ertekelese> Utolsó letöltés: 2023. 01. 20.
- Lévai, D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE-Eötvös Kiadó. https://www.elteader.hu/media/2015/05/Levai_D_A_pedagogus_kompetenciái.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 20.
- Oktatási Hivatal (2019a). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez, 6. módosított változat*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedminosit/2021/utmutato_a_pedagogusok_minositasi_rendszerben_6.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 10.
- Oktatási Hivatal (2022). *Önértékelési kézikönyv*. 6., javított kiadás. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/psze/Onertekelesi_kezikonyv_2022.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 10.

Absztrakt

A pedagógusok felé megfogalmazott szakmai elvárásokat az ún. pedagógus kompetenciák tartalmazzák. Ezek közül a 6. a pedagógiai ellenőrzéssel, értékeléssel kapcsolatos elvárásokat írja le. A 2013-ban bevezetett pedagógus kompetenciák közel egy évtizede határozzák meg a pedagógusok munkáját, így indokoltnak tartottuk ezek kutatását. Munkánk célja az volt, hogy átfogó képet kapjunk a 6. kompetencia indikátorainak teljesítéséről/teljesíthetőségéről. Nem reprezentatív online kérdőíves felmérést végeztünk. Döntő többségében református intézmények pedagógusait, illetve pedagógus hallgatóit értük el, 257 főt. A beérkezett adatokat statisztikai módszerekkel elemeztük (átlag, szórás, ANOVA, korreláció). Arra jutottunk, hogy a 6. kompetenciát a kitöltők nem a legfontosabbak között tartják számon. A 6. kompetencia mind a 10 indikátorának teljesítését jó színvonalon valósítják meg (6-os skálán legalább 4,52-os átlaggal), és ezek az átlagok több esetben is szignifikáns eltérést mutatnak egymástól. A legnehezebben teljesíthetőnek a tantervi tartalmak adaptív alkalmazása (6.1.) és az ellenőrzési eredmények szakszerű elemzése, további felhasználása (6.6.) bizonyult, míg a legkönnyebbnek a tanulóknak rendszeres és egyértelmű, tárgyilagos visszajelzések adása (6.8.). A háttérjellemzők alapján képzett csoportok eredményei között statisztikai számítással kimutatható mértékű eltérések is voltak. Például a 6.5. indikátor esetében (személyre szabott értékelés adása) mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók csoportjának átlaga szignifikánsan magasabb érték volt, mint a középiskolai tanárok csoportjában számolt. Azt tapasztaltuk, hogy a budapesti kitöltők eredménye személytelenebb pedagógus-tanuló viszonyt jelez, és ezt nem befolyásolja az sem, hogy milyen munkakörben dolgozik az adott pedagógus. Az indikátorok között közepes és erős korrelációk is előfordultak. A 6.2. és a 6.3. indikátorok között az elképzelhető legszorosabb ($k = 1, p < 0,01$) kapcsolat volt. Mindkét indikátorban a „változatos” a kulcsszó.

Kulcsszavak: pedagógus kompetenciák, indikátorok, ellenőrzés, értékelés

A mindfulness-alapú fejlesztés folyamata és hatásmechanizmusa az ADHD-val rendelkező tanulókra

A mindfulness-alapú fejlesztés egyszerű és játékos gyakorlatokat kínál, amelyek hatékonynak bizonyulnak atipikus fejlődésű tanulók körében is. Az ADHD-s diákok esetében neveléstudományi és neurobiológiai kutatások egyaránt alátámasztják a tudatos jelenlétre épülő módszerek eredményes működését. Fő tüneteik, figyelmi és emocionális önszabályozásuk, valamint végrehajtó funkcióik terén javulás eszközölhető ezeknek a gyakorlatoknak az alkalmazása révén.

Bevezetés

A *mindfulness* (tudatos jelenlét) fogalma a pszichológiában jártas szakemberek számára nem ismeretlen. Noha a *mindfulness* tudományosan megalapozott jelenlét, és a fejlesztésére alkalmas módszerek hatékonyan felhasználhatók a tanítási gyakorlatban, a hazai neveléstudomány területén kevésbé fellelhető még csupán elméleti szinten történő vizsgálata is. Külföldi kutatások eredményei alapján a *mindfulness*-alapú fejlesztő foglalkozásokkal az ADHD-val rendelkező tanulók problémás területei hatékonyan javíthatók, fő tüneteik kezelhetők. Jelen tanulmány célja az ismeretbővítés a témában, elsősorban a gyakorlóról tanárok számára. A továbbiakban ismertetjük az ADHD fogalmát és összegezzük annak jellemző tüneteit. A hazai gyakorlatban is léteznek a pedagógusok számára ismert segítő módszerek, javaslatok, amelyekről szintén beszámolunk. A gyógyszeres kezelés és a hagyományos pszichológiai terápiák, kezeléseket mellett más lehetőségek is adódhatnak a gyerekek fejlesztésére. Egy alternatív opcióként javasoljuk erre a célra a tudatos jelenlétre épülő fejlesztést, illetve elemeinek, technikáinak, módszereinek pedagógiai gyakorlatban történő felhasználását. Az integráció megvalósítását segítő, bemutatjuk a *mindfulness*-alapú fejlesztés elméleti hátterét, közvetett mechanizmusait (kiváltképp a neurobiológiai kutatásokra alapozva), folyamatát, kivitelezésének lehetőségeit és hatékonyságát.

Az ADHD meghatározása és tünete

Az ADHD (**A**ttention **D**eficit **H**yperactivity **D**isorder) egy viszonylag közismert viselkedési zavar, amelynek magyar megfelelője a figyelemhiányos hiperaktivitás zavar. A *BNO-10* (Betegségek Nemzetközi Osztályozásának 10. kiadása) és a *DSM-5* (Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders 5. kiadása) alapján három kategóriába sorolhatók az ADHD-s tanulók tünete. Ezek a következők: (1) figyelemzavar vagy figyelmetlenség, (2) túlmozgékonyág vagy hiperaktivitás, (3) impulzivitás, vagyis

cselekvés a tettek következményeinek a végiggondolása nélkül (Barranco-Ruiz és mtsai, 2019; Cseri és Mohácsi, 2018; EEM, 2018; Leeth és mtsai, 2019; Marton és mtsai, 2016; Meppelink és mtsai, 2016a; Pozneanscaia, 2019; Santos és Albuquerque, 2019; Xue és mtsai, 2019). A kategóriákhoz tartozó jellemző tüneteket az 1. táblázatban összegeztük.

A 2011. évi köznevelési törvény alapján sajátos nevelési igényű (SNI) gyermeknek számít „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”. Ez alapján az ADHD-val küzdő diákok szintén különleges bánásmódot igényelnek, amelyet az iskoláknak biztosítaniuk kell a számukra. A Pedagógiai Szakszolgálat vagy az eljárást végző szakértői bizottság állítja fel a diagnózist, a megfelelő számú tünet legalább hat hónapon keresztül történő fennállása esetén. Lényeges, hogy a fejlődési szintnek nem megfelelő figyelemzavar és/vagy túlmozgékonyosság, impulzivitás fennállása esetén tekinthető ADHD-snak egy-egy gyermek, és abban az esetben, ha a tünetek eltérő helyzetben is jelen vannak. Vagyis akkor, ha az óvodai vagy iskolai környezetben, és otthon, a családban egyaránt funkciókárosodást okoznak ezek a tünetek. A kialakulásban legnagyobb szerepe a genetikai tényezőknek van, de a pszichoszociális, környezeti és kulturális faktorok szintén hatással bírnak létrejöttében és fennmaradásában (Barranco-Ruiz és mtsai, 2019; Cseri és Mohácsi, 2018; EEM, 2018).

1. táblázat. Az ADHD jellemző tünetei (Cseri és Mohácsi, 2018; Di Blasio és Antalné, 2020; EEM, 2018; Makra, 2005; Mohai és mtsai, 2020; Moriyama és mtsai, 2015; Sousa és mtsai, 2020)

Figyelemzavar / figyelmetlenség	Túlmozgékonyosság / Hiperaktivitás	Impulzivitás
a) Nem figyel a részletekre, pontatlanság a tevékenységek során	a) Állandóan izeg-mozog	a) A kérdések végét meg sem várva már válaszol
b) Figyelmét nehéz tartósan lekötni és fenntartani	b) Nem tud hosszan ülve maradni, amikor kellene (pl. osztályteremben óra közben felkel a helyéről)	b) Nehezeére esik várakozni (pl. sorban állás, játék közben)
c) Figyelem látszatának hiánya: mintha nem hallaná, ha szólnak hozzá, elkalandozik, elbambul	c) Állandóan rohan, ugrál, mászkál, szalad	c) Mértéktelen beszéd, gyakran nem a helyzetnek megfelelő válaszadása jellemezheti
d) Az instrukciókat gyakran nem követi és nem kivitelezi azokat	d) Az önálló, csendes, nyugodt tevékenység nehéz számára	d) Gyakran félbeszakít másokat
e) Elmarad az iskolai feladatok vagy kötelességek befejezése	e) „Forgószerű”-ként jellemezhető	e) Tolakodó viselkedés (pl. engedély nélkül használja más dolgait)
f) Feladatok, tevékenységek megszervezése nehéz számára (rendetlen, szervezetlen, rossz időbeosztás)	f) Nyugtalan, ideges, türelmetlen viselkedés vagy érzés jellemző az esetében	f) Nem fogad szót (pl. szülőknek, pedagógusoknak)
g) Kerüli a tartós mentális erőfeszítést igénylő feladatokat		g) Veszélyérzete alacsonyabb lehet
h) Feladatokhoz, tevékenységekhez szükséges tárgyak elvesztése jellemző esetében (pl. könyv, ceruza)		h) Meggondolatlan szabályszegések elkövetése előfordulhat
i) Külső ingerek könnyen elvonják a figyelmét		i) Alacsonyabb szintű önkontroll jellemezheti
j) Feledékeny a napi tevékenységeit illetően, halogat, késik		

Makra Judit (2005) alapján a vizuális és a hallási észlelés, a tapintás, a mozgás, a térbeli tájékozódás, a memória, a koordináció, a finommotorika terén is fenállhatnak nehézségek e tanulók esetében. Előfordulhat ingadozó hangulat, érzelmi labilitás az ADHD-val küzdő gyermekeknél. Túlérzékenység is jellemző lehet e diákokra, vagyis rendkívül izgatottá válhatnak, túlzottan reagálhatnak bizonyos ingerek hatására. Az ingerlékenység pedig dührohamokat is eredményezhet. Ez viszont nem agresszivitásnak tekinthető (nem szándékosan mások ellen irányul), hanem egyfajta belső érzelmi állapot eredményeként jön létre. A környezete nem feltétlenül képes tolerálni ezeknek a tanulóknak a viselkedését, gyakran nem megfelelően kezelik őket a pedagógusok és a társaik sem. A sorozatos negatív viszony pedig alacsony önértékeléshez vezethet az esetükben. A teljesítményük gyakran hullámzó, az érdeklődésüknek megfelelő tartalmakra viszont képesek jobban koncentrálni (Cseri és Mohácsi, 2018; Tercelli és Ferreira, 2019).

Ismert és alkalmazott technikák, javaslatok pedagógusok számára

A *pedagógus tréning* az egyik leggyakrabban alkalmazott módszer, amelynek során egyéni konzultáció vagy csoportos foglalkozás keretein belül a tanár megismeri az ADHD tüneteit. A tréning folyamán alkalmazott viselkedéstechnikák célja, hogy a pedagógus képessé váljon felismerni az ADHD-s tanulókat, és megfelelően reagálni a tüneteikből adódó helyzetekre (EEM, 2018). Ezáltal pedig hatékonyabban irányítani a saját pedagógiai tevékenységét. A *pszichoedukáció*, ami a figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral rendelkező diák és a környezete tájékoztatását célozza – tünetekre és kezelési módokra vonatkozóan –, szintén érintheti a pedagógusokat (Cseri és Mohácsi, 2018). Gyakran használják a tanár bevonásával a *büntetés-jutalom alapú viselkedésterápiát* is, ami a helyes vagy kívánatos viselkedés folyamatos megerősítése és a nem-kívánatos viselkedés negatív következményei (pl. jutalom megvonása) által célozza a gyermek problémás területeinek fejlesztését. A *kognitív viselkedésterápiás technikák* szintén alkalmazhatók az ADHD-s diákok esetében. Ezek célja, hogy a diák megtanulja a problémás helyzetek felismerését (önmonitorozás), majd az alternatív megoldások keresését és végrehajtását (Cseri és Mohácsi, 2018; EEM, 2018; Makra, 2005). Ezt később részletesebben is kifejtjük a tanulmányban.

A gyógypedagógiai fejlesztés során a figyelem, a memória és a vizuo-motoros készségek kerülnek a középpontba, a legtöbb gyakorlat ezek fejlesztésére irányul (Makra, 2005). A hazai szakirodalomban módszertani javaslatok is fellelhetők a pedagógusok számára (Di Blasio és Antalné, 2020; Cseri és Mohácsi, 2018; EEM, 2018; Nagy és Patai, 2015; Makra, 2005; Mohai és mtsai, 2020). Lehetőleg kisebb létszámú osztályban történő elhelyezésüket ajánlják, valamint kortárs mentor mellé ültetni, aki azonos nemű, jobb magaviseletű és eredményesebben tanuló diák, így ő is segítheti, ha lemarad vagy nem ért valamit. A kooperatív technikák alkalmazása, a napi pontos időbeosztás kialakítása és betartása szintén segítő lépések lehetnek a tanárok részéről. A hosszabb feladatok lépései között érdemes engedélyezni számukra szüneteket is, például csendben álljon fel a helyén, és kicsit mozgassa meg a végtagjait, vagy hegyezze meg a ceruzáját. A figyelem fenntartását segíthetik olyan eszközök (pl. intelligens gyurma, nyugilabda) babrálásának megengedése, amelyek nem adnak hangot. Továbbá mind a feladatok nehézségi fokát, mind az időhatárokat a gyermek egyéni szintjéhez célszerű igazítani. A motiváció szempontjából a tananyag többszempontú megközelítését és a feladatok változatosságát emelik ki a szerzők, hiszen ezen diákok esetében a figyelem kontrollálása problematikus. Ebből kifolyólag a kíváncsiság és érdeklődés felkeltése, illetve fenntartása a figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral küzdő diákok esetében kifejezetten lényeges pedagógiai törekvés kellene legyen. Ezt segíthetik a több érzékszervet aktiváló (*multiszenzorialis*)

módszerek, illetve a mozdulathangsúlyos (*kinesztetikus*) gyakorlatok tanórába építése. Gyakran tanácsolják továbbá, hogy az első padosorban, középre ültessék az ADHD-s diákot, mivel így kevésbé terelődhet el a figyelme. A másik gyakori megoldás, hogy kisebb testmozgásos időszakokat iktatnak be a tanórába. Rutinok kialakítása – amihez ismételt magyarázatok, szemléltetések szükségesek – ugyancsak segítheti a pedagógus munkáját. Fontos a röviden, lassan, egyértelműen megfogalmazott utasítások adása, valamint a több lépésre lebontott feladatadás is, szóval lehetőleg egyszerre csak egy dolgot kérjünk tőlük. Az önkontroll erősítését segítheti a közös szabályalkotás és az azok következetes betartására való törekvés, pl. „Ha szeretnék mondani valamit, előbb jelentkezem”. Ehhez szorosan kapcsolódik a pozitív megerősítés fontossága is. A hiperaktív gyerekek esetében csak az azonnali büntetés és jutalmazás a hatásos. Kifejezetten fontos, hogy ne a személyiségükre vonatkozzon az értékelés, hanem a tetteikre!

Jelenleg a gyógyszeres kezelés a leghatékonyabb és leggyakrabban alkalmazott mód az ADHD tüneteinek csökkentése szempontjából. Ugyanakkor a gyógyszereknek lehetnek mellékhatásai, valamint szükséges hosszú távon szedni ezeket annak érdekében, hogy a kedvező hatásukat fenntartsák (Leeth és mtsai, 2019). Ezt kiegészítendő pedig többnyire gyógypedagógus, pszichológus vagy terapeuta segítségével történik a fejlesztésük (Di Blasio és Antalné, 2020). A figyelemhiányos hiperaktivitás zavar diagnosztizálása nem pedagógiai kompetencia, de tüneteinek észlelése, kezelése és fejlesztése részben oktatói hatáskör is. Egy innovatív megoldás lehet az ADHD-s gyermekek esetében a fő tünetek kezelésében a mindfulness-alapú fejlesztés (Leeth és mtsai, 2019; Meppelink és mtsai, 2016a, 2016b; Oliva és mtsai, 2021; Pozneanscaia, 2019; Tercelli és Ferreira, 2019).

A mindfulness-alapú fejlesztés

Elméleti háttere

A mindfulness kifejezést a hazai szakirodalomban **tudatos jelenlétnek** vagy éber tudatosságnak fordítják (Schlosser, 2012). A mindfulness definíciói közül a legszélesebb körben elfogadott és alkalmazott a következőképpen határozza meg ezen jelenséget: figyelmi tudatosítása az egyén aktuális tapasztalatainak (gondolatainak, érzelmeinek, viselkedésének, érzeteinek), az ezekkel kapcsolatos különféle reakciókra pedig az ítéletmentesség, a reagálás nélküliség és a nyitott, befogadó attitűd jellemző a személy részéről (Huang és mtsai, 2019; Opelt és Schwinger, 2020; Quickel és mtsai, 2014; Xiao és mtsai, 2017). A tudatos jelenlét kétkomponensű modelljét (Bishop és mtsai, 2004) tartjuk relevánsnak ismertetni, amely ötvözi a jelenség két fő elméleti megközelítését: az általános diszpozíciós vagy vonásszerű megközelítést (*trait mindfulness*) és az állapot-jellegű megközelítést (*state mindfulness*). Ez egy holisztikusabb koncepció, ami a mindfulness **gyakorlással fejleszthető mentális képességként** értelmezi. A figyelem önszabályozása és az élményorientáltság a két fő alkotóelem ebben a modellben.

Ez a tágabb értelemben vett fogalom meghatározás egyre szélesebb körben terjed a kutatók között, viszont akadnak olyan szakemberek is, akik inkább a state mindfulnessre korlátozzák eredményeiket, így erre a megközelítésre is szolgálunk egy definícióval. A mindfulness a figyelem meghatározott típusú irányítása révén létrejött éberség vagy tudatállapot, amely során a jelen pillanatban szándékosan és ítéletkezés nélkül fogadjuk el a történéseket, úgy, ahogy vannak. Mindez pedig irányulhat valamennyi lehetséges összetevőjére a megélésünknek: gondolatokra, érzelmekre, testi érzetekre, hangokra, ízekre, szagokra, látványokra (Iani és mtsai, 2019; Meiklejohn és mtsai, 2012; Perczel-Forintos, 2011). A mindfulness definícióit tekintve ugyanakkor konszenzus van annak jellemzőit

illetően: (1) önszabályozása a figyelemnek, annak érdekében, hogy a közvetlenül tapasztaltakat kezelni tudja az egyén, (2) egy adott pillanatban zajló folyamat, melyet a nyitottság és a befogadásra való hajlandóság jellemez (Al-Yagon és Borenstein, 2022; Bishop és mtsai, 2004; Lindsay és Creswell, 2019; Maynard és mtsai, 2017; Quickel és mtsai, 2014; Xue és mtsai, 2019).

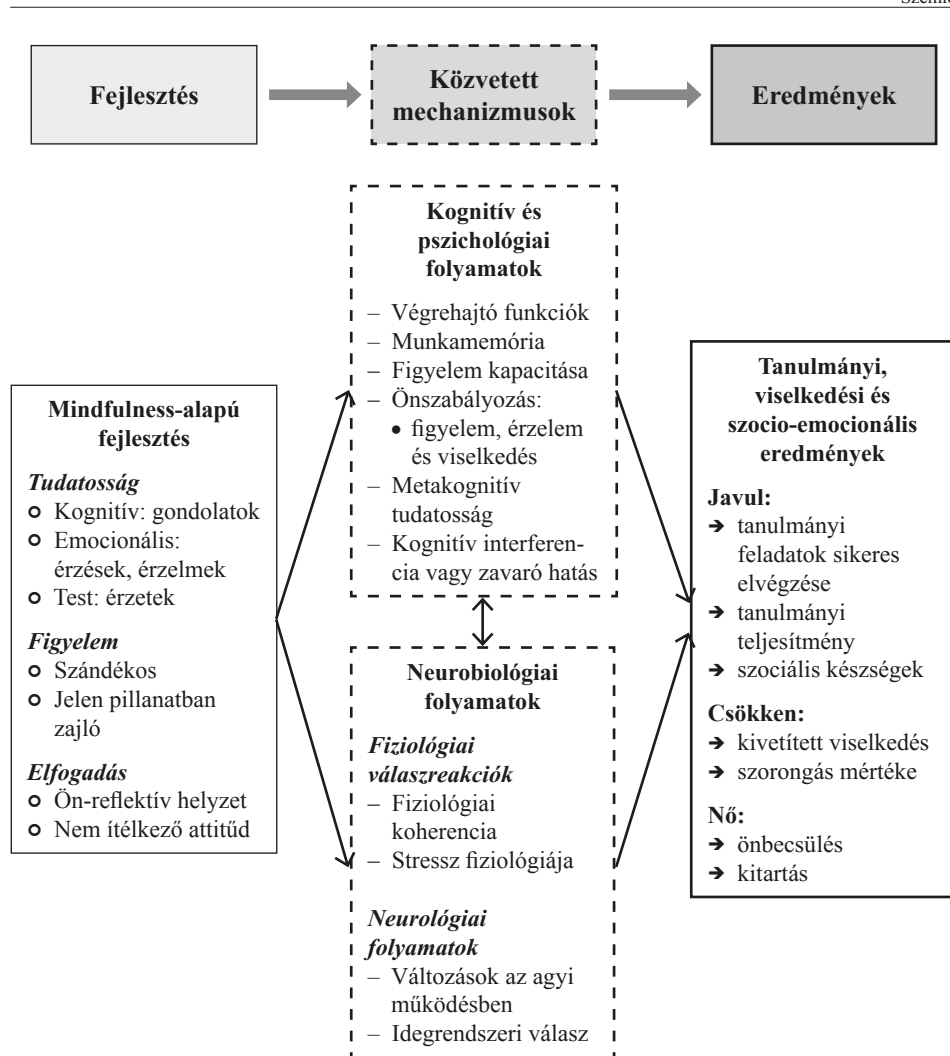
A mindfulness fejlesztésére legtöbb alkalommal használt meditációs gyakorlat a buddhizmusból ered, viszont az alkalmazott technikák és fejlesztő gyakorlatok, programok szekulárisak, tehát vallástól és világnézettől függetlenül valamennyi ember számára érvényes és hasznos lehetőséget kínálnak a fejlődésre (Gillihan, 2021; Meiklejohn és mtsai, 2012). Az 1970-es években, Jon Kabat-Zinn révén jelent meg a nyugati orvoslásban, elsősorban a stressz csökkentésére alkalmazandóan. Később a depresszió, a szorongás, a krónikus fájdalom, az étkezési zavarok, az érzelmi szabályozás, a szexuális működési zavarok, a kábítószerfüggőség és az ADHD kezelésére is alkalmazni kezdték (Househam és Solanto, 2016; Maynard és mtsai, 2017; Schlosser, 2012).

A mindfulness-alapú fejlesztés a keleti meditációs technikák és a nyugati pszichológiai tudás különös ötvözeteként is értelmezhető. Ennek során a cél, hogy növeljék a résztvevők tudatosságát azáltal, hogy a figyelmüket szándékosan az adott, jelen pillanatra irányítják, mégpedig a nem-ítélkező megfigyelés fokozásával és az automatikus válaszok csökkentésével (Meppelink és mtsai, 2016a). Ez a csökkentett reaktivitás teszi lehetővé, hogy mielőtt ösztönösen cselekednénk, egy pillanatra megálljunk. Ezáltal hagyva időt a megfelelő válasz megtalálására az aktuális értékeinknek, céljainknak megfelelően (Gillihan, 2021). Hasonló koncepciót vall Renshaw (2020) is, bár a mindfulness-tágabban értelmezi. Szerinte a tudatos jelenlét képességként való értelmezése feltételezi, hogy ez részben tanítható és tanulható, ebből adódóan pedig operacionálizálható viselkedési úton. Az első viselkedési összetevő a jelen pillanat tudatossága (*present moment awareness [PMA]*), ami azt jelenti, hogy az egyén arra összpontosít, amit éppen tapasztal (gondol, érzékel, érez). A második viselkedési komponens az elfogadással való reagálás (*responding with acceptance [RWA]*), illetve az, hogy milyen minőségű reakciókat ad az egyén a PMA tartalmára.

A mindfulness alkalmazása során a jelenre összpontosítjuk figyelmünket, ez azonban mélyebb tudatosságot takar. Nem pusztán annyiból áll, hogy tudjuk, éppen mit cselekszünk, hanem magát az élményt fedi le, amely révén akaratlagon törekszünk az aktuális tapasztalatokhoz jobban kapcsolódni (Gillihan, 2021). Az elfogadás sarkalatos pont az érzelemszabályozás és a mindfulness-alapú fejlesztések szempontjából is (Lindsay és Creswell, 2019). Ez lényegében azt jelenti, hogy nyitottan fogadjuk az események alakulását, tehát nem próbáljuk meg elkerülni, elnyomni, megváltoztatni vagy rögzíteni az adott pillanatban tapasztalt ingereket (Gillihan, 2021). A rendszeresen végzett mindfulness-gyakorlatok megerősíthetik a veleszületett tudatossági képességünket, amely következtében objektívebben tudunk reagálni az aktuálisan tapasztaltakra (Meiklejohn és mtsai, 2012).

Közvetett mechanizmusai

A fejlesztés folyamatát, közvetett mechanizmusait és lehetséges eredményeit az 1. ábra szemlélteti. A tudatos jelenletre épülő intervenciókban a tudatosság, a figyelem és az elfogadás központi szereppel bírnak. Ezeket már bemutattuk az előző fejezetben. A fejlesztés közvetett mechanizmusaihoz tartoznak a kognitív, pszichológiai és neurobiológiai folyamatok, amelyek következtében pozitív változás idézhető elő a tanulók teljesítményében, affektív tényezőiben, viselkedésében és szociális kapcsolataiban.



1. ábra. A mindfulness-alapú fejlesztés folyamata, közvetett mechanizmusai és eredményei
(Maynard és mtsai, 2017. 17. alapján)

Számos kutatási eredmény igazolja, hogy a tudatos jelenlét fejlesztése még agyi területek változását is eredményezi (Gillihan, 2021). Egyre több kognitív és affektív idegtudományi kutatás irányul az agyi plaszticitás vizsgálatára. Ez az agynak azon képessége, mely révén képes új neuronokat és idegi kapcsolatokat létrehozni az ember élete során. A tapasztalataink mind nyomot hagynak az idegi pályáinkon. A neuroplaszticitás által megváltozhatnak idegi kapcsolatok, azok erőssége és az általuk ellátott funkció (Borbély, 2018). A gyakran használt képességek erősödnek az idegi kapcsolatok bővülésének köszönhetően, míg a kevésbé használtak gyengülnek, mivel az ezekért felelős idegi kapcsolatok csökkennek. A nagyobb ellenálló képességgel (*resilience*) rendelkező személyek teljesen másképp reagálnak a bizonytalanra, kevésbé aggódnak és rugalmasabban kezelik a szituációkat, mentálisan hamarabb új erőre kapnak. E jellemzők a mindfulness

meghatározásában is lényegesek (Huang és mtsai, 2019; Tugade és mtsai, 2004). Ezek az egyének jobban el tudják fogadni a pillanatot úgy, ahogy van. A tudatos jelenlétben alapuló fejlesztés így erősítheti a rezilienciát, és jobb agyi működéshez vezethet (Meiklejohn és mtsai, 2012).

Neurobiológiai szempontból az ADHD-s gyermekek esetében a prefrontális kéreg károsodását mutatták ki a kutatók. Ez az az agyterület, amely a végrehajtó funkciók és a figyelem szabályozásáért, a tudatos kontrollért felelős (Sousa és mtsai, 2020). A végrehajtó funkciók elméleti megközelítéseiről és opcionális vizsgálati módszereiről Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2018, 2020) írásaiból tájékozódhatunk bővebben. Egyes kutatók többdimenziós komponensként értelmezik a végrehajtó funkciókat, míg mások magas szintű, összetett metakognitív és viselkedési önszabályozó készségeként határozzák meg azokat (Al-Yagon és Borenstein, 2022). A három fő komponens tekintetében többnyire egyetértenek a szakemberek: a munkamemória (információ feldolgozása és megtartása), a kognitív flexibilitás (rugalmas váltás pl. feladatok között) és a gátlás (D. Molnár, 2017; Józsa és Józsa, 2017, 2018). Ez utóbbi az automatikus vagy domináns válaszok szándékos féken tartásának képessége. A figyelmünk, az érzelmeink, a gondolataink szabályozásában és a viselkedésünk ellenőrzésében ugyancsak jelentős szerepe van a gátlásnak (Józsa és Józsa, 2018).

A figyelmi, gondolkodási és problémamegoldási folyamatok szempontjából is kritikus a végrehajtó funkciók magas szintű működése, amelyek az iskolai eredményesség tekintetében szintén alapvető fontossággal bírnak (Szabó és Mészáros, 2014; Tánczos, 2012; Tánczos és mtsai, 2014).

Marton és munkatársai (2016) az interferenciával szembeni ellenállást, a reaktív gátlást és a szenzoros élménykeresést vizsgálták figyelemzavart mutató, 8-10 éves korú gyermekek (n = 40) körében. Eredményeik szerint a részt vevő diákok gátlási funkciói gyengébbek a tipikusan fejlődő társaikhoz viszonyítva. Az ADHD-val rendelkező diákok az önszabályozás, a gátlás, a munkamemória és a figyelem terén gyengén teljesítenek, ami kihatással van a tanulmányi eredményeikre és a szocio-emocionális jóllétükre is. Ezeket a területeken azonban jelentős fejlődés idézhető elő a mindfulnessre épülő technikák, módszerek használatával (Borbély, 2018; Chimiklis és mtsai, 2018; Gillihan, 2021; Househam és Solanto,

Neurobiológiai szempontból az ADHD-s gyermekek esetében a prefrontális kéreg károsodását mutatták ki a kutatók. Ez az az agyterület, amely a végrehajtó funkciók és a figyelem szabályozásáért, a tudatos kontrollért felelős (Sousa és mtsai, 2020). A végrehajtó funkciók elméleti megközelítéseiről és opcionális vizsgálati módszereiről Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2018, 2020) írásaiból tájékozódhatunk bővebben. Egyes kutatók többdimenziós komponensként értelmezik a végrehajtó funkciókat, míg mások magas szintű, összetett metakognitív és viselkedési önszabályozó készségeként határozzák meg azokat (Al-Yagon és Borenstein, 2022). A három fő komponens tekintetében többnyire egyetértenek a szakemberek: a munkamemória (információ feldolgozása és megtartása), a kognitív flexibilitás (rugalmas váltás pl. feladatok között) és a gátlás (D. Molnár, 2017; Józsa és Józsa, 2017, 2018).

2016; Meiklejohn és mtsai, 2012; Pozneanscaia, 2019; Sibalis és mtsai, 2019; Tercelli és Ferreira, 2019).

A neurobiológiai kutatások közül a Kok és munkatársai (2013) által végzett kutatás eredményei különösen relevánsak a témában. A mindfulness-alapú fejlesztés pozitív érzelmekre fókuszáló típusának szív- és érrendszerre gyakorolt pozitív hatását igazolta vizsgálatuk. A bolygóideg (*nervus vagus*) a paraszimpatikus idegrendszer egyik alapvető összetevője, az agy és a szív közötti kapocs, ami a fizikai és pszichológiai egészségben is szerepet játszik. Miután például megijedtünk egy adott szituációban, ez teszi lehetővé, hogy megnyugodjunk. Ez az ideg minden egyes kilégzéssel kicsit lassítja a szívverést, így fokozatosan segítve visszanyernünk a normális ütemű ritmust. A kutatók egy speciális mutatóval végezték elemzéseiket, amit *cardiac vagal tone*-nak neveztek el. Ezt szívfrekvencia- és légzési adatok segítségével alakították ki, amely a bolygóideg működését tükrözi. Ez a mutató képes megjósolni a szervezet (*body*) önszabályozási képességét (szívritmus, vércukor / glükóz és gyulladás [*inflammation*]), valamint előrejelezni az elme (*mind*) szabályozási képességét (figyelem, érzelmek, szociális készségek). Eredményeik alapján azok az emberek, akik részt vettek a fejlesztésben, több pozitív érzelmet tapasztaltak, és nőtt a speciális mutató értéke esetükben.

Az önszabályozást D. Molnár Éva (2013) komponensrendszerként értelmezi, aminek elemeit képességek, készségek, érzelmi és motivációs tényezők adják. Ezen rendszer pedig szabályozó stratégiák működtetése révén monitorozza és kontrollálja a viselkedést egy kitűzött cél elérése érdekében. Azok a tanulók, akik jó önszabályozók, jobb tanulmányi eredményeket érnek el, és az iskolaszerepetük is pozitívabb (D. Molnár, 2013; Molnár, 2009). A mindfulness gyakorlati alkalmazása az önszabályozás több aspektusából hatékonynak bizonyul, ami a tanulási eredmények tekintetében is lényeges, és szintén alátámasztja annak relevanciáját az ADHD-val rendelkező tanulók szempontjából (Lyons és DeLange, 2016; Pozneanscaia, 2019). A frontális lebeny, pontosabban az elülső cinguláris kéreg (*anterior cingulate cortex*) azon agyterület, ami felelős mind a kogníció, mind az emóció tudatos szabályozásáért (D. Molnár, 2013). Összegezve, a mindfulness-alapú fejlesztés mind a figyelem, mind az érzelmek aspektusából segíti az önszabályozás fejlesztését (Al-Yagon és Borenstein, 2022; Gillihan, 2021; Househam és Solanto, 2016; Huang és mtsai, 2019; Meiklejohn és mtsai, 2012; Pozneanscaia, 2019; Tercelli és Ferreira, 2019; Xue és mtsai, 2019).

Folyamata

A mindfulness-alapú intervenciók során három alapvető készséget szükséges fejleszteni: irányítani a figyelmet, majd fenntartani, végül pedig átírányítani azt (Teasdale és mtsai, 2016). Az elsődleges gyakorlat az ülve és/vagy sétálva történő meditáció, amit horgonyjátékokként említenek egyes szakemberek. Ez jellemzően három lépésből áll (Borbély, 2018; Gillihan, 2021; Leeth és mtsai, 2019; Meiklejohn és mtsai, 2012; Perczel-Forintos, 2011; Sibalis és mtsai, 2019; Teasdale és mtsai, 2016). Először is a figyelmet rá kell irányítani egy érzékszervi vagy érzékelési tényezőre, például a légzésre. Egy zavaró tényező fellépésének észlelése és annak elengedése a második lépés. Lényegében tudatosan nem hagyni, hogy ez kizökkentsen az összpontosításból, igyekezni nem lényegesnek kezelni azt. Végül a figyelmet vissza kell irányítani az adott érzékszervi tényezőre. Ez a sorrend többször megismétlődik a meditációs gyakorlat során.

A figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral küzdők figyelve nagyon könnyen elterelődik, így ez a fajta tudatos odafigyelés kifejezetten hasznos módszernek bizonyulhat az esetükben. A résztvevőket arra kéri a szekciók között, hogy koncentráljanak a figyelmükre, és erre a napi rutinjuk során is törekedjenek (informális gyakorlat). Az egyes tevékenységek során a figyelem különböző aspektusai kötik le a résztvevőket, például riasztás,

tájékozódás, konfliktuskezelés, metakogníció, munkamemória (Househam és Solanto, 2016). A mindennapi életben is számos olyan helyzet van, amikor alkalmazhatnánk a figyelmük irányítását. Gyakori tévhit a mindfulnessre vonatkozóan, hogy ez egyenlő a meditációval (Gillihan, 2021). Valóban, a gyakorlatban ezt a technikát alkalmazzák a legtöbb esetben, viszont a tudatos jelenlét gyakorlására, fejlesztésére szinte bármilyen tevékenységben adott a lehetőség. Csak néhány példát említve, az iskolai feladatok, a játék, a házimunkában való részvétel, a beszélgetések folyamán is megvalósulhat, hiszen ezek ugyanúgy figyelmet igénylő tevékenységek (Meppelink és mtsai, 2016a). A rutinszerű feladatok tudatossá tétele is lehet forgatókönyve egy-egy mindfulness-gyakorlatnak (Teasdale és mtsai, 2016).

Mindenképp központi szereppel bír a mindfulness-alapú fejlesztésben a **figyelem lehorgonyzása**, amely során egy semleges és egyszerű tárgyra összpontosítják figyelmüket a résztvevők, ami így leköti őket (Meiklejohn és mtsai, 2012). A leggyakrabban alkalmazott figyelemhorgony a légzés, mert ez adott minden személynél, és folyamatosan zajlik. Ebből adódóan képes minket a jelenben tartani, elterelődés esetén is könnyebb erre visszairányítani a figyelmet (Gillihan, 2021). Ugyanakkor hangok, szavak, érzetek, mozdulatok, tárgyak, képek ugyancsak betölthetik ezt a funkciót. Ily módon egy hangtál segítségével a fókuszálás egy minket körülvéző zajra is irányulhat. A testpásztázás (*body-scan meditation*) a testi folyamatokra koncentrál, példának okáért a figyelem irányulhat lassú séta közben a lábban megfeszülő izmokra (Gillihan, 2021; Leeth és mtsai, 2019; Teasdale és mtsai, 2016). A szerető-kedvesség meditáció (*loving-kindness meditation*) is egy lehetőség, ami azokra a pozitív gondolatokra koncentrál, amit mások, illetve önmagunk felé küldünk (Gillihan, 2021). A nagyobb fizikai aktivitással járó tajcsi és jóga ugyancsak ötvözhető mindfulness-technikákkal, amelyek által a mentális és a fizikai kihívásokkal való megküzdés gyakorlására egyszerre nyílik alkalom (Gillihan, 2021; Leeth és mtsai, 2019; Sibalis és mtsai, 2019). Ezen módszerek révén egyrészt lehetőség adódik kialakítani, illetve fejleszteni a kitartó, de rugalmas figyelem képességét, amely segítségével a különböző mentális tevékenységek között könnyebben tudnak váltani a résztvevők. Másrészt a koncentráció (fókuszálás képessége) terén is fejlődés idézhető elő a bemutatott technikák által (Borbély, 2018; Greenland, 2018).

Meditálni és egy helyben maradni kiterjesztett periódusokon keresztül talán lehetetlen vállalkozásnak tűnik olyan emberek számára, akiknek nehézségeik vannak a figyelmük lekötésével, és az aktivitást preferálják. Az ADHD-val küzdő gyerekek figyelme könnyen elterelődik a külső és belső stimulusok vagy ingerek hatására, mint például a gondolatok, a környezet zajai. Kifejezetten igaz ez, amikor számukra unalmas vagy nehéz feladattal találkoznak, és gyakran nem képesek visszairányítani a figyelmüket arra, amivel éppen foglalkozniuk kellene. A fejlesztés során a gyerekek viszont megtanulhatják fókuszálni a figyelmüket. Sőt, észrevehetik, tudomást szerezhettek arról, mikor és hogyan kalandozott el a figyelmük, amit a külföldi szakirodalom a *mind-wandering* jelenségének nevez (Meppelink és mtsai, 2016a). A mindfulness-alapú fejlesztés során a tanulók gyakorlás és kitartás révén fejlesztik a képességüket arra vonatkozóan, hogy fenntartsák és irányítsák a figyelmüket. A gyerekeknek a fejlesztést végzők igyekeznek magyarázatot adni, szemléltetni a viselkedésüket játékokkal és metaforákkal egyaránt. Alkalmas lehet erre az autópálya és a gyalogút összevetése. Az autópálya a gyors útvonalat jelképezi, amivel szemléltethetik, hogy ezek a diákok gyakran impulzívan reagálnak, nem gondolják végig a következményeket, nem terveznek. Ezzel szemben a gyalogút a lassabb útvonal, ami azt szimbolizálja, hogy sokkal tudatosabban és előrelátóbban is lehet reagálni, ha nem rohanunk, mert észrevesszük a körülöttünk lévő világot. A pszichoszociális beavatkozások inkább az ADHD viselkedésbeli következményeire összpontosítanak, míg a mindfulness-intervenciók a fő tünetek javítását célozzák (Chimiklis és mtsai, 2018; Meppelink és mtsai, 2016a).

Nicole Tacoma (é. n.) blogbejegyzésében négy egyszerű gyakorlatot mutat be, amelyet tanárok, de otthon akár a szülők is végezhetnek az ADHD-s gyermekükkel. Az első egy légzés-gyakorlat plüssállat segítségével, amelyet a fekvő pozícióban lévő gyerek hasán helyeznek el. A légzés során a plüssre irányul a figyelme, a gyakorlat után megbeszéljük a tapasztalataikat. A második egy ülő meditáció, amelyben a gyermeket arra kérjük, hogy egyenes háttal üljön, a lábait egyenes kinyújtva, a kezeit pedig a térdéin tartva. Ezt követően megkérjük, hogy fókuszáljon egy bizonyos pontra a falon, és a léggögyakorlat (belégzés, tartás, kilégzés) során próbálja tartani ezt a pozíciót. Tanácsoljuk, hogy amikor úgy érzi, az ujjait vagy a lábát mozgatná, mondja a fejében, hogy „Rendben van, hogy mozogni akartok, de most nyugton kell legyünk”. Az is segíthet, ha szobornak képzelet magát. Egy-két perccel lehet kezdeni, majd minden alkalommal kicsit próbáljuk növelni az időtartamot. A következő a sétáló meditáció, szintén játékos módon. Nagyon lassan, lépésről lépésre sétál a gyermek. A cél, hogy a saját testével kapcsolatban tudatosabbá váljon (Leeth és mtsai, 2019). Amikor gyorsabban szeretne menni, ismét tanácsoljuk, hogy a fejében mondja: „Unom, hogy lassan kell mennem egyenesen, de tovább fogom csinálni”. A megfelelő légzés itt is fontos, mint minden mindfulness-gyakorlat során. Az ADHD-val rendelkező gyermekek egész nap aktívan mozgásban vannak, így kifejezetten lényeges tudatosítani bennük, hogy lassabban is lehet haladni. Az iskolában sem kell folyton rohanni a folyosón, ha csak kicsit is lassabban haladnak, a társaikra is jobban oda tudnak figyelni. A „freeze game” az utolsó. Egy pörgős, kedvelt zenére táncolhatnak, bolondozhatnak, majd néhány perc múlva egy kulcsszóval megdermesztjük a gyerekeket. A fagyott állapotban teljesen mozdulatlanul kell maradniuk. Körülbelül egy perc múlva újra zenére mozoghatnak, majd megint megfagyasztjuk őket. Minden alkalommal próbáljuk növelni az időtartamát a nyugalmi állapotnak. Itt is lényeges a tudatosítás és a kitartásra való motiválás.

Az ADHD-s gyerekek a szociális kapcsolataikat tekintve sincsenek egyszerű helyzetben, elsősorban a hiperaktív viselkedésük, impulzivitásuk miatt. Előfordulhat, hogy nem fogadják el, kiközösítik, stigmatizálják őket a kortársaik. Továbbá gyengébb iskolai teljesítményt érhetnek el, mint amit a képességeik lehetővé tennének. Pedagógusként ezekre mind célszerű odafigyelni, és segíteni a diákokat a lehetőségekhez mérten (Al-Yagon és Borenstein, 2022; Leeth és mtsai, 2019; Pozneanscaia, 2019). Mivel a fentebb bemutatott mindfulness-alapú technikák, játékos feladatok csoportban is kivitelezhetőek, így a szociális kapcsolataik javítására is előnyös lehet az alkalmazásuk. Az érzelmi szabályozás fejlesztése szintén központi elve a mindfulness-intervencióknak. A tudatos jelenlétben alapuló fejlesztés az adaptív érzelmi szabályozást támogatja, ezért az érzelmek tudatosítása és kifejezése szempontjából is hasznosak lehetnek a gyakorlatok (Huang és mtsai, 2019; Meiklejohn és mtsai, 2012). A résztvevők megtanulják, hogyan csökkentsék az izgatottságukat, mégpedig légző- és relaxációs gyakorlatok segítségével. Mindezt annak érdekében, hogy nyitottá és elfogadóvá váljanak a saját érzelmi állapotaikkal, élményeikkel kapcsolatban. A figyelem áthelyezése egy semleges fókuszra (pl. légzés) kiszabadíthatja a gyermeket egyes intenzív érzelmi állapotokból. Lényegében önmegfigyelésen alapszik, amelynek során a gondolatok, érzelmek, érzékletek adják a tudatos figyelem fókuszát (Househam és Solanto, 2016; Maynard és mtsai, 2017; Xiao és mtsai, 2017). Ez ugyan-csak kedvező hatású lehet a kortársakkal való kapcsolatukra is, hiszen képessé válhatnak a belső feszültségük felismerésére és az azzal való hatékonyabb megküzdésre egyaránt. Ezáltal csökkenhet a negatív kimenetelű viselkedés előfordulásának esélye.

A szülők fejlesztése is célszerű, erre példaként a MY mind tréninget mutatjuk be Meppelink és munkatársai (2016b) alapján, amelyben az ADHD-s gyermekek szülei is aktív szerepet vállalnak. A fejlesztés nyolc héten keresztül történik, kis létszámú csoportokban, átlagosan másfél órás szekciókban. A mindfulness szemléletének megfelelően a résztvevők figyelmét, tudatosságát és önkontrollját igyekeznek fejleszteni a csoportos

tevékenységek során, és otthoni meditációra is kéri őket. Vannak külön gyermek és közös szülő-gyerek alkalmak is. A cél a felnőttek esetében egyrészt, hogy a feszültségüket, a stresszt – ami a különleges bánásmódot igénylő gyermek neveléséből akaratlanul is adódik – csökkentsék, illetve megtanulják kezelni azt. Másrészt ők maguk is képesek legyenek a gyermekek esetében alkalmazni ezeket a módszereket, technikákat. A **szülők és pedagógusok együttműködése** elengedhetetlen a hatékony fejlesztés érdekében, így minél több szinten jelenik meg a terápia, annál valószínűbb, hogy rögzülnek a technikák hosszú távon, és valóban hasznossá válnak a gyermekek számára (Leeth és mtsai, 2019).

Kivitelezési módjai és hatékonysága

A kognitív viselkedésterápiát (*Cognitive Behavioral Therapy*, CBT), valamint annak tudatos jelenléttel kapcsolatos vonatkozásait Gillihan (2021) nyomán ismertetjük. Ez egy pszichoterápiás módszer, ami érzelmekkel, gondolatokkal, illetve az azokhoz kapcsolódó viselkedésmintákkal egyaránt foglalkozik.

A CBT alapelvei:

1. Együttműködés és aktív részvétel a kliens részéről
2. Célorientált és specifikus problémákra összpontosít (motivációs aspektus is érintve van)
3. Az itt és mostra fókuszál: elsősorban a jelenre és az egyén által kontrollálható faktorokra helyezi a hangsúlyt
4. Arra tanít, hogy te légy a saját terapeutád (egyszerű készségek, gyakorlás)
5. Nagy figyelem helyeződik a visszaesés megelőzésére
6. Csak egy meghatározott ideig tart
7. Strukturált (egyes elemek meghatározott sorrendben, egymásra épülve követik egymást)
8. Segít kezelni a negatív automatikus gondolatokat
9. Többféle technikával dolgozik (ezek közé tartozhatnak a mindfulness-alapú gyakorlatok is)

A CBT harmadik hullámába tartoznak a mindfulness-alapú módszerek. Jon Kabat-Zinn 1970-es években kidolgozott terápiája a tudatos jelenléten alapuló stressz-csökkentést tűzte ki célul, ami hatékonyan bizonyult a szorongás, a depresszió és az inszomnia kezelését tekintve egyaránt. Zindel Sagal pszichológus ugyancsak szorgalmazta a mindfulness-gyakorlatok felhasználását kiegészítő, terápiás elemekként. Később egyre szélesebb körben, többféle irányzatot hoztak létre és kezdtek alkalmazni a szakemberek: MBIs

A szülők fejlesztése is célszerű, erre példaként a MY mind traininget mutatjuk be Meppelink és munkatársai (2016b) alapján, amelyben az ADHD-s gyermekek szülei is aktív szerepet vállalnak. A fejlesztés nyolc héten keresztül történik, kis létszámú csoportokban, átlagosan másfél órás szekciókban. A mindfulness szemléletének megfelelően a résztvevők figyelmét, tudatosságát és önkontrollját igyekeznek fejleszteni a csoportos tevékenységek során, és otthoni meditációra is kéri őket. Vannak külön gyermek és közös szülő-gyerek alkalmak is. A cél a felnőttek esetében egyrészt, hogy a feszültségüket, a stresszt – ami a különleges bánásmódot igénylő gyermek neveléséből akaratlanul is adódik – csökkentsék, illetve megtanulják kezelni azt.

(Mindfulness-Based Interventions), MBCT (Mindfulness-Based Cognitive Therapy), MAP (Mindful Awareness Practices), MBTG (Mindfulness-Based Training Group), MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction), MBPBS (Mindfulness-Based Positive Behaviour Support), MP (Mindfulness training for Parents), stb. Ugyanakkor a fő célkitűzéseik és az alkalmazott technikák közel hasonlóak. A biopszichoszociális modell alapján a mindfulness-terápiák sokoldalúak: (1) biológiai vagy fizikai szinten jóga és légzéstechnikák, (2) pszichológiai szinten meditatív tudatállapot, érzékelési tudatosság és önfelfogadás, (3) szociális szinten csoportos foglalkozások alkalmazása révén (Pozneanscaia, 2019). Bár a struktúrájuk eltérő e terápiáknak, intervencióknak, attól a tudatos jelenlétre alapozott fejlesztési módok, technikák igen hasonlóak. A lényeges kérdés számunkra, hogy ezek a módszerek mennyire hatékonyak az ADHD-s tanulókra nézve. Mely területeken érvényesül hatásuk? A következőkben a teljesség igénye nélkül igyekszünk bemutatni olyan kutatási eredményeket, amelyek igazolhatják a mindfulnessre épülő fejlesztés hatékony működését.

A mindfulness-terápiák hatékonyságát vizsgáló tanulmányok a következő tényezőket mérik (Maynard és mtsai, 2017):

1. Kognitív (pl. végrehajtó funkciók, memória, észlelés, figyelem)
2. Tanulási teljesítmény (pl. standardizált tudásszintmérő tesztek, érdemjegyek)
3. Viselkedés (pl. agresszió, feladatra fordított idő, részvétel)
4. Szocio-emocionális vagy affektív (pl. szorongás, stressz, elköteleződés, szociális készségek, önbecsülés, érzelmi szabályozás, befogadásra való hajlandóság)
5. Fiziológiai vagy biológiai (pl. kortizol, pulzusszám, agyi aktivitás)

Chimiklis és munkatársai (2018) szakirodalom-elemzésük során 11 empirikus tanulmányt vizsgáltak meg. A fejlesztő programok hatásméretei, illetve a szülői és a tanári visszajelzések alapján szignifikáns fejlődés indukálódott az ADHD tüneteit (hiperaktivitás, figyelemzavar) tekintve, akárcsak a szülő-gyermek kapcsolat, valamint a végrehajtó funkciók terén. Ez alapján a mindfulness-terápia, a jóga és a meditáció pozitív hatással bír a figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral élő gyermekekre. Oliva és munkatársai (2021) meta-analízist végeztek és meta-regressziós modelleket készítettek a mindfulness-alapú fejlesztés ADHD-s diákokra gyakorolt hatására vonatkozóan. A gyermekek és a serdülők körében a MBCT és a MBSR terápiát alkalmazták leggyakrabban az általuk vizsgált 31 forrásban. Összességében megállapítható, hogy a mindfulness-alapú fejlesztés hatására a figyelem, a tudatosság, a végrehajtó funkciók és az érzelmi szabályozás terén javulás, míg az impulzivitás, a stressz és a szorongás szempontjából csökkenés idézhető elő.

Meiklejohn és munkatársai (2012) összesen 14 program-tanulmányt elemeztek, ebből hat általános iskolások, nyolc pedig középiskolások tudatos jelenlétének fejlesztésére irányult. Az eredmények tükrében a diákok kognitív, affektív és szociális területeire is pozitívan hatott a beavatkozás. A figyelem, a munkamemória, az érzelmi szabályozás, a tanulmányi és szociális készségek és az önbecsülés esetében fejlődés mutatkozott, ellenben a stressz, a szorongás és a fáradtság (*fatigue*) terén csökkenést azonosítottak. A mindfulness munkamemóriára való hatását ugyancsak alátámasztják a Quach és munkatársai (2016) által kapott kutatási eredmények. A vizsgálatban véletlenszerű mintavétellel, állami középiskolákban tanuló serdülők vettek részt. A figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral bíró fiatalok (n = 198) két kísérleti csoportba sorolódtak. Az egyikben tudatos jelenléten alapuló meditációs, a másikban hatha jóga fejlesztést kaptak négy héten keresztül, heti 45 percben. CD-n rögzített hanganyagokat is biztosítottak a kísérleti csoportok tagjainak, amik segítségével napi 15-30 perces otthoni gyakorlásra is kérték őket a kutatók. A program végén egy számítógépes munkamemóriát mérő tesztet töltött ki a két kísérleti csoport és a kontrollcsoport is. A mindfulness-meditációban részesült csoport tagjai jelentős fejlődést mutattak a másik két csoport tagjaihoz képest.

Al-Yagon és Borenstein (2022) kutatásában kilencedik osztályos tanulók vettek részt, 45 ADHD-val diagnosztizált és 56 tipikus fejlődésű diák. A tanulók önbevallásos kérdőívet töltöttek ki a vonásjellegű tudatos jelenlétükre vonatkozóan. Az ADHD-s tüneteket és a végrehajtó funkciókat pedig az édesanyjuk értékelte. Utóbbiakhoz sorolva a következő elemeket vizsgálták: érzelmek gátlása, váltása és irányítása, munkamemória, önmonitorozás, kezdeményezési, tervezési, szervezési és rendszerezési képességek. Eredményeik szerint az ADHD-val rendelkező diákok szignifikánsan alacsonyabb mindfulness-értékkel és gyengébb végrehajtó funkciókkal bírnak, mint a tipikus fejlődésű társaik.

Barranco-Ruiz és munkatársai (2019) szisztematikus szakirodalmi tanulmányukban a mind-body terápiákat (MBTs) vizsgálták, amelyeknek a jóga, a mindfulness-technikák, a légzés-technikák, a meditáció, az irányított képzelet-alkotás és a fokozatos relaxáció egyaránt részét képezték. A szerzők arra a konklúzióra jutottak, hogy ezek a fejlesztési módok pozitív kimenettel bírhatnak az ADHD tüneteinek mérséklésére mind kisgyerekek, mind serdülők körében. A terápia következtében az agyi aktivitás megváltozhat, ami hangulatjavító lehet, illetve csökkentheti a szorongás és a stressz szintjét. Mindemellett a figyelemszabályozási és a gátlási képességeket is fejlesztheti. A szakirodalom-elemzés alapján szignifikáns fejlődést azonosítottak a kutatók az ADHD fő tünetcsoportjait tekintve: hiperaktivitás, impulzivitás és figyelemzavar. Az MBTs hatásaként a szorongás, a féltékenység, a szociális problémák, a tervezés, a gátlás, az önbevalláson alapuló érzelmszabályozás és a depresszív tünetek terén is javulás mutatkozott a résztvevők esetében.

Meiklejohn és munkatársai (2012) hosszabb tesztelési időszakot javasolnak. A legtöbb intervenció 5-8 hétig tart. A tanulók fejlődési készségei (pl. önszabályozása a figyelemnek, az érzelmeknek és a viselkedésnek; végrehajtó funkciók) hosszabb távú és ismételt gyakorlással fokozatosan erősödhetnek. Ezért a valós fejlesztő hatás kimutatására a fél vagy egy-két év utáni utómérés pontosabb eredményeket szolgáltatna. Ugyanakkor már egy nyolchetes MBSR fejlesztés hatására kimutathatók az agyban strukturális és funkcionális változások (Brewer, 2011, idézi Borbély, 2018). Egyrészt a prefrontális kéregben – ami az érzelem- és viselkedésszabályozásért felel – aktivitásfokozódást és térfogatnövekedést figyeltek meg. Másrészt az amygdalában, ami az érzelmi stresszreakcióért felelős agyterület, ennek az ellenkezőjét azonosították, vagyis aktivitás- és térfogatsökkenés

Barranco-Ruiz és munkatársai (2019) szisztematikus szakirodalmi tanulmányukban a mind-body terápiákat (MBTs) vizsgálták, amelyeknek a jóga, a mindfulness-technikák, a légzés-technikák, a meditáció, az irányított képzelet-alkotás és a fokozatos relaxáció egyaránt részét képezték. A szerzők arra a konklúzióra jutottak, hogy ezek a fejlesztési módok pozitív kimenettel bírhatnak az ADHD tüneteinek mérséklésére mind kisgyerekek, mind serdülők körében. A terápia következtében az agyi aktivitás megváltozhat, ami hangulatjavító lehet, illetve csökkentheti a szorongás és a stressz szintjét. Minde mellett a figyelemszabályozási és a gátlási képességeket is fejlesztheti. A szakirodalom-elemzés alapján szignifikáns fejlődést azonosítottak a kutatók az ADHD fő tünetcsoportjait tekintve: hiperaktivitás, impulzivitás és figyelemzavar.

volt megfigyelhető. Ezen eredmények ugyancsak megerősítik a már korábban is felvázolt neurobiológiai közvetett mechanizmusok jelentős szerepét és bizonyítják tényszerű adatokkal a tudatos jelenlét vizsgálatának létjogosultságát. Következésképpen a fejlesztések következtében a veleszületett mindfulness-képesség terén fejlődés érhető el.

Sibalis és munkatársai (2019) a mindfulness-alapú fejlesztésnek (CBT-típus) az EEG elektrofiziológiai eszköz által mért figyelem-mutatókra gyakorolt hatását vizsgálták. A kutatásban 11–17 év közötti fiatalok vettek részt. A vizsgálat kvázi kísérleti elrendezésben valósult meg. A kísérleti csoportot ($n = 34$) figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral diagnosztizált tanulók, a kontrollcsoportot ($n = 22$) pedig tipikusan fejlődő fiatalok alkották. Az elő- és utómérés is egy egyponstos fókusz-pihenés feladatból és két aktív figyelemfeladatból állt. Minden feladat során rögzítették az EEG adatokat: a théta teljesítményt, a béta teljesítményt, valamint a théta/béta arányt (TBR). Az ADHD-val élő személyek esetében a théta-teljesítmény (kevésbé fókuszált gondolkodás) magasabb mutatója, a béta-teljesítmény (fókuszált gondolkodás) alacsonyabb értéke és a TBR növekedése jellemző az azonos életkorú kontrollszemélyekhez viszonyítva. Mindez pedig jól tükrözi a zavarra jellemző figyelmetlenséget. A fejlesztés következtében szignifikánsan csökkent a TBR értéke a kísérleti csoport esetében, így az eredmények alátámasztják a tudatos jelenlétben alapuló intervenció hatékonyságát az ADHD-s tanulók figyelemkontrolljának javításában.

A fejlesztést többnyire a mindfulness témakörében jártas pszichológusok, terapeuták, oktatók végzik. Főként Amerikában és Ázsiában számos iskolai program van érvényben, és a pedagógusok osztálytermi keretek között is alkalmazzák ezeket a módszereket (Househam és Solanto, 2016; Tercelli és Ferreira, 2019; Xue és mtsai, 2019). Az osztályterembe háromféle módon integrálható a mindfulness-alapú fejlesztés Meiklejohn és munkatársai (2012) szerint. Először is közvetett vagy indirekt módon azáltal, hogy a pedagógus személyesen alakít ki gyakorlatot, és oktatói munkája során maga is közvetíti a tudatos jelenlétet attitűdjeiben, illetve viselkedésében. Másodszor közvetlen vagy direkt módon, a diákok iskolai programok során sajátíthatnak el mindfulness-gyakorlatokat, valamint fejleszthetik tudatos jelenlétüket. Harmadszor, az előző kettő mód ötvözete szintén opció lehet.

Di Blasio és Antalné (2020) a pedagógusok körében végzett kérdőíves mérés ($n = 168$) és a témában érintettekkel készített interjúk (két szülő, egy pszichológus és egy gyermekpszichiáter) alapján arra a megállapításra jutottak, hogy a szülők és a szakemberek között nem valósul meg hatékonyan az együttműködés, ami az ADHD-val élő diákok eredményes kezelését illeti. A tanárok témával kapcsolatos ismerete mindenképpen bővítésre szorul, a tünetek felismerése és a módszertani repertoár tekintetében egyaránt. Tény, hogy nagy munkaterhelés hárul a pedagógusokra. Részben ebből adódóan, részben pedig a tudatos jelenléttel és a meditációval kapcsolatos tévhitek következtében a mentalitásuk, hozzáállásuk nem biztos, hogy támogató lenne e technikák elsajátításával kapcsolatban, habár a légyőgyakorlatok nem feltétlenül jelentenének többlet energiabefektetést, csupán némi időráfordítást. A kivitelezés módja lehet, hogy 10 perces foglalkozásokat szervezünk például az osztályfőnöki óra keretein belül, vagy akár reggel, órák előtt 2-3 perces meditációt iktatunk be (Borbély, 2020). A sétáló meditációhoz a terem átrendezése megoldható (legyen kellő hely), vagy az iskolai tornaterem is ennek helyszínéül szolgálhat. A mindfulness-alapú technikák anyagi és tárgyi feltételeket tehát nem rónak a diákokra, sem az iskolára.

A módszerek implementálásában az egyéni affektív tényezőknek elemi szerepük van. Az énhatékonyság növelése az egyik elsődleges hajtóereje a szakmai tanulásnak, fejlődésnek (Rapos és mtsai, 2022). Számít az is, hogy milyen az iskola szervezeti kultúrája és a vezető hozzáállása. Minél jellemzőbb az innovációra való hajlandóság, annál könnyebben nyer támogatást egy új módszer, tanítási technika kipróbálása és alkalmazása

a pedagógiai gyakorlatban (Serfőző, 2005). Elsősorban az ADHD-s tanulók érdekében vetődik fel a tudatos jelenlétre épülő gyakorlatok alkalmazása, de az osztálytársak, a pedagógusok és a szülők is érezhetik a fejlesztés pozitív vetületeit. Egyrészt a tünetek mérséklődése, a hatékonyabb önszabályozás a környezet számára szintén előnyös. Másrészt a tanári hivatás nagymértékű stresszel jár – a kiégés veszélye hatványozottan érinti őket (Mihálka és Pikó, 2018) –, ezáltal a mindfulness-alapú technikák elsajátítása és használata számukra ugyancsak jótékony hatású lenne. Harmadrészt az ADHD nagy valószínűséggel öröklődik is, így sok esetben a szülők maguk is, felnőtt koruk ellenére, rendelkeznek bizonyos tünetekkel (Somogyi és mtsai, 2015). Ha őket mégsem érinti ez a zavar, akkor is a gyermekük javát szeretnék. Így mindkét esetben adott a lehetőség, hogy értesüljenek a mindfulness-alapú fejlesztésről, annak kedvező hatásairól, és hozzájáruljanak a módszerek akár iskolai alkalmazásához is. Az érintetteknek, köztük a diákoknak az előzetes tájékoztatása is kulcsfontosságú. A szülői értekezletek, a fogadóórák és a tematikus rendezvények segíthetik a módszerrel kapcsolatos előítéletek felszámolását. Együttműködéssel integrálható fejlesztési lehetőségként ajánljuk ezeket a technikákat.

Konklúzió

A figyelemhiányos hiperaktivitás zavar több agyi területtel is összefüggést mutat. Kognitív deficitek mutatkoznak e tanulók esetében a végrehajtó funkciók, köztük a figyelem, a munkamemória és a gátlás területén, továbbá az izgatottság (*arousal*), a motiváció és az érzelmi szabályozás esetében is (Takács és mtsai, 2010). Ezek pedig az önszabályozás szempontjából igen negatív következményekkel járhatnak (Househam és Solanto, 2016; Pozneansea, 2019). Az áttekintett szakirodalom alapján az ADHD-s diákok esetében a mindfulness-alapú fejlesztés számos pozitív hatást eredményezhet ezeken a területeken. Mindemelllett az ADHD fő tüneteinek (figyelemzavar, hiperaktivitás, impulzivitás) kezelésére ugyancsak hatékony módszer lehet.

A bemutatott kutatások alapján, többnyire képzett trénernek, jógaoktatóknak vagy meditációban jártas terapeutáknak végzik a fejlesztést. Ugyanakkor a szülők és tanárok is elvégezhetnek képzést, részt vehetnek a terápiában, ami szintén tanulási folyamat lehet számukra a jövőre nézve. Külföldön iskolai programok is léteznek, amik alkalmazzák a tudatos jelenlét koncepcióját, illetve a pedagógusok is beépítenek néhány technikát, módszert a saját osztálytermi gyakorlatukba (Househam és Solanto, 2016; Santos és Albuquerque, 2019). Magyarországon a neveléstudomány területén nem igazán ismert a mindfulness fogalma, elméleti háttere, fejlesztési célokra való alkalmazása és hatásmechanizmusa. Jelen tanulmányban igyekeztünk tudományos alapokra helyezve egy átfogó képet adni ezekre vonatkozóan, mégpedig egy speciális nevelési igényű csoportra fókuszálva. Azonban a tudatos jelenlétre épülő fejlesztés egyszerű és játékos gyakorlatokat kínál lehetőségként mind a tipikus, mind az atipikus fejlődésű gyermekek fejlesztésére, elsősorban az önszabályozás szempontjából. A témában további szakirodalmi tájékozódást, a mindfulness pedagógiai gyakorlatban való tudatos alkalmazását (Budis, 2021a) és empirikus vizsgálatok jövőbeli kivitelezését szorgalmazzuk. Utóbbit lehetővé teszi az általunk adaptált, a tudatos jelenlét mérésére alkalmas kérdőív is (Budis, 2021b, 2023). A fejlesztő hatás kimutatására a pedagógiai kísérlet módszere lehet alkalmas, alaposan végiggondolt szempontokat figyelembe véve és megfelelően előkészített mérésmetodikai eljárásokat felhasználva.

Budis Imola

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Nemzeti Jogszabálytár. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881 Utolsó letöltés: 2022. 09. 11.
- Al-Yagon, M. & Borenstein, T. (2022). Adolescents' executive functions: Links to inattention, hyperactivity-impulsivity, trait mindfulness, and attachment relationships with fathers and mothers. *Research in Developmental Disabilities*, 124, 104212. DOI: 10.1016/j.ridd.2022.104212
- Barranco-Ruiz, Y., Etxabe, B. E., Ramírez-Vélez, R. & Villa-González, E. (2019). Interventions Based on Mind-Body Therapies for the Improvement of Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder Symptoms in Youth: A Systematic Review. *Medicina*, 55(7), 325. DOI: 10.3390/medicina55070325
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. DOI: 10.1093/clipsy.bph077
- Borbély, I. (2018). A tudatos jelenlét alapú stresszredukációs technika (MBSR) hatásairól az IPOO-modell aspektusából. *Különleges Bánásmód*, 4(2), 45–54. DOI: 10.18458/kb.2018.2.45
- Borbély, I. (2020). Kutatási design: Egy 9 hetes mindfulness alapú stresszredukációs program hatásának vizsgálata iskolai környezetben. *Módszertani Közlemények*, 60(4), 66–73. http://acta.bibl.u-szeged.hu/74607/1/modszertani_060_004_066-073.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 09.
- Budis, I. (2021a). Trait Mindfulness – A Theoretical Approach Worth Considering in Education. In Molnár, Gy. és Tóth, E. (szerk.), *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira: XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Program, előadás-összefoglalók. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged. 481.
- Budis, I. (2021b). Hungarian adaptation of the Five Facet Mindfulness Questionnaire and pilot-study in 10th grade. In *JURE 2021 – Education and Citizenship: Learning and Instruction and the Shaping of Futures*. Book of Abstracts. 28.
- Budis, I. (2023). A tudatos jelenlét öt aspektusának mérésére alkalmas kérdőív (FFMQ-24) hazai adaptációja és 10. évfolyamos tanulók körében végzett előméréseinek eredményei. *Iskolakultúra*, 33(5), 21–45. DOI: 10.14232/iskult.2023.5.21
- Chimiklis, A. L., Dahl, V., Spears, A. P., Goss, K., Fogarty, K. & Chacko, A. (2018). Yoga, Mindfulness and Meditation Interventions for Youth with ADHD: Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3155–3168. DOI: 10.1007/s10826-018-1148-7
- Cseri, Cs. & Mohácsi, M. (2018). *Módszertani segédanyag ADHD-val küzdő gyermekek iskolai megsegítéséhez*. Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- D. Molnár, É. (2017). Erőfeszítés alapú kontroll és végrehajtó funkciók az önszabályozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(4), 533–547. DOI: 10.1556/0016.2017.72.4.4
- Di Blasio, B. & Antalné Farkas, I. (2020). A gyermekkori figyelemzavar és hiperaktivitás (ADHD) gyógyszeres kezelésének megítélése pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 30(1–2), 89–115.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma, Egészségügyért Felelős Államtitkárság, Egészségügyi Szakmai Kollegium (2018). *Egészségügyi szakmai irányelv – A hiperkinetikus zavar (figyelemhiányos / hiperaktivitás) körimzéséről, kezeléséről és gondozásáról gyermek, serdülő és felnőttkorban*. http://neak.gov.hu/pfile/file?path=/letoltheto/EOSZEF_letoltheto_doku/002048-2020_A_hiperkinetikus_zavar_figyelemhiányos_hiperaktivitás_zavar_korismezeserol_kezeleserol_es_gondozasarol&inline=true Utolsó letöltés: 2023. 07. 16.
- Gillihan, S. J. (2021). *Kognitív viselkedésterápia egyszerűen. 10 módszer a szorongás, depresszió, düh, pánik és az aggodás kezelésére*. GABO Könyvkiadó.
- Greenland, S. K. (2018). *Játékok a tudatos jelenlétért gyerekeknek, kamaszoknak és családoknak*. Kulcslyuk Kiadó.
- Househam, A. M. & Solanto, M. V. (2016). Mindfulness as an Intervention for ADHD. *The ADHD Report*, 24(2), 1–13. DOI: 10.1521/adhd.2016.24.2.1
- Huang, C. C., Chen, Y., Cheung, S., Greene, L. & Lu, S. (2019). Resilience, emotional problems, and behavioural problems of adolescents in China: Roles of mindfulness and life skills. *Health and Social Care in the Community*, 27(5), 1158–1166. DOI: 10.1111/hsc.12753
- Iani, L., Lauriola, M., Chiesa, A. & Cafaro, V. (2019). Associations Between Mindfulness and Emotion Regulation: the Key Role of Describing and Nonreactivity. *Mindfulness*, 10(2), 366–375. DOI: 10.1007/s12671-018-0981-5
- Józsa, G. & Józsa, K. (2017). Az affektív tényezők szerepe a végrehajtó funkcióban: A „meleg” végrehajtó funkció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(4), 559–577. DOI: 10.1556/0016.2017.72.4.6
- Józsa, G. & Józsa, K. (2018). Végrehajtó funkció: elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia*, 118(2), 175–200. DOI: 10.17670/mped.2018.2.175

- Józsa, G. & Józsa, K. (2020). A gyermekkori (CHEXI) és a felnőttkori (ADEXI) végrehajtott funkció kérdőívek magyar nyelvre történő adaptációja. *Magyar Pedagógia*, 120(1), 47–69. DOI: 10.17670/mped.2020.1.47
- Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., Brantley, M. & Fredrickson, B. L. (2013). How Positive Emotions Build Physical Health: Perceived Positive Social Connections Account for the Upward Spiral Between Positive Emotions and Vagal Tone. *Psychological Science*, 24(7), 1123–1132. DOI: 10.1177/0956797612470827
- Leeth, C. D., Villarreal, V. & Styck, K. M. (2019). Mindfulness Interventions for Children and Adolescents with ADHD: A Review of Objectives and Skills. *Journal of Creativity in Mental Health*, 14(4), 436–446. DOI: 10.1080/15401383.2019.1625840
- Lindsay, E. K. & Creswell, J. D. (2019). Mindfulness, acceptance and emotion regulation: perspectives from Monitor and Acceptance Theory (MAT). *Current Opinion in Psychology*, 28, 120–125. DOI: 10.1016/j.copsyc.2018.12.004
- Lyons, K. E. & DeLange, J. (2016). Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in Children and Adolescents. In Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (szerk.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice*. Springer. 271–283. DOI: 10.1007/978-1-4939-3506-2_17
- Makra, J. (2005). Figyelemzavar – hiperaktivitás. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 14(1), 24–34.
- Marton, K., Egri, T., Erdős, A., Gergely, K. & Kövi, Zs. (2016). Gátlási funkciók figyelemzavart mutató gyermekeknél: kognitív és viselkedési jellemzők vizsgálata. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 4(1), 147–168. <http://real.mtak.hu/143353/> Utolsó letöltés: 2023. 01. 12.
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L. & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–144. DOI: 10.4073/csr.2017.5
- Meiklejohn, J., Philips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L. & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. DOI: 10.1007/s12671-012-0094-5
- Meppelink, R., Bruin, E. I. & Bögels, S. M. (2016a). Mindfulness training for childhood ADHD: a promising and innovative treatment. *ADHD in Practice*, 8, 33–36. https://www.researchgate.net/publication/307545862_Mindfulness_training_for_childhood_ADHD_a_promising_and_innovative_treatment Utolsó letöltés: 2022. 09. 11. ***
- Meppelink, R., Bruin, E. I. & Bögels, S. M. (2016b). Meditation or Medication? Mindfulness training versus medication in the treatment of childhood ADHD: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 16(1), 1–16. DOI: 10.1186/s12888-016-0978-3
- Mihálka, M. & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. DOI: 10.1556/0406.19.2018.006
- Mohai, K., Csákvári, J. & Katona, N. (2020). *Hogyan támogassuk a nehezen tanulókat? Útmutató a specifikus tanulási zavart, figyelemhiányos / hiperaktivitás- vagy viselkedészavart mutató tanulókat integrált neveléséhez*. Oktatás2030, Eszterházy Károly Egyetem. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7119/> Utolsó letöltés: 2023. 01. 09.
- Molnár, É. (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 63–77.
- Moriyama, T. S., Cho, A. J. M., Verin, R. E., Fuentes, J. & Polanczyk, G. V. (2015). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In Rey, J. M. (szerk.), *IACA-PAP Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Nagy Lehocky, Zs. & Patai, I. (2015). Hiperaktív gyermek az osztályban. *Különleges Bánásmód*, 1(2), 49–58. DOI: 10.18458/kb.2015.2.49
- Oliva, F., Malandrone, F., di Girolamo, G., Mirabella, S., Colombi, N., Carletto, S. & Ostacoli, L. (2021). The efficacy of mindfulness-based interventions in attention-deficit/ hyperactivity disorder beyond core symptoms: A systematic review, meta-analysis, and meta-regression. *Journal of Affective Disorders*, 292, 475–486. DOI: 10.1016/j.jad.2021.05.0689
- Opelt, F. & Schwinger, M. (2020). Relationships Between Narrow Personality Traits and Self-Regulated Learning Strategies: Exploring the Role of Mindfulness, Contingent Self-Esteem, and Self-Control. *AERA Open*, 6(3), 2332858420949499. DOI: 10.1177/2332858420949499
- Perczel-Forintos, D. (2011). A kognitív terápia fénykora: A második és harmadik hullám. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(1), 11–29. DOI: 10.1556/mpszle.66.2011.1.2
- Pozneanscaia, C. (2019). *The Effects of Mindfulness-Based Interventions on Functioning of Children and Youth with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A Systematic Literature Review*. https://www.researchgate.net/publication/336498221_The_Effects_of_Mindfulness-Based_Interventions_on_Functioning_of_Children_and_Youth_with_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_A_Systematic_Literature_Review Utolsó letöltés: 2022. 09. 11.
- Quach, D., Mano, K. E. J. & Alexander, K. (2016). A randomized controlled trial examining the effect of

- mindfulness meditation on working memory capacity in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 489–496. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2015.09.024
- Quickel, E. J. W., Johnson, S. K. & David, Z. L. (2014). Trait Mindfulness and Cognitive Task Performance: Examining the Attentional Construct of Mindfulness. *SAGE Open*, 4(4), 2158244014560557. DOI: 10.1177/2158244014560557
- Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F. & Horváth, L. (2022). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány*, 10(1), 7–36. DOI: 10.21549/ntny.36.2022.1.1
- Renshaw, T. L. (2020). Mindfulness-based intervention in schools. In Maykel, C. & Bray, M. A. (szerk.), *Promoting mind-body health in schools: Interventions for mental health professionals*. 145–160. American Psychological Association. DOI: 10.1037/0000157-010
- Santos, W. M. & Albuquerque, A. R. (2019). School interventions for ADHD: A literature review (2000–2018). *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 205–227. DOI: 10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p205-227
- Schlosser, K. (2012). Mindfulness, meditáció és klinikai hatékonyság – áttekintés. In Mikonya, Gy. (szerk.), *Vallásos mozgalmak nézetei a családi életéről és az oktatásról*. ELTE Eötvös Kiadó. 143–156. <https://mek.oszk.hu/14100/14171/14171.pdf#page=139> Utolsó letöltés: 2022.08.25.
- Serfőző, M. (2005). Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, 15(10), 70–83.
- Sibalis, A., Milligan, K., Pun, C., McKeough, T., Schmidt, L. A. & Segalowitz, S. J. (2019). An EEG Investigation of the Attention-Related Impact of Mindfulness Training in Youth With ADHD: Outcomes and Methodological Considerations. *Journal of Attention Disorders*, 23(7), 733–743. DOI: 10.1177/1087054717719535
- Somogyi, K., Máté, O. & Miklósi, M. (2015). Felnőttkori figyelemhiányos hiperaktivitás zavar és szülőség: Szakirodalmi összefoglaló. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(3), 617–632. DOI: 10.1556/0016.2015.70.3.7
- Sousa, A. F., Coimbra, I. M., Castanho, J. M., Polanczyk, G. V. & Rohde, L. A. (2020). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In Rey, J. M. & Martin, A. (szerk.), *LACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions. https://iacapap.org/_Resources/Persistent/2d2d690595b-52c534211e842143d46293b223eae/D.1-ADHD-2020.pdf Utolsó letöltés: 2022. 09. 20.
- Szabó, Cs. & Mészáros, A. (2014). A figyelemszabályozás megítélésének újabb lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(3), 220–225.
- Tacoma, N. (é. n.). *Mindfulness and ADHD: 4 Relaxation Games for Children*. ImpactADHD.com, Helping Parents Help Kids, blogbejegyzés. <https://impactadhd.com/mindfulness-and-adhd-4-relaxation-games-for-children/> Utolsó letöltés: 2022. 09. 15.
- Takács, Á., Kóbor, A. & Csépe, V. (2010). Zavarak a diagnózisban? A figyelmi atipikusság „intuitív diagnosztikája” és neuropszichológiai profilja. *Pszichológia*, 30(3), 253–271. DOI: 10.1556/psicho.30.2010.3.4
- Tánczos, T. (2012). A végrehajtó funkciók szerepe az iskolában és a verbálisfluencia-tesztek. *Iskolakultúra*, 22(6), 38–51.
- Tánczos, T., Janacsek, K. & Németh, D. (2014). A munkamemória és végrehajtó funkciók kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Alkalmazott Pszichológia*, 14(2), 55–75.
- Teasdale, J., Williams, M. & Segal, Z. (2016). *Tudatos jelenlét a gyakorlatban. 8 hetes program a mindennapok örömtelibb megéléséért, valamint a depresszió és a szorongás kezelésére*. Kulcslyuk Kiadó.
- Tercelli, I. & Ferreira, N. (2019). A systematic review of mindfulness based interventions for children and young people with ADHD and their parents. *Global Psychiatry*, 2(1), 79–95. DOI: 10.2478/gp-2019-0007
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161–1190. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x
- Xiao, Q., Yue, C., He, W. & Yu, J. Y. (2017). The Mindful Self: A Mindfulness-Enlightened Self-view. *Frontiers in Psychology*, 8, 1752. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01752
- Xue, J., Zhang, Y. & Huang, Y. (2019). A meta-analytic investigation of the impact of mindfulness-based interventions on ADHD symptoms. *Medicine*, 98(23), e15957. DOI: 10.1097/md.00000000000015957

Absztrakt

A hazai neveléstudomány terén a mindfulness (tudatos jelenlét) kevésbé ismert és alkalmazott koncepció. Tanulmányunkban ismertetjük a jelenség elméleti vonatkozásait, hatásait, fejlesztési célokra való felhasználásának módjait és hatékonyságát az ADHD-s diákokra vonatkozóan, a releváns szakirodalom alapján. Neurobiológiai kutatások kimutatták a prefrontális kéreg károsodását a figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral élők esetében. Ez az agyterület felelős a figyelmi és az érzelmi szabályozásért, valamint a végrehajtó funkciókért (D. Molnár, 2013; Sousa és mtsai, 2020). Az áttekintett kutatások alapján ezeken a területeken jelentős javulás

érhető el, és az ADHD-s diákok fő tünetei (figyelemhiány, hiperaktivitás, impulzivitás) hatékonyan kezelhetők a mindfulness-alapú fejlesztés technikáival és módszereivel. A tudatos jelenlétet gyakorlással fejleszthető képességként értelmezzük (Bishop és mtsai, 2004). Az ezen célra alkalmazott elsődleges gyakorlat (ülő és sétáló meditáció) három lépésből áll: (1) a figyelem ráirányítása egy szenzoros vagy észlelési tényezőre (pl. légzés), (2) egy zavaró tényező előfordulásának észlelése és elengedése, (3) a figyelem visszairányítása az adott figyelemhorgonyra. A gyakorlat során ez a sorozat többször megismétlődik. A fejlesztés által a tanulók megtanulják összpontosítani a figyelmüket, észlelni, mikor és hogyan terelődik el az az esetükben (Meppelink és mtsai, 2016). Azáltal, hogy figyelmüket egy semleges fókuszra irányítják, megszabadulhatnak bizonyos intenzív érzelmi állapotoktól, illetve nyitottá és elfogadóvá válhatnak saját érzelmeikkel és tapasztalataikkal szemben is. Mindez a társas kapcsolataikra is pozitív hatással lehet, mivel képessé válnak kezelni belső feszültségeiket. Lényegében önmegfigyelésen alapul az intervenció, amelyben a gondolatok, az érzelmek és az érzetek adják a mindfulness fókuszát (Househam és Solanto, 2016).

Kulcsszavak: ADHD, tudatos jelenlét, mindfulness-alapú fejlesztés, önszabályozás

„Mert emberekkel foglalkozunk, mi is emberek vagyunk” – Általános iskolai pedagógusok online oktatásra való átállással kapcsolatos megélésének és kapcsolattartásának jellemzői a COVID-19-világjárvány idején

A COVID-19-világjárvány komoly kihívást jelentett a pedagógusok számára 2020 tavaszán, hiszen egyik napról a másikra kellett jelenléti oktatásról online oktatásra váltaniuk. Ez a fokozott terhelés hatással volt a pszichés jóllétükre, valamint a diákokkal és a szülőkkel ápolt kapcsolatuk alakulására is. Fontos volt számukra a visszajelzések szerepe, továbbá ők is igyekeztek szakmai és emberi segítséget nyújtani. Ahogy az interjúkban fogalmaztak: „mert emberekkel foglalkozunk, mi is emberek vagyunk”.

Bevezetés

A SARS-CoV-2 új típusú koronavírus okozta világjárvány jelentős hatást gyakorolt az oktatásra, valamint annak szereplőire minden járvány sújtotta országban (ld. pl. Ferdig és mtsai, 2020; Chan és mtsai, 2021; Jelińska és Paradowski, 2021; Lau és mtsai, 2022; Besonia és Magnate, 2022; Zewude és mtsai, 2023). Magyarországon 2020 tavaszán kijárási korlátozásokat vezettek be, és szükségessé vált az iskolák bezárása is: 2020. március 13-án (pénteken) bejelentették, hogy az intézményeknek március 16-tól (hétfőtől) digitális távoktatásra kell átállniuk. A pedagógusoknak tehát egy hétféle állt rendelkezésükre ahhoz, hogy a tantermen kívüli digitális munkarendhez igazodjanak.

Elméleti háttér

A COVID-19-világjárvány és az online oktatás

Amellett, hogy a pedagógusoknak, szülőknek és diákoknak rövid idő állt rendelkezésükre az online oktatásra való átállásra, bizonytalan ideig tartó iskolabezárásra kellett felkészülniük, majd Európában hosszú időtartamúnak tekinthető online oktatásra került sor (ilyen huzamosabb idejű iskolabezárásra a II. világháború vége óta nem volt példa) (Varga, 2021). A pedagógusok szerepe jelentős volt ebben a rendhagyó helyzetben, az ő adaptálódásuk meghatározó volt az online oktatásra való átállás sikerességét tekintve (N. Kollár, 2021). A pedagógusok eleve nagyfokú stressznek, valamint a kiégés-szindróma veszélyének vannak kitéve (ld. pl. Szabó és Jagodics, 2016; Mihálka és Pikó, 2018). A járványhelyzet, valamint az átállással és az online oktatással járó új nehézségek, váratlan

stresszfactorok pedig potenciálisan növelték ennek veszélyét (Walter és Fox, 2021), hiszen magas munkaóráik és munkaterheik jelentősen megnöttek, érzelmileg és szellemileg kimerültek voltak (pl. az órákra való többletkészülés okán) (N. Kollár, 2021; Lau és mtsai, 2022). Különösen az óvodás és általános iskolás gyermekek távoktatása jelentett nagy megterhelést (Hvas és Aller, 2020, idézi Jelińska és Paradowski, 2021), a technikai problémák itt éreztették leginkább hatásukat, valószínűsíthetően a saját eszköz hiánya, illetve az önálló IKT-eszközhasználat korlátai és nehézségei miatt (Szabó és mtsai, 2021).

Az eredményes online oktatás komoly előkészületeket és tervezést igényel, azonban a pandémiás tanulás (*pandemic learning*) sajátossága éppen az, hogy a virtuális tanulást egyik napról a másikra kell megvalósítani, nincs idő és lehetőség annak megtervezésére (Robinson-Neal, 2021). Az, hogy a pedagógusok mennyire alkalmazzák a digitális technikákat óráikon, hatással lehet az online tanulásra való átállás rugalmasságára, sikerességére is (Duraku és Hoxha, 2020). Magyarországon azonban a pandémia előtt csekély mértékben alkalmazták digitális technológiát az iskolákban (Czirfusz és mtsai, 2020). A pedagógusok folyamatos tanulása, szakmai fejlődése mellett a járványhelyzetben kiemelten fontos volt az is, hogy jól kezeljék a bizonytalanságot, a felmerülő problémák kezelésére autonóm módon hozzanak döntéseket, valamint intézményi támogatással bírnak (Vámos és mtsai, 2020; Lendvai és mtsai, 2021a).

A pedagógus-diák-szülő kapcsolat

Az online oktatás folyamatos technikai kihívásai mellett a diákokkal és a szülőkkel való kommunikáció és együttműködés is az átállás fontos aspektusa volt (Duraku és Hoxha, 2020). Az együttműködésnek a pedagógusok szerint hangsúlyos szerepe van a pedagógus-diák (Fehérvári, 2016), valamint a szülőkkel való kapcsolattartásban is (Lendvai és mtsai, 2021a). A pedagógus szerepe azért is jelentős, mert többek között az általa alkalmazott konfliktuskezelési és problémamegoldási módokat is másolhatják diákjai (ld. pl. Lendvai és mtsai, 2018; Lendvai és mtsai, 2019; Lendvai és mtsai, 2021b), amely a világvárvány miatti kritikus helyzetben is kulcsszerephez juthat. A pandémiával járó társas izoláció a különböző korosztályokat képviselő diákokra ugyanúgy negatív hatást gyakorolt (ld. pl. Sadiq, 2020), az online oktatás során a diákok egy részéről nem volt információjuk a pedagógusoknak, néhány – ideiglenesen – lemorzsolódó diák nem vett részt az átállást követő oktatásban (Lannert, 2022).

A diákok mellett a szülők is nagyfokú szorongást és bizonytalanságot éltek meg, ezért a pedagógusok a diákok mellett az ő megnyugtatójukra is törekedtek (Daniel, 2020). Az online oktatás sikerességében meghatározó a szülők szerepe, amely részvétel azonban fokozott stresszel jár (Maspul és Amalia, 2021). A szülők elégedetlensége, illetve a velük való elégtelen kommunikáció a pedagógusok számára is stresszforrást jelenthet (Szelezsánné Egyed, 2016), de a pandémia alatt a pedagógusok a szülőkkel való kommunikációt a korábban jellemzőnél jobbnak érezték (N. Kollár, 2021). A világvárvány – valamint az annak okán alkalmazott online oktatásra való átállás – tehát az oktatás szereplőire erőteljes hatást gyakorolt: a bizonytalanság, illetve a helyzet megkívánta gyakorlat és példák hiánya hatással volt a pedagógusokra, a diákokra és a szülőkre is. A pedagógusoknak ebben a különösen terhelt időszakban a szükséges és megfelelő támogatás nélkül kellett helytállniuk úgy, hogy a technikai problémákat is át kellett hidalniuk (ld. pl. Lendvai és mtsai, 2021a; Szabó és mtsai, 2021). Ezért jelen vizsgálat célja volt az eddigi – jellemzően kvantitatív – kutatások mellett egy, a korábbi eredményeket kvalitatív módszerrel árnyaló vizsgálattal feltárni, hogy milyen élményeik voltak a pedagógusoknak a COVID-19-világvárvány miatt bekeözött online oktatással kapcsolatban. Célunk volt megvizsgálni, hogy a pedagógusok hogyan élték meg az online oktatásra való átállást, valamint hogyan értelmezték a szülőkkel és a diákokkal való kapcsolatuk alakulását.

A saját kutatás bemutatása

Módszer

Annak érdekében, hogy az egyének megélt tapasztalatait kellő mélységben és részletekkel megismerhessük, interpretatív fenomenológiai analízist (IPA) alkalmaztunk. A módszer olyan feltáró jellegű vizsgálatok elvégzésére alkalmas, amelyekben fontos az egyéni tapasztalatok aprólékos elemzése, és amelyek középpontjában az interjúalanyok saját interpretációi állnak (Smith és mtsai, 2009; Rác és mtsai, 2016; Oxley, 2016; Kassai és mtsai, 2017 alapján). A vizsgálat során a mintaválasztás, az adatgyűjtés és az interjúk elemzése is az IPA módszerének megfelelően zajlott. Vizsgálatunk célja a Nyitott Kör tanári jólléttel kapcsolatos színházi nevelési foglalkozásain részt vevő ugyanazon fővárosi intézmény pedagógusainak COVID-19-világjárvány közben tapasztalt megélésének feltárása volt. Kutatási kérdésünk – a választott módszernek megfelelően – nyitott és exploratív volt, a fenomenológia tárgyának kibontására irányult (Smith és mtsai, 2009). Kutatási kérdésünk kétszintű volt (Smith és mtsai, 2009) és a folyamatra fókuszált, mellyel célunk volt feltárni, hogy az interjúalanyok hogyan értelmezik saját tapasztalataikat (Rác és mtsai, 2016): Milyen élményeik vannak a pedagógusoknak a COVID-19-világjárvány miatt bekövetkezett online oktatással kapcsolatban? Hogyan értelmezik a pedagógusok a szülőkkel és a diákokkal való kapcsolatuk alakulását? Az interjúk felvételére 2020. április 14–22. között került sor telefonon. Körülbelül 1 órás interjúkat készítettünk az interjúalanyok interpretációinak megismerése céljából. A kérdések az itt bemutatott témákon túl érintették továbbá a szervezet, az intézmény, a vezetőség és a kollégák helyzetben játszott szerepét is, melyekre a terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban nem térünk ki (bővebben ld. Lendvai és mtsai, 2021a). A ToBe nemzetközi projekt, valamint az azt vezető egyesület, a Nyitott Kör a kutatás megvalósításához nem igényelt kutatásetikai engedélyt. Azonban szükségesnek tartottuk, hogy a kutatás az ELTE PPK kutatásetikai eljárásának megfelelő fázisokon menjen keresztül. Ennek érdekében tájékoztatót küldtünk ki az adott intézmény pedagógusainak, majd a részvételbe beleegyező személyek aláírták az ezzel kapcsolatos nyilatkozatot. Megismerték a kutatás menetét, kérdéseikre választ kaphattak, majd hozzájárultak a vizsgálatban való részvételhez, valamint a hanganyagok rögzítéséhez is. A nyilatkozat tartalmazta azt is, hogy anonimitásukat biztosítjuk, a nevüket, illetve az azonosításukra alkalmas egyéb adatokat nem teszünk közzé.

Minta

A célzott mintavétel során az IPA-nak megfelelően kis elemszámmal és homogén mintával dolgoztunk (Smith és mtsai, 2009; Oxley, 2016), hiszen az interjúalanyok ugyanazon fővárosi általános iskola pedagógusai voltak, illetve mindannyian részt vettek a Nyitott Kör színházi nevelési foglalkozássorozatán, az egységes kontextust pedig az intézmény COVID-19-világjárvánnyal kapcsolatos viszonyulása adta (Pietkiewicz és Smith, 2014). A felkeresett 8 pedagógust a megfigyelt színházi nevelési foglalkozásokon mutatott aktív jelenléte miatt választottuk ki, közülük 6 fő vállalta az interjúk kutatásban való részvételt. A kiválasztás során figyelembe vettük továbbá, hogy a résztvevők képviseljék úgy az osztályfőnökök, mint a szaktárgyat és készségtárgyat oktató pedagógusok csoportját. Az anonimitás biztosítása érdekében álneveket használunk, valamint konkrétan nem nevezzük meg az interjúalanyok által tanított tantárgyakat. Az interjúalanyok átlagéletkora 39,2 év volt (legfiatalabb: 34 év, legidősebb: 45 év), 5 nő és 1 férfi vett részt a vizsgálatban. A résztvevők közül 5 fő Budapesten élt az interjú felvételekor, míg 1 fő az

agglomerációban. A megkérdezett pedagógusok közül 2 fő tanított alsó tagozaton, 3 fő felső tagozaton, 1 fő pedig alsó és felső tagozaton is. Az interjúalanyok közül 2 fő volt ez idő alatt osztályfőnök, 4 fő nem, illetve 2 fő tanított szaktárgyat (1 fő – többek között – olyan, a vírushelyzetben jelentősebbé vált természettudományos tantárgyat is, amelyen a vírusról tudott beszélgetni a diákokkal), 2 fő készségtárgyat, 2 fő pedig szaktárgyat és készségtárgyat is (ld. 1. táblázat).

1. táblázat. Minta

Név	Életkor	Tantárgy típusa	Osztályfőnök	Tagozat
Dóra	45	szaktárgy	nem	felső tagozat
Petra	39	készségtárgy	nem	alsó és felső tagozat
Kitti	34	készségtárgy	nem	felső tagozat
Ferenc	40	szaktárgy	nem	felső tagozat
Emese	42	szaktárgy és készségtárgy	igen	alsó tagozat
Frida	35	szaktárgy és készségtárgy	igen	alsó tagozat

Eredmények

Az elemzés során főtémakeént azonosítottuk az „átállást” (A), amely alá „az intézményi támogatás hiánya” (A1), „a kezdeti nehézségek alakulása” (A2), „az átállás pozitív hatása a kiégésre” (A3) és „a tantárgyak prioritizálásának egyéni megélései” (A4) kibontakozó témák kerültek. „A diákokkal való kapcsolat alakulása” (B) főtéma kibontakozó témái közé „az eltérő beosztások azonos szerepe” (B1), „a fizikai kontaktus hiánya és az elválás” (B2) és a „lemorzsolódás” (B3) tartoztak. „A szülőkkal való kapcsolat” (C) főtéma pedig „a szülői túlterheltség észlelése és kezelése” (C1), valamint „a szülőkkal való kapcsolat alakulása” (C2) kibontakozó témákból állt (2. táblázat).

2. táblázat. Főtémakek és kibontakozó témák

Főtémakek	Kibontakozó témák
A, Átállás – „totálisan ránk van bízva”	A1, Az intézményi támogatás hiánya – „semmit nem kaptunk”
	A2, A kezdeti nehézségek alakulása – „lassan megszoktuk ezt a helyzetet”
	A3, Az átállás pozitív hatása a kiégésre – „másfajta kreatív munka”
	A4, A tantárgyak prioritizálásának egyéni megélései – „most nem mi vagyunk a fontosak”
B, A diákokkal való kapcsolat alakulása – „mindig megkérdezem, hogy ki hogy van”	B1, Az eltérő beosztások azonos szerepe – „segíteni a gyerekeket”
	B2, A fizikai kontaktus hiánya és az elválás – „nagy szívfájdalmam, hogy tényleg így kell őket elengedni”
	B3, Lemorzsolódás – „sokan meg nem jönnek ezzel a lehetőséggel”
C, A szülőkkal való kapcsolat – „írtak, hívtak, minden”	C1, A szülői túlterheltség észlelése és kezelése – „megzöldülnek a szülők is”
	C2, A szülőkkal való kapcsolat alakulása – „most meg így köszönik, és ez nagyon jó”

Átállás – „totálisan ránk van bízva”

Az intézményi támogatás hiánya –
„semmit nem kaptunk”

A világvjárvány első hulláma során a pedagógusok úgy érezték, rövid idejük volt átállni az online oktatásra mind gyakorlati, mind lelki szempontból, ami miatt számos váratlan nehézséggel kellett szembenézniük, és ami fokozta érzelmi megterhelésüket. A jelenléti oktatás felfüggesztéséről szóló igazgatói e-mailt a pedagógusok hétvégén kapták meg azzal, hogy hétfőn be kell menniük az intézménybe, és ez az „egyik napról a másikra” [Petra] történő átállás szorongást váltott ki belőlük. A megbeszélésen az igazgató egy-egy számukra nagyon rövid, konkrét iránymutatásokat nem tartalmazó tájékoztató tartott, ahol „nem volt egy-két megnyugtató szó” [Petra]. Elmondták, hogy kezdetben volt egy „mélypontunk” [Dóra], amikor megvisele őket az élettér beszűkülése, a kevés kontaktus, és számos példát említettek azzal kapcsolatban, hogy a kijárási korlátozás milyen területeken és módokon jelentett nehézséget számukra, miközben „nekünk is vigyázni kell azért a személyiségünkre” [Dóra], mert a világvjárvány okozta fokozott lelki terhelés nehézséget jelentett számukra magánemberként is. Az interjúalanyok számára tehát frusztráló volt, hogy nem hangzott el a pszichés jóllétükre vonatkozó kérdés sem az első tájékoztatón, sem később, illetve konkrét információkat és támogatást, „semmiféle mankót vagy ötletet” [Kitti] sem kaptak. Az információhiány bizonytalansággal, „szorongással”, a magára hagyottság és a kontrollvesztés érzésével töltötte el őket. Úgy érezték, minden az ő döntésükön múlik; hogy „totálisan ránk van bízva” [Kitti] a helyzet megfelelő kezelése. Elmondásuk szerint az általános, Krétát bemutató tájékoztató helyett inkább arra lett volna szükségük, hogy tájékozódhassanak a használható platformokról, illetve egy olyan kiinduló alapelvre/útmutatóra, amely szerint egységesen kezdhettek volna el dolgozni, így magabiztosságot és a helyzet feletti kontroll birtoklását érezve.

A kezdeti nehézségek alakulása – „lassan megszoktuk ezt a helyzetet”

Az információhiány mellett az első két hét nehézségeit több tényező fokozta, amelyeket a megkérdezett pedagógusok a hetek során jellemzően intézményi beavatkozás és támogatás nélkül oldottak meg. Ilyen volt a családi élet, a saját gyermekek tanulásának összehangolása a diákok online oktatásával, a férj/feleség munkavégzésével, melyet részben szintén gyorsan megoldandó többletteleherként éltek meg az interjúalanyok. Azonban az otthonról történő munkavégzés a „könnyebb időbeosztás” [Ferenc] miatt egyszerűsítette

A világvjárvány első hulláma során a pedagógusok úgy érezték, rövid idejük volt átállni az online oktatásra mind gyakorlati, mind lelki szempontból, ami miatt számos váratlan nehézséggel kellett szembenézniük, és ami fokozta érzelmi megterhelésüket. A jelenléti oktatás felfüggesztéséről szóló igazgatói e-mailt a pedagógusok hétvégén kapták meg azzal, hogy hétfőn be kell menniük az intézménybe, és ez az „egyik napról a másikra” [Petra] történő átállás szorongást váltott ki belőlük. A megbeszélésen az igazgató egy-egy számukra nagyon rövid, konkrét iránymutatásokat nem tartalmazó tájékoztató tartott, ahol „nem volt egy-két megnyugtató szó” [Petra].

is az interjúalanyok életét azzal, hogy úgy érezték, több kontrolljuk és nagyobb szabadságuk van az elvégzendő feladatok ütemezése terén, és több időt tölthetnek családtagjaik körében. Ez a fajta – kényszerű – elszigeteltség néhányuknak szinte „pihentető volt” [Petra], ugyanakkor azt is elmondták, hogy azt az általánosnak vélt megélést, hogy „lelassul a világ” [Dóra], egyáltalán nem tapasztalták, sőt számos többletmunkával járt ez az új élethelyzet.

Emellett több esetben kihívást jelentett a digitális világ és eszközök ismeretének hiánya; az, hogy „nagyon nem ismerem az informatikai részét” [Frida] a nem jelenléti oktatásnak. Így az interjúalanyok számára jellemzően „kemény volt” az online oktatásra való átállás és az ahhoz szükséges digitális tudásanyag elsajátítása. Volt olyan megkérdezett pedagógus, aki a járványidőszak első, még jelenléti oktatásban folyó időszakától kezdve számított az iskolák bezárására, készült arra, hogy hogyan tudna hatékonyan működni a távoktatásban. Ennek részeként ügyelt arra, hogy a „gyerekeknek mindenképp adjak még osztályzatokat” [Emese], gördülékenyebbé téve a diákok és saját maga számára is az átállást. Azonban minden lehetséges felkészülés ellenére ez az érintett pedagógus is úgy érezte, hogy ez egy „szorongató időszak” [Emese] volt. Az a pedagógus pedig, aki az első héten még „lelkesezéssel tele volt” [Kitti], kreatívnak érezte magát, és úgy gondolta, hogy technikailag fejlődhet, később úgy látta, hogy a „technikai feltételek” nem adták mindenkinek, ami negatív hatással volt a kezdeti motiváltságára.

Az átállás pozitív hatása a kiegészre – „másfajta kreatív munka”

Az online oktatásra való váltás negatív következményei mellett a kiegészre gyakorolt kedvező hatásokat is azonosítottak a megkérdezett pedagógusok. Az interjúalanyok számára fontos volt, hogy az átállás épp a tavaszi szünet környékére esett, így lehetőségük volt végiggondolni a történeteket, és a megszokottól eltérő módon, de egy kicsit pihenni is. Úgy érezték, hogy erre általában is nagy szükségük van már a tanév ezen időszakában, mert az oktatási szünetek jelentik számukra a gyors és hiánypótló regenerálódást, illetve az iskolától való eltávolodást. Ez jelen esetben azt jelentette, hogy a tavaszi szünet ideje alatt kellett megismerkedniük az új, közös online felülettel is. Az interjúalanyok életében tehát a járványtól függetlenül is vannak olyan „időszakok, amikor nehezebb” [Petra], és nehezebben élik meg a szünetet követő visszaállásokat. Az ilyen időszakokat a „gyász-munkához” [Petra] hasonlították, mert érzésük szerint „abból a szabadságból, abból az örömből [...] hirtelen beleugrani” az oktatásba megterhelő, és jellemzően igyekeznek a következő szünetig „kibírni”, miközben „mindig mélypontjaim vannak” [Petra]. Emiatt is időről időre megfogalmazódik bennük a pályaelhagyás lehetősége: „na jó, én befejeztem, [...] én már nem is tudok mit adni már magamból, én engem leszívtak” [Petra]. Erőteljesen megjelent tehát az interjúkban a kiegész veszélye, a pihenésre való igény mellett a „motiváció” elvesztése az „évek során”; az, hogy gyakran azt érzik: „nem tudok pedagóguspályából fejlődni” [Emese].

Ehhez képest jelenthetett új impulzust az online oktatással megjelenő „másfajta kreatív munka” [Petra] azok számára, akik előtte többször észlelték már azt, hogy motivációjuk csökkent, kimerültek, és/vagy közel álltak a kiegészhez. Petra és Emese mellett kezdetben Kitti is jelentős hatásnak érezte ezt. Emese megfogalmazta, hogy számára a gyors digitális átállás, az azzal kapcsolatos tudás elsajátítása, továbbá az új formák megismerése – a többletterhek okozta nehézségeken túl – inspiráló is volt: „baromi motivált lettem, tehát ennyit én nem készültem órákra, mint most. És mert érdekel, mert jól akarom csinálni, és akarok digitálisan is fejlődni”. Elmondta, hogy a korábbi kiegész közeli állapot megviselte, az érzés, hogy „ugyanígy leszek még tíz év múlva is [...]”. És most meg legalább van valami fejlődés, valamit tanulok, ami szükséges lesz, ami fontos”. Tehát egyes esetekben kifejezetten pozitívan hatott az új, kreatív feladat, a tanulás lehetősége,

a megoldási módok keresése, és az, hogy a korábban a digitális technikákban kevésbé jártas résztvevők úgy érezhették, hosszú távon is hasznos tudást szerezhetnek meg.

A tantárgyak prioritizálásának egyéni megélései –
„most nem mi vagyunk a fontosak”

A nem szaktárgyakat tanító interjúalanyok jellemző közös megélése szerint a készségtárgyak a járványhelyzet alatt hangsúlyozottan nem töltöttek be jelentős szerepet, és mindannyian a matematikát nevezték meg fontos tantárgyként. Az interjúalanyok egyik kiemelt célja volt, hogy mentesítsék a szülőket és a diákokat úgy, hogy az általuk is kevésbé hangsúlyosnak tartott tantárgyak feladatait könnyítették, vagy elvégzésüket választhatóvá tették: „Mert tényleg most itt a legfőbb cél, hogy a minimumot átadjuk, ne terheljük meg nagyon senkit” [Kitti]. Ugyanakkor elmondták, hogy szerintük eközben a pedagógusok „görcsölnek, és igazolni akarják, hogy ők dolgoznak, [...] félnek, hogy nem kapnak majd fizetést” [Emese], ha nem a korábbi elvárásokat közvetítik a diákok felé. A bizonytalanság és az információhiány negatív hatásai tehát a feladatok összeállítása és az elvárások megfogalmazása terén is megjelentek, frusztrációt keltve az interjúalanyokban. Egyes készségtárgyat tanító pedagógusokra emellett – minden szándékuk és pozitív attitűdjük ellenére – negatívan hatott vissza a prioritizálás, megkérdőjelezve saját pedagógusi szerepüket és létjogosultságukat azáltal, hogy úgy érezték, „most nem mi vagyunk a fontosak, tehát nem mi, készségtárgyak” [Petra]. Ugyanakkor minden tárgy kapcsán megfogalmazták, hogy a helyzettől függetlenül azért még „elvárja az ember, hogy csinálják” [Ferenc], miközben fontosnak tartották figyelembe venni azt is, hogy a diákoknak más órákra szintén készülniük kell, illetve érzelmileg megterhelőbb időszakon mennek keresztül a tanulók is.

A diákokkal való kapcsolat alakulása – „mindig megkérdem, hogy ki hogy van”

Az eltérő beosztások azonos szerepe – „segíteni a gyerekeket”

Arról, hogy a pedagógusok milyen módon és mértékben tudják „segíteni a gyerekeket” [Dóra] a feldolgozásban, hogy ebben mi az ő szerepük, az interjúalanyok eltérően vélekedtek. A készségtárgyakat oktató pedagógusok nem érezték, hogy a diákok ki szeretnék „hiperventilálni [sic!] a bennük lévő dolgokat” [Petra]. Ennek ellenére észlelték, hogy „ez egy szakadék most nekik” [Frida], és néhány esetben (pl. Petra) igyekeztek mégis megteremteni a reflektálás lehetőségét. A helyzet egyik előnyeként élték meg, hogy online nem kizárólag az osztályközösség előtt volt lehetőségük a diákokkal kommunikálni, hanem „külön, személyesen” [Dóra] is üzeneteket tudtak váltani. Abban az esetben, amikor a tantárgyhoz jól illeszthető volt, hogy a pedagógus beszéljen a diákokkal a vírus addig ismert tulajdonságairól, az interjúalany már annak magyarországi megjelenésekor enyhíthette a diákokban felgyülemelő frusztrációt azáltal, hogy ismereteket osztott meg a témában. Más készségtárgyakat és szaktárgyakat tanító pedagógusok az online órákon kerítették alkalmat arra, hogy a diákok feltárhassák és feldolgozhassák a világvárvány által kiváltott félelmeiket és szorongásaikat (pl. „kiírják magukból” [Dóra]). Az interjúalanyok fontosnak tartották, hogy ilyen módon is segíthessék a diákokat a feldolgozásban, valamint ők maguk is többet megtudhassanak a tanulók és családjaik jóllétéről. Azok a pedagógusok, akik nem voltak osztályfőnökök, negatívmként élték meg, hogy nem tudtak diákjaikkal mélyebben „beszélgetni, levelezni”, így főként a feladatok révén kaphattak „képet róluk”; arról, hogy „melyik család hogy éli ezt meg” [Dóra]. Az osztályfőnökök szerepét megkülönböztetettnek érezték, mert szerintük ez a státusz a bizalomnak és a pedagógus-diák kapcsolatnak meghatározó eleme, „velük sokkal nyitottabbak,

közlekenyebbek” [Kitti]. A pedagógusoknak továbbá céljuk volt, hogy oldják a „feszültségeket” [Petra], és „valami pozitív tölteret” [Petra] is adjanak (így például „vicces képeket, humoros dolgokat” [Dóra] építettek a kiadott feladatokba és órákba, hogy azok „derüesebbek” legyenek).

A fizikai kontaktus hiánya és az elválás – „nagy szívfdájdalmam, hogy tényleg így kell őket elengedni”

A világjárvány előtti pedagógus-diák viszony átalakult, hiszen azt már teljes mértékben az online kapcsolat határozta meg. Az interjúalanyok számára a „személyes kontaktus” [Dóra] hiánya komoly nehézséget jelentett. Furcsának érezték, hogy „nem szemtől szemben vagyunk a gyerekekkel” [Ferenc], és azt, hogy „milyen csend van” az órákon [Dóra]. Emellett a „visszajelzés” [Dóra] teljes hiánya sokkal egyoldalúbb kommunikáció érzetét keltette bennük, mint amilyenek azt a jelenléti oktatás során érezték. Meghatározó volt az is, hogy az online oktatás előtti személyes kontaktus során lehetőségük volt a pedagógusoknak a padsorok között járva segíteni azt a diákot, „aki még ki se tudja nyitni, ha mondom, melyik oldalán”, illetve monitorozni, hogy éppen „mit csinál”, mert online „ki tudja, mit néz” [Emese].

A fizikai jelenlét mellett a fizikai kontaktus szerepe is hangsúlyos volt az alsó tagozaton tanító pedagógusok körében. Leginkább a „napi szintű kapcsolattartás [hiányzott]; hogy lássam őket, hogy megöleljem őket, hogy megdicsérjem őket” [Frida]. Úgy érezték, hogy a fiatalabb tanulók számára rendkívül fontos a fizikai kontaktus, az, hogy az iskolában „talán megöleljük, megsimogatjuk” [Emese] őket. Épp ezért jelentett komoly lelki megterhelést számukra a diákoktól való hirtelen elszakadás, a búcsú hiányának feldolgozatlansága, ami különösen a negyedik „végzősök” esetében vált nehézzé, hiszen „sokkal több szál vágódik el: érzelemben, kommunikációban, időben velük” [Petra]. Frida is megfogalmazta, hogy „nagy szívfdájdalmam, hogy tényleg így kell őket elengedni”, mert fontos volt számára az is, „ők hogy élük ezt majd meg”, és mindenképpen szeretett volna a későbbiekben valami módon sort keríteni egy személyes búcsúra is, hogy „bennük is záruljon le, meg bennem is”. Ez a fajta lezáratlanság egyes esetekben komoly feldolgozási nehézséget jelentett a pedagógusok számára, Petra több esetben álmódott is azzal, hogy nem tudott a diákjaitól elbúcsúzni.

A kapcsolatok átalakulása a pedagógusok szerint hatással lehetett a diákok részvételi hajlandóságára is. Arról, hogy mi állhatott a lemorzsolódások hátterében, sok esetben nem kaptak tényleges információt. Volt olyan diák, akivel az átállás óta teljesen megszűnt minden kapcsolatuk, míg más esetekben az érintett diákok némely pedagógusnál jelentkeztek, némelyeknél pedig nem: „nem jelentkeznek, miközben tudom, hogy egyébként meg aktívak” [Kitti]. Ezek a szelektív lemorzsolódások egyes pedagógusok önértékelésére destruktívan hatottak. Azonban általánosságban az interjúalanyok úgy vélték, hogy nem kizárólag a személyük, hanem a tantárgyak és a feladatok típusai is meghatározó szereppel bírtak az okok feltárása kapcsán, mert egyes tanórák és házi feladatok alkalmasabbnak bizonyultak. Előfordult, hogy egy jól megválasztott feladat segített a pedagógusnak kideríteni, hogy a korábban nem jelentkező diák „nincs jól” [Dóra].

Lemorzsolódás – „sokan meg nem jönnek ezzel a lehetőséggel”

A kapcsolatok átalakulása a pedagógusok szerint hatással lehetett a diákok részvételi hajlandóságára is. Arról, hogy mi állhatott a lemorzsolódások háttérében, sok esetben nem kaptak tényleges információt. Volt olyan diák, akivel az átállás óta teljesen megszűnt minden kapcsolatuk, míg más esetekben az érintett diákok némely pedagógusnál jelentkeztek, némelyeknél pedig nem: „nem jelentkeznek, miközben tudom, hogy egyébként meg aktívak” [Kitti]. Ezek a szelektív lemorzsolódások egyes pedagógusok önértékelésére destruktívan hatottak. Azonban általánosságban az interjúalanyok úgy vélték, hogy nem kizárólag a személyük, hanem a tantárgyak és a feladatok típusai is meghatározó szereppel bírtak az okok feltárása kapcsán, mert egyes tanórák és házi feladatok alkalmasabbnak bizonyultak. Előfordult, hogy egy jól megválasztott feladat segítette a pedagógusnak kideríteni, hogy a korábban nem jelentkező diák „nincs jól” [Dóra]. Esetében fény derült arra is, hogy nem olyan „megtartó család” [Dóra] áll mögötte, amely segítette volna őt. Minden interjúalany úgy vélte, hogy a lemorzsolódás kérdését nyitottan és rugalmasan kell kezelniük, hiszen „nem látunk bele a családok működésébe”, és ahol a home office mellett kell „két-három gyereket koordinálni, meg folyamatosan géphez juttatni, az biztosan komolyabb kihívás” [Ferenc].

Az interjúalanyok által gyakran használt kulcsfogalom a „türelmi idő” [Petra] volt mint olyan eszköz, melyet az első hetekben alkalmaztak. Ez alatt azt értették, hogy a tavaszi szünetet, illetve az új online rendszerre való átállást meg szerették volna várni a további lépések megtétele előtt, hogy időt adhassanak a családoknak. Még azokban az esetekben is törekedtek erre az empátikus megközelítésre, amikor a kapcsolatfelvétellel tett kísérletek kudarcba fulladtak. Elképzelhetőnek tartották, hogy – az iskola jellemzően jó anyagi státuszú családjai mellett – egyes diákok esetében mégis a technikai „hozzáférhetőséggel van a baj” [Kitti]. A pedagógusok feltételezték, hogy volt olyan diák, akinek a családjában nem rendelkeztek elegendő számú eszközzel. Emellett a nehezebb körülmények között élő diákok bevonódása az erős osztály- és szülői közösségeknek köszönhetően oldódhatott meg, melyek elősegítésében az osztályfőnökök közreműködésének jelentős szerepe volt. Emese elmondta, osztályfőnökként felajánlotta, hogy tartja majd a kapcsolatot a számítógéppel nem rendelkező diákjával, de a közösség összezárt, és a „szülők megoldották” a helyzetet: eszközt adtak az arra rászoruló tanulónak. Emese kiemelte, hogy az ő proaktivitásának és szervezőképességének is köszönhetően jutott laptop-hoz az érintett tanuló. A pedagógusok tehát tekintettel voltak a technikai nehézségekre is. Abban az esetben pedig, ha egy tanuló nem fért hozzá a szükséges online felületekhez, akkor számára más, „játékos megoldást” [Petra] javasoltak a feladat teljesítésére, amely esetek azonban jellemzően többletmunkát jelentettek a pedagógusok számára.

A szülőkkal való kapcsolat – „írtak, hívtak, minden”

A szülői túlterheltség észlelése és kezelése – „megzöldülnek a szülők is”

A megkérdezett pedagógusok az online oktatásra való átállás során jellemzően igyekeztek folyamatosan szem előtt tartani a diákok perspektívája mellett a szülőkéét is. A lehetőségek szerinti tehermentesítésük kiemelten fontos volt számukra. A kiadott feladatok, valamint az órai tananyag mennyiségének redukciójára törekedtek. Tekintettel voltak arra is, hogy a pedagógus „saját tantárgyát” ne „túlértékelve” [Petra] árássa el feladatokkal a diákokat, mert „nagyon leterhelik” őket azzal, ha a „logikusan” vállalható órai anyag többszörösét küldik ki, ami pedig hatással van a szülőkre is, akik „megzöldülnek” [Dóra] a túlterheléstől. Az interjúalanyok saját szülői tapasztalataikat is felhasználták

a COVID-helyzet kezeléséhez, de több esetben a diákok szülei is kérték a rugalmasságot és a kiadott feladatok minimalizálását. A pedagógusok figyelembe vették azt is, hogy a szülők nem képesített szakemberek, és ezért ügyeltek arra is, hogy „új anyagot ne adjak nekik” [Frida], differenciáljanak. Igény esetén tanácsokkal is elláttak egy-egy szülőt azzal kapcsolatban, hogy „hogymagyarázza el” [Frida] a tananyagot.

A pedagógusok – különösen az osztályfőnökök – ezen felül a szülők érzelmi támogatásáért is felelősnek érezték magukat; feladatuknak tartották a szülők „nyugtató-sát” [Emese] is. Elmondták nekik, hogy „mindenki most egy sokkos állapotba került” [Emese], és majd együtt megoldják a felmerülő problémákat. Emese osztályfőnökként fontosnak tartotta ezt, mert az iskolabezárás elején a szülők rengeteg módon és fórumon keresték őt: „írtak, hívtak, minden”. Az interjúalanyok úgy érezték, „idegileg meg lelkileg” [Emese] megviselte a szülőket a járvány, és az ő pszichés tehermentesítésüket is feladatuknak érezték. Jellemző volt, hogy az osztályfőnökök számos megkereséssel szembesültek, mert ők jobban beleláttnak abba, „hogya szülőkkel mi megy, meg a családokban, meg a gyerekekkel” [Kitti].

A szülőkkel való kapcsolat alakulása –
„most meg így köszönik, és ez nagyon jó”

Az interjúalanyok szerint a diákok szüleivel való kapcsolat ápolása elengedhetetlen volt az online oktatás során is. A pedagógusok gyakran visszaigazolást kértek a szülőktől a saját hatékonyságukra vonatkozóan arról, hogy „jól csinálom-e” [Frida]. A világijárvány alatt megváltozott a visszajelzések értékelése és súlyozása. A pedagógusok úgy érezték, hogy a rájuk vonatkozó elvárásoknak lehetetlen eleget tenni, és „azért vannak szülők, akik általában csak azt veszik észre, ha valamit ők negatívként élnek meg” [Dóra]. Az ilyen negatív visszajelzések erősen elbizonytalanították a pedagógusokat, kétségeik voltak arra vonatkozóan, hogy „mit nem csinálók jól” [Frida]. Az interjúalanyoknak szükségük volt a pozitív megerősítésre és az elismerésre, jólesett nekik, ha „szülő is, meg gyerek is... Hogy is mondjam? Megdicsér?” [Petra]. Úgy érezték, a korábbi évekhez képest most olyan szülők is köszönetet mondtak munkájukért, akik eddig „soha semmit” nem értékelték, „és most meg így köszönik. És ez nagyon jó” [Emese]. Az ilyen pozitív visszajelzések az interjúalanyok motivációját jelentősen növelték: „mi motiváljon, ha nem ez? Tehát végülis ez, ez fontos ebben a munkában, mert emberekkel foglalkozunk, mi is emberek vagyunk” [Emese]. Emellett a szülőkkel való együttműködés csökkentette a szorongásukat is, azzal, hogy az intézményi támogatás hiánya ellenére velük „elkezdtek kialakítani” [Emese] az otthoni tanulás módját. A segítségnyújtás kölcsönös volt, mert a szülők több esetben segítettek az informatikai eszközök és programok telepítése kapcsán is, míg a pedagógusok lelki és szakmai támogatást nyújtottak számukra. A kapcsolattartásban azonban nehézséget jelentett, hogy „nincs tér meg idő, hanem csak úgy ott vagyunk, és mi is folyton válaszolunk, ők is folyton válaszolnak, és így nincs ennek se kerete, se vége, se semmi” [Dóra].

A megkérdezett pedagógusok hangsúlyozták, hogy az online oktatás alkalmas volt arra, hogy a „gyengébb tanulók” esetén „most látja a szülő azt, hogy a gyerekével mennyit kell foglalkozni”, „most vette észre azt, hogy igenis a gyereke nagyon le van maradva” [Frida]. Tehát olyan oldalát is láthatta a szülő a gyermekének és a vele való foglalkozás nehezítetttségének, amelyet eddig csak a pedagógusok ismertek, és megnyugtató volt az interjúalanyok számára, hogy a szülők most saját tapasztalatuk révén szembesülhettek a diákok – és így a pedagógusok – nehézségeivel. Értékelték, hogy a szülők ebben az új helyzetben elismerték, amit korábban már jeleztek nekik a gyerekekkel kapcsolatban. Az interjúalanyok jellemzően úgy vélték, hogy a világijárvány kedvező következménye lehet az eddig kevésbé méltatott szakmájuk pozitívabb megítélése is. Úgy gondolták, korábban „a pénz miatt” [Emese] kerültek a lenézett szakmák képviselői közé, de az

online oktatás során a szülők jobban belelát-hattak abba, „hogya mi az, hogy tanítani”, és ezek a tapasztalatok hosszabb távon pozitív hatással lehetnek rájuk, illetve a pedagógusok megbecsülésére. Továbbá reményeik szerint az online oktatás során tapasztaltak hatására a szülők aktívabban támogatják majd a tanár-diák együttműködést is.

Diszkusszió

A pedagógusok számára komoly kihívást jelentett, hogy 2020 márciusában egy hétvége alatt kellett átállniuk az online oktatásra. Jelen vizsgálat fókuszát az erről alkotott percepciók feltárása mellett a diákokkal és a szülőkkel való kapcsolat alakulásának értelmezése képezte. Az elemzés során feltártuk, hogy az átállás alatt az intézményi támogatás hiánya jelentős volt, valamint az átállás kiegészre gyakorolt hatását és a tantárgyak prioritizálása kapcsán érzett egyéni megelégedéseket is azonosítottuk. A diákokkal való kapcsolat alakulásának részét képezte a COVID-helyzet feldolgozásának támogatása, valamint az első hullám során tapasztalt lemorzsolódás is. A szülőkkel való kapcsolat meghatározónak bizonyult, a pedagógusok észlelték a szülői túlterheltséget, és igyekeztek kezelni is azt, miközben az elismerésre való igényük is felszínre került.

A COVID-19-világjárvány idején a pedagógusok a frontvonalban voltak. Érzelmileg kimerültek, és fokozott stresszt éltek meg az iskolák bezárását követő első hónapokban (Chan és mtsai, 2021). Az interjúalanyok számára ez a kezdeti időszak nehézségekkel terhelt volt, hiszen rövid idő állt rendelkezésükre az online oktatás megkezdéséhez (Robinson-Neal, 2021), miközben előtte sosem tanítottak ilyen viszonyok között (Molnár és mtsai, 2021), illetve nem voltak a digitális oktatásra berendezkedve (Czirfusz és mtsai, 2020). Az online és digitális oktatáshoz szükséges ismeretek hiányosságai és a technikával kapcsolatos nehézségek tehát nehezítették az átállást (Szabó és mtsai, 2021). Azonban az, hogy az átállás a tavaszi szünet előtti időre esett, jelentős segítséget nyújtott számukra az azzal kapcsolatos információgyűjtéshez, hogy hogyan tudnának ebben a helyzetben hatékonyan tanítani (Lendvai és mtsai, 2021a). Annak ellenére, hogy a pedagógusok tanulásra használták a szünetet, több résztvevő szerint pozitívan hatott kreativitására és motivációjára, hogy új eszközöket és platformokat ismerhetett meg. Ennek oka, hogy a megnövekedett stresszel és túlterheléssel járó pedagógusi munka gyakran kiegészítéshez vezet (Fernet és mtsai, 2012; Mihálka és Pikó, 2018; Ádám, 2020; Szabó és mtsai, 2021), azonban a szakmai fejlődésre való

A megkérdezett pedagógusok hangsúlyozták, hogy az online oktatás alkalmas volt arra, hogy a „gyengébb tanulók” esetén „most látja a szülő azt, hogy a gyerekével mennyit kell foglalkozni”, „most vette észre azt, hogy igenis a gyereke nagyon le van maradva” [Frida]. Tehát olyan oldalát is láthatta a szülő a gyermekének és a vele való foglalkozás nehezítettségének, amelyet eddig csak a pedagógusok ismertek, és megnyugtató volt az interjúalanyok számára, hogy a szülők most saját tapasztalatuk révén szembesülhettek a diákok – és így a pedagógusok – nehézségeivel. Értékeltek, hogy a szülők ebben az új helyzetben elismerték, amit korábban már jeleztek nekik a gyermekekkel kapcsolatban. Az interjúalanyok jellemzően úgy vélték, hogy a világjárvány kedvező következménye lehet az eddig kevésbé méltatott szakmájuk pozitívabb megítélése is.

lehetőség (Kopp, 2016; Rapos, 2016) és a saját ötleteik megvalósítása (Halász, 2011) preventív tényezőként működhetnek. Ugyanakkor fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a szabadság alatti munkavégzés, a regenerálódás tartós hiánya szintén hozzájárulhatnak a kiégés-szindróma kialakulásához, ha hosszú távon fennállnak, vagy rendszeresen megjelennek a pedagógusok életében.

A kiégés megelőzésében (Fernet és mtsai, 2012), a pandémia által kiváltott stresszhelyzet mérséklésében, az online oktatásban az iskola vezetőségének kitüntetett szerepe van (Duraku és Hoxha, 2020). Azonban ők sem rendelkeztek a hirtelen átálláshoz szükséges tapasztalattal, és így az extrém helyzetben jellemzően nem tudták megfelelően segíteni a pedagógusokat (Szabó és mtsai, 2021). Az interjúalanyok a konkrét szakmai keretek, támpontok, információk és munkahelyi elvárások kijelölése mellett az intézmény vezetőjétől várták volna az empatikus odafigyelést, megértő támogatást és rugalmasságot is, melyet azonban nem kaptak meg (Chan és mtsai, 2021; Lendvai és mtsai, 2021a; Walter és Fox, 2021). Az intézményi támogatás és az információ nagyfokú hiánya tovább nehezítette a megkérdezett pedagógusok számára a bizonytalan helyzetek magabiztos kezelését (Vámos és mtsai, 2020; Lendvai és mtsai, 2021a), növelte a szorongásukat és a kontrollvesztés érzését is (ld. pl. N. Kollár, 2021; Lau és mtsai, 2022). Eközben pedig a pedagógusok úgy érezték, nem kapnak kielégítő segítséget a stresszkezeléshez sem (Szelecsáné Egyed, 2016). A pedagógusok a megfelelő intézményi támogatás hiányában így maguk szerezték meg az online oktatáshoz szükséges tudást és információkat. Úgy érezték, szükségük van a szünetekre és a továbbképzésekre, az új kihívásokra ahhoz, hogy elkerüljék a kiégést (ld. pl. Kopp, 2016; Rapos, 2016; Hulon és mtsai, 2020; Czirfusz és mtsai, 2020; Horváth és mtsai, 2020). A túlterheltség, motivációvesztés, a fejlődés lehetőségének hiánya és a kilátástalanság érzése jellemezte őket korábban (Lendvai és mtsai, 2021a). Ehhez képest teremtett új helyzetet és lehetőségeket a kényszerű átállás. A megkérdezett pedagógusok – többek között – azt élték meg, hogy lendületet is hozott magával a pandémia miatti hirtelen online oktatás, hiszen új készségeket sajátítottak el, és hosszú távon is hasznos tudásra tehetek szert.

A pandémia pozitív hozadékai mellett továbbá a család és a munka egyensúlyának megteremtésére tett kísérleteket is fontos kiemelnünk. Ez a törekvés egyes esetekben kevésbé bizonyult sikeresnek, mert a család-munka harmóniájával kapcsolatos nehézségek a világjárvány első hullámában – az online oktatás miatt – csak fokozódtak (Szabó és mtsai, 2021). A családi élet háttérbe szorulását érdemes olyan szempontból is fokozott figyelemmel kísérni, hogy az a kiégés egyik markáns tényezője (Petróczi és mtsai, 1999, idézi Mihálka, 2015). A megkérdezett pedagógusok abban az esetben élték meg ilyen szempontból is terhesnek az otthonról oktatást, ha gyermekeik voltak, hiszen össze kellett hangolniuk az ő tanításukat a saját diákjaik oktatásával. Abban az esetben azonban, ha az interjúalanyok nem voltak gyermekei, éppen a pandémia és az online oktatás nyújtott lehetőséget az egyensúly megteremtésére a családtagokkal tölthető több idő, illetve a szabadabb időbeosztás révén.

A világjárvány mindemellett kiélezett néhány korábban megbúvó nehézséget és belső konfliktust is. Az online oktatás során a készségtárgyakat maguk az azokat tartó pedagógusok is kevésbé fontosnak és értékesnek deklarálták – egy tantárgyiattitűd-területeket vizsgáló tanulmány szerint a diákok és pedagógusok általános vélekedése is ezt tükrözi (pl. a matematika nagyobb prioritást élvez, mint a készségtárgyak) (Czető, 2022). Ez azonban hatással volt az interjúalanyok önértékelésére és motivációjára is azokban az esetekben, amikor a diákok kevésbé voltak aktívak, mint arra közvetlenül az átállást követően számítottak. Ennek oka a motiváció mellett lehetett az is, hogy a tantárgyak és az azokat tanítók kedveltsége között összefüggés van (Czető, 2022), így a pedagógusok saját elutasítottaságukat is megélhették akkor, ha a tantárgyukkal kapcsolatosan kevésbé voltak aktívak a diákok.

A megkérdezett pedagógusok úgy érezték, a diákokra is destruktív hatással volt a világvárvány, akiknek így jelentősen beszűkültek a társas kapcsolataik (Sadiq, 2020), és nem csak a közérzetük, de általánosságban a tanulással kapcsolatos addigi attitűdjük is romlott azokban az esetekben, ha a jelenléti oktatás során jobb tanulók voltak (N. Kollár, 2021; Lannert, 2022). A pedagógusok számára fontos volt a diákok pszichés jóllétének – lehetőség szerinti – támogatása, a pozitív irányú változás elősegítése is. Törekedtek arra, hogy megismerjék a családok helyzettel való megküzdését, felmérjék és monitorozzák a diákok aktuális lelkiállapotát is. A tanulókat beszélgetés, vagy a traumafeldolgozást segítő feladatok révén támogatták. Azonban akkor, ha a pedagógusok úgy érezték, hogy nem tudták diákjaikat megfelelően segíteni, szorongást élték meg (Gadermann és mtsai, 2021). Az interjúalanyoknak jellemzően nehézséget jelentett a diákoktól való hirtelen elválás is, hiszen életükben a velük való megfelelő kapcsolat nagy jelentőséggel bír (Fehérvári, 2016), és szerették volna igényeik szerint lezárni a félévet, elbúcsúzni tőlük. Az alsó tagozaton tanító pedagógusok számára az online oktatás során különösen meghatározó volt a fizikai jelenlét hiánya, hiszen így nem volt lehetőségük a megszokott segítségre és testi kontaktusra (az órai munka segítségével a simogatásra, ölelésre) (Szabó és mtsai, 2021). A megkérdezett pedagógusok eltérő módokon, de igyekeztek áthidalni az elválás okozta hiányt, és segíteni a diákokat a feldolgozásban (ld. pl. Wolfe és McCarthy, 2020). Az online oktatás az idősebb diákokat tanítók számára azonban lehetővé tette a bensőségebb kapcsolat kialakítását is azáltal, hogy a pedagógusoknak így lehetőségük volt külön-külön üzeneteket váltani a diákokkal, személyesebb jellegű témákat is érintve (N. Kollár, 2021).

Azokban az esetekben, amikor a pedagógusok osztályfőnökként, szaktárgyat tanító pedagógusként, vagy a járványhoz szorosan kapcsolódó tananyaguk miatti felelős pedagógusokként voltak jelen a helyzetben, már a lezárás előtt alkalmuk volt a diákokkal részletesen átbeszélni a releváns témákat és teendőket, csökkenteni a tanulók bizonytalanságát. A szaktárgyak mellett a készségtárgyakat oktató pedagógusok is beemelték óráikra a világvárvány témáját. A reflexió és a feldolgozás segítése mellett arra is alkalmuk volt, hogy a feladatba burkolva tájékozódhassanak a diákok és családjaik megéléséről. Ezen túlmenően arra is fokozott figyelmet fordítottak, hogy pozitív töltetű feladatokkal segítsék elő a szorongások oldását. A pedagógus-diák viszonyban jelen helyzetben is nélkülözhetetlen volt a bizalom, az őszinteség és az elfogadás (Pegueró, 2009; Dóczi-Vámos, 2016), hiszen enélkül az online oktatás, a feladatok kiadása, a számonkérés és az interjúalanyok által kulcsfogalomként használt „türelmi idő” sem működhetett volna (ld. pl. Wolfe és McCarthy, 2020; Piccolo és mtsai, 2020). A „türelmi idő” alkalmazásával próbálták a pedagógusok lehetőséget biztosítani a diákoknak és a családoknak az online oktatásra való berendezkedésre. Az interjúalanyok szerint a bizalmi kapcsolat mélységében meghatározó szempont volt, hogy a bizalmi személy az adott osztály osztályfőnöke volt-e. Véleményük szerint az osztályfőnököknek gyakoribb és mélyebb kontaktusuk van a diákokkal és családjaikkal.

Abban az esetben, ha a pedagógusok semmilyen fórumon és formában nem tudtak információt szerezni egy-egy diákról, akkor az osztályfőnökhöz fordulhattak, azonban így is megjelent a lemorzsolódás problematikája. Hogy ki tekinthető lemorzsolódó diáknak ebben a helyzetben, azt különösen nehezen megragadhatónak tartották. A tantárgyak prioritizálása itt igen jelentőssé vált: voltak, akik nem tűntek el teljesen a pedagógusok látóteréből, csak egyes tárgyakat más, általuk kevésbé fontosnak tartott tantárgy elé helyeztek. Azt, hogy mely tényezők állhattak a lemorzsolódás hátterében, egy-egy esettől eltekintve nem tudták biztosan a pedagógusok. A szükséges tárgyi feltételek hiányán, illetve az informatikai eszközök használatával kapcsolatos nehézségeken túl valószínűsítették, hogy a fokozott pszichés terhelés is mérvadó lehetett (lásd pl. Chan és mtsai, 2021). Mindez összecseng a lemorzsolódással összefüggésben álló általános tényezőkkel,

melyek szerint jelentős szerepet játszhat a jelenlét és az aktivitás csökkenésében, illetve azok teljes elmaradásában a diákok pszichés jólléte, étellel való elégedettsége, valamint a pedagógusok lemorzsolódással kapcsolatos attitűdje, a jó társas kapcsolatok, a kedvező iskolai légkör és a családi háttér szerepe is (lásd bővebben Fehérvári és mtsai, 2021), hiszen a pandémia a felsorolt összes tényezőre hatással volt. Az interjúk tanúsága szerint az összetartó diák- és szülői közösségnek köszönhetően az intézményben az eszközhiányt is át tudták hidalni, egymás segítségével biztosítva, hogy mindenki részt tudjon venni az online oktatásban (Mataka és mtsai, 2020; Lannert, 2022). Továbbá a résztvevők úgy gondolták, hogy ők maguk is igyekeztek rugalmasan és nyitottan kezelni a krízishelyzetet, nem gyakoroltak plusz nyomást a diákokra.

A pedagógusok ebben a kritikus helyzetben gyakran szerepkonfliktust éltek meg, és nehezen összeegyeztethetőnek találták azt a sok szerepet, amiknek az elvárások szerint meg kellett volna felelniük (ld. pl. Szabó és Jagodics, 2016; Szelezsánné Egyed, 2016; Lendvai és mtsai, 2021a). A komplementer szerepben lévő pedagógusok kapcsolatban álltak a szülőkkel is (Bakos, 2015), és igyekeztek csökkenteni szorongásaikat (Daniel, 2020), hiszen ők is aggódtak a diákok túlterheltsége és a távoktatás eredményessége miatt (Duraku és Hoxha, 2020). A pedagógusok tapasztalata szerint a szülők számára kihívást jelentett a munkanap rendezése (McCarthy és Wolfe, 2020; Palma, 2021), illetve az online oktatás miatt több kötelezettség és gyerekefelügyelet hárult a szülőkre, továbbá a helyzet szorosabb kapcsolattartást és proaktivitást követelt meg tőlük is (Duraku és Hoxha, 2020; Maspul és Amalia, 2021; Lannert, 2022; Besonia és Magnate, 2022). Az interjúalanyok tekintettel voltak arra, hogy a szülőknek úgy kellett ezeket a feladatokat ellátniuk, hogy nem rendelkeztek kellő ismeret- és tudásanyaggal a pedagógusi szerep betöltéséhez (Palma, 2021; Besonia és Magnate, 2022), így a pedagógusok a munkaidejükön túl még ebben is igyekeztek támogatni őket (Chan és mtsai, 2021). Az interjúalanyok törekedtek arra, hogy a szülők átállását és tehermentesítését a lehető leg-
hatékonyabban elősegítsék, és a diákok esetében alkalmazott „türelmi idővel” a szülők számára is biztosították a szükséges rugalmasságot, továbbá a tehermentesítés érdekében igyekeztek redukálni a leadott tananyagot is.

A szülőkkel való egyenrangú és partneri viszony (Torgyik, 2004; Marton, 2019) abban is segítette a pedagógusokat, hogy folyamatosan reflektáljanak a helyzetben való helytállásukra, hatékonyságukra és szerepükre, valamint a szülőktől is folyamatosan visszajelzést kértek. Szülőként való érintettségük is segíthette őket a helyzet megfelelő átlátásában, az igények és a szükséges lépések felmérésében. A megkérdezett pedagógusok kaptak visszajelzést arra vonatkozóan is, hogy több szülő most szembesült először gyermeke valódi képességeivel, valamint a szülők ízelítőt kaphattak abból is, milyen pedagógusi szerepben helytállni (vö. Lannert és Szekszárdi, 2015). A szülők jobban beleláthattak gyermekeik órai munkájába (Getfield, 2021), tanulási nehézségeibe is, amellyel kapcsolatban a pedagógusok korábban azt érezték, hogy jelzéseik nem érnek célba, a szülők nem látják azokat a problémákat, amiket ők. Ebben is kiemelkedő szerepük volt az osztályfőnököknek, hiszen ők jelentettek közvetlen csatornát – kvázi mediátorként – a kollégák, az intézmény és a szülők között. Esetenként nehézséget jelentett azonban az egymásnak ellentmondó szülői elvárásoknak való megfelelés (Lannert és Szekszárdi, 2015; Lendvai és mtsai, 2021a) és a határok meghúzása is. A szülőkkel való kommunikáció az online tanításra való áttérés során nem kizárólag az egyéni megélések tekintetében mutatkozott kulcsfontosságúnak, hanem a technikai háttér biztosítása okán is (Mahaffey és Kinard, 2020). A szülők proaktivitása segítséget jelenthetett a pedagógusoknak az egyes programok és platformok használatában, ahogy ez a segítségnyújtás visszafelé is működött, szükség szerint a pedagógus segítette a technikai nehézséggel küzdő családokat (Chan és mtsai, 2021). Emellett a pedagógusok ebben a kihívásokkal teli helyzetben beleláthattak abba, hogy a szülőket milyen módokon viseli meg a

kialakult helyzet, valamint mi jellemzi az otthoni tanulást, illetve annak körülményeit (Mahaffey és Kinard, 2020).

Az interjúalanyok jellemzően igényelték a szülőkkel való kommunikáció során a visszajelzéseket, az online oktatás aktoraiként nagyon építően hatottak rájuk a pozitív visszajelzések és dicsérő szavak, melyek megerősítették őket munkájuk irányának helyességében. Ez hatással volt a jövőre vonatkozó elképzeléseikre is, amelyben jelentős szerep jutott az elismerésnek. Az interjúalanyok az első hullám elején remélték, hogy a világjárványt követően szélesebb körben és hosszabb távon is jobban méltányolják majd a pedagógusi pályát, a pedagógusok pedig szakmailag, emberileg és anyagilag is megbecsültebb tagjai lehetnek a társadalomnak, mint korábban (ld. pl. Paksi és mtsai, 2015; Szabó és Jagodics, 2016; Szelezsánné Egyed, 2016), hiszen a szülők az online oktatás révén beleláthattak abba, hogy milyen nehéz munkát végeznek a pedagógusok nap mint nap.

Jelen interpretatív fenomenológiai analízis – a módszertől kifolyólag – általánosításra nem alkalmas, azonban összességében eredményei segíthetnek rávilágítani a pedagógusok általános nehézségeire, támogathatják azok mélyebb megértését, valamint a felismerést, hogy az itt feltárt problémák túlmutatnak a világjárvány okozta krízishelyzeten. A pandémiától független, hétköznapi munkavégzésre is kiterjeszhető tanulságok további kutatások tárgyát képezhetik. A pedagógusszakma jelentős stresszel és érzelmi megterheléssel jár (ld. pl. Szabó és Jagodics, 2016; Mihálka és Pikó, 2018), amelyet a világjárvány kitörése, valamint az online oktatásra való hirtelen áttérés tovább növelt (ld. pl. Duraku és Hoxha, 2020; Chan és mtsai, 2021; Lendvai és mtsai, 2021a). A pedagógusok jóllétét prioritásként kellene kezelnie a társadalomnak, mert az alapjaiban határozza meg az oktatás minőségét, amely kiemelt jelentőséggel bír a világjárványhoz hasonló válsághelyzetekben is. Érdemes lenne vizsgálni, hogy a pedagógusok jólléte hogyan változott a pandémiát követően, érzékeltek-e érdemi változásokat, hozzájutottak-e a gördülékeny digitális és online oktatáshoz szükséges tudáshoz és eszközökhöz, ha igen, azok milyen módokon épültek be a hétköznapi oktatási eszközök közé, valamint a vágyott társadalmi megbecsültség tartósan fennállt-e.

Lendvai Lilla

ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Az adatfelvétel a *To be or not to be well? – Drama and Theatre in Education* című projekt keretein belül valósult meg, melyet az Európai Bizottság támogatott. A tanulmányban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit. A projekt 2019. szeptember 1. és 2022. január 31. között zajlott. Kódszáma: 2019-1-HU01-KA201-06127. Jelen tanulmány egyes részei szerepelhetnek a kutatási zárójelentésként publikált *Jó(l) vagy?* című könyvben (Lendvai és mtsai, 2021a). Köszönet az interjúalanyoknak, amiért ebben a kiemelten nehéz helyzetben is segítették a vizsgálatot, valamint a tanulmány megvalósításában nyújtott segítségéért a Nyitott Körnek, Jozifek Zsófiának, Dóczi-Vámos Gabriellának és Sulyok Richárdnak. A teljes foglalkozássorozat eredményei a projektet bemutató könyvben olvashatók (Lendvai és mtsai, 2021a).

Irodalom

- Ádám, Sz. (2020). Korai kiégés. In Endrődy, O., Svraka, B. & F. Lassú, Zs. (szerk.), *Sokszínű pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. ELTE Eötvös Kiadó. 89–103. <http://www.eltereader.hu/media/2020/10/Endr%C5%91dy-%E2%80%93-Svraka-%E2%80%93-F-Lass%C3%BA-Soksz%C3%ADn%C5%B1-pedag%C3%B3gia-WEB.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 04. 04.
- Bakos, K. (2015). A pedagógusi szerep dilemmái és összefüggései az életminőséggel. *Metszetek*, 3(1), 3–14. http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek%202015_1_bakos.pdf Utolsó letöltés: 2021. 10. 03. DOI: 10.18392/metsz/2015/1/1
- Besonja, B. E. A. & Magnate, L. F. (2022). Lived experiences of teachers, parents, and learners in science amidst pandemic. *IOER International Multi-disciplinary Research Journal*, 4(2), 140–150. DOI: 10.54476/2580103
- Chan, M.-K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N. & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(6), 533–545. DOI: 10.1037/spq000441
- Czető, K. (2022). Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 30–52. DOI: 10.14232/isk-kult.2022.8-9.30
- Czirfusz, D., Misley, H. & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. <http://opuse-educatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/685> Utolsó letöltés: 2021. 11. 10. DOI: 10.3311/ope.394
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1–2), 91–96. DOI: 10.1007/s11125-020-09464-3
- Dóczi-Vámos, G. (2016). Tabuk és bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából. *Neveléstudomány*, 4(3), 21–35. DOI: 10.21549/ntny.15.2016.3.2
- Duraku, Z. H. & Hoxha, L. (2020). *The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education*. The Online ResearchGate Site. <https://www.researchgate.net/publication/341297812> Utolsó letöltés: 2022. 10. 09.
- Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In Vámos, Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. 17–36.
- Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (2020, szerk.). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 15.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Gadermann, A., Gagné Petteni, M., Thomson, M., Guhn, K., Molyneux, T. & Oberle, E. (2021). *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Well-Being in British Columbia*. Human Early Learning Partnership, UBC.
- Getfield, J. (2021). Parenting and schooling in a pandemic. *Academia Letters*, Article 450. DOI: 10.20935/al450
- Halász, G. (2011). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/13500/13532/13532.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 03. 03.
- Hulon, I. S., Tucker, H. M. & Green, M. A. (2020). Virtual Professional Learning for InService Teachers to Support Teaching and Learning in Online Environments. In Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (szerk.), *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 43–47. <https://www.learntechlib.org/p/216903/> Utolsó letöltés: 2022. 06. 21.
- Horváth, L., Misley, H., Hülber, L., Papp-Danka, A., M. Pintér, T. & Dringó-Horváth, I. (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése: a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, 8(2), 5–25. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_2_5-25.pdf Utolsó letöltés: 2021. 06. 05. DOI: 10.21549/ntny.29.2020.2.1
- Jelińska, M. & Paradowski, M.B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303–328. DOI: 10.24059/olj.v25i1.2492
- Kassai, Sz., Pintér, J. N. & Rác, J. (2017). Az interperatív fenomenológiai analízis (IPA) módszertana és gyakorlati alkalmazása. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 48(4), 28–35. DOI: 10.14267/veztud.2017.04.05
- Kopp, E. (2016). A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In Vámos, Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. 79–94.

- Lannert, J. (2022). A pandémia miatti iskolabezárások és a digitális oktatás hatása a tanulók felkészültségére a közoktatásban és a felsőoktatásban. In Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Riport 2022*. TÁRKI. 307–323.
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást a szülő és a pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34. DOI: 10.17543/iskult.2015.1.15
- Lau, S. S. S., Shum, E. N. Y., Man, J. O. T., Cheung, E. T. H., Amoah, P. A., Leung, A. Y. M., Okan, O. & Dadaczynski, K. (2022). Teachers' well-being and associated factors during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Hong Kong, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14661. DOI: 10.3390/ijerph192214661
- Lendvai, L., Horváth, L., Dóczi-Vámos, G. & Jozifek, Zs. (2018). *Benne vagy? A színházi nevelés alkalmazási lehetőségei a bullyinggal kapcsolatos tudatosság növelésére*. Nyitott Kör Egyesület. https://ruinproject.eu/wp-content/uploads/2018/04/Benne-vagy_pdf.pdf Utolsó letöltés: 2020. 06. 10.
- Lendvai, L., Pap, A. & Nguyen Luu, L. A. (2019). A látássérült diákok kortársakkal kapcsolatos megélt tapasztalatainak jellemzői. *Gyógypedagógiai Szemle*, 47(2), 98–118.
- Lendvai, L., Dóczi-Vámos, G. & Jozifek, Zs. (2021a). *Jó(l) vagy? A Nyitott Kör tanári jólléttel kapcsolatos színházi nevelési foglalkozássorozatának vizsgálata művészeteken alapuló részvételi akciókutatással (pdf)*. Nyitott Kör Egyesület. https://tobe.nyitottkor.hu/downloads/hungary/Jo%20vagy_interaktiv.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 11.
- Lendvai, L., Horváth, L., Dóczi-Vámos, G. & Jozifek, Zs. (2021b). Egy komplex színházi nevelési előadás hatása a bullying észlelésére. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4), 99–137. DOI: 10.17627/ALK-PSZICH.2020.4.99
- Mahaffey, F. D. & Kinard, W. (2020). Promoting the home-school connection during crisis teaching. In Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (szerk.), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 235–238. <https://www.learntechlib.org/p/216903/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 25.
- Marton, E. (2019). A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában. *PhD-értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton_Eszter_diszszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2021. 01. 13. DOI: 10.15476/elte.2018.242
- Maspul, K. A. & Amalia, F. (2021). The role of parents in the implementation of hybrid learning toward school normalisation in Indonesia. *Academia Letters*, Article 3588. DOI: 10.20935/al3588
- Mataka, T. W., Mukurunge, T. & Bhila, T. (2020). Virtual teaching and learning: A sad reality of the 'haves' and 'have nots', the teacher's voice in Zimbabwe during COVID 19 pandemic. *International Journal of All Research Writings*, 1(12), 8–14.
- Mihálka, M. (2015). A kiegészről – nemzetközi és hazai kutatási kitekintés. *Acta Sana*, 10(2), 7–18. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/actasana/article/view/18481> Utolsó letöltés: 2019. 12. 02.
- Mihálka, M. & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatika egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. DOI: 10.1556/0406.19.2018.006
- Molnár, Gy., Hódi, Á., Ökördi, R & Mokri, D (2021). A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra*, 31(2), 3–22. DOI: 10.14232/iskult.2021.02.3
- N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23–53. DOI: 10.14232/iskult.2021.02.23
- Oxley, L. (2016). An examination of interpretative phenomenological analysis (IPA). *Educational & Child Psychology*, 33(3), 55–62. DOI: 10.53841/bpsecp.2016.33.3.55
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovácsi, V. & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció: Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Palma, A. (2021). Homeschooling and the Learning Modalities in the Philippines During COVID-19. *Academia Letters*, Article 923. DOI: 10.20935/al923
- Peguero, A. A. (2009). Opportunity, involvement, and student exposure to school violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7(4), 299–312. DOI: 10.1177/1541204008330634
- Piccolo, D., Tipton, S. & Livers, S. D. (2020). Transitioning to Online Student Teaching. In Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (szerk.), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 297–303. <https://www.learntechlib.org/p/216903/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 21.
- Pietkiewicz, I. & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 20(1), 7–14. DOI: 10.14691/cppj.20.1.7
- Rác, J., Kassai, Sz. & Pintér, J. N. (2016). Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) mint kvalitatív pszichológiai eszköz bemutatása: Szakirodalmi

összefoglalás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(2), 313–336. DOI: 10.1556/0016.2016.71.2.4

Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a szemé-lyes szakmai életútban. In Vámos, Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkije*. ELTE Eöt-vös Kiadó. 79–103.

Robinson-Neal, A. (2021). Reflections on educational practice: COVID-19 influences. *Academia Letters*, Article 176. DOI: 10.20935/al176

Sadiq, N. (2020). COVID-19 and students: Commu-nicative construction of resilience. In Naz, F. (szerk.), *COVID-19 challenges for Pakistan*. NUST Universi-ty Press. 153–170.

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Inter-pretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.

Szabó, É. & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények. A tanári kiegész munkahelyi tényező-inek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: 10.17543/iskkult.2016.11.3

Szabó, É., Jagodics, B. & Kóródi, K. (2021). A tanári munkát hátráltató tényezők a 2020. tavaszi digitális oktatás időszakában. *Iskolakultúra*, 31(6), 3–16. DOI: 10.14232/iskkult.2021.06.3

Szelezsánné Egyed, D. (2016). A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiegész jelensége; prevenció és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményben. *Opus et Educatio*, 3(5), 590–603. DOI: 10.3311/ope.134

Torgyik, J. (2004). Hatékony iskola: együttműködő iskola: A család és az iskola közötti partnerségi

viszony formálásának lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(10), 32–40.

Vámos, Á., Kálmán, O., Bajzáth, A., Rónay, Z. & Rapos, N. (2020). A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folya-matos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésé-*ben*. *Neveléstudomány*, 8(1), 7–27. DOI: 10.21549/ntny.28.2020.1.1

Varga, J. (2021). Tanulási veszteség a covid követ-keztében – szimulációs eredmények. In Fazekas, K., Könya, I. & Krekó, J. (szerk.), *Munkaerőpiaci tükör 2020*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, ELKH. 220–223.

Walter, H. & Fox, H. (2021). Understanding teacher well-being during the Covid-19 pandemic over time: A qualitative longitudinal study. *Journal of Occupa-tional and Organizational Psychology*, 21(25). DOI: 10.33423/jop.v21i5.4716

Wolfe, Z. & Mccarthy, J. (2020). Engaging parents through school-wide strategies for online instruction. In Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (szerk.), *Teach-ing, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Edu-cation (AAACE). 145–151. <https://www.learn-techlib.org/p/216903/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 26.

Zewude, G. T., Beyene, S. D., Taye, B., Sadouki, F. & Hercz, M. (2023). COVID-19 Stress and teachers well-being: The mediating role of sense of coherence and resilience. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 1–22. DOI: 10.3390/ejihpe13010001

Absztrakt

A COVID-19-világjárvány miatt a pedagógusok számos új szakmai nehézséggel szembesültek (ld. pl. Ferdig és mtsai, 2020; Czirfusz és mtsai, 2020; Chan és mtsai, 2021; Lendvai és mtsai, 2021a). Magyarországon 2020 tavaszán az iskolák digitális távoktatásra álltak át. Jelen vizsgálat célja volt feltárni, hogy a pedagógusok miként élték meg az online oktatásra való átállást, valamint hogyan értelmezték a szülővel és a diákokkal való kapcsolatuk alakulását. Kutatási kérdéseink ennek megfelelően a következők voltak: Milyen élményeik vannak a pedagógusoknak a COVID-19-világjárvány miatt bekövetezett online oktatással kapcsolatban? Hogyan értelmezik a pedagógusok a szülővel és a diákokkal való kapcsolatuk alakulását? Vizsgálatunk során egy budapesti intézmény általános iskolásokat tanító 6 pedagógusával készítettünk félig strukturált interjút 2020. április 14–22. között. Az interjúalanyok között szerepelt osztályfőnök, valamint szaktárgyat és készségtárgyat tanító pedagógus is. Az interjúkat interpretatív fenomenológiai analízissel elemeztük. Eredményeink szerint az online oktatásra való átállás kezdeti időszaka nehézségekkel terhelt volt, mert a pedagógusok nem kaptak egységes irányutatót. A diákokkal való megfelelő kapcsolat jelentősége hangsúlyos volt, a hirtelen elválás érzelmileg is megerőltető volt a pedagógusok számára. Jellemző volt bizonyos fókú lemorzsolódás, de a peda-gógusok türelmi időt adtak a diákoknak a helyzet feldolgozására és kezelésére, mellyel a szülőket is igyekeztek tehermentesíteni. Az online oktatás során különösen nagy jelentőséggel bírtak a szülők pozitív visszajelzései, melyek megerősítették a pedagógusokat munkájuk hatékonyságában.

Kulcsszavak: COVID-19, online oktatás, pedagógus, szülő, diák

Az egyetem munkaerőpiacra felkészítő szerepének a vizsgálata hallgatói interjúk alapján

A felsőoktatásban eltöltött évek alatt a hallgatókat olyan kompetenciákkal kell felvértezni, amelyek a munkaerő-piaci sikerességüket biztosítják. A feltáró jellegű kutatásunk célja interjúk által bemutatni, hogyan érzékelik a hallgatók a felsőoktatás munkaerőpiacra felkészítő szerepét. Összességében a felsőoktatási képzés jó kiindulási alapot biztosít egy adott munkakör betöltéséhez, azonban a 21. században felértékelődött puha készségek fejlesztése kevésbé hangsúlyos.

Bevezetés

A nemzetközi szakirodalom egyre inkább arra hívja fel a figyelmet, hogy a digitális világ és a technológia dinamikus fejlődése, valamint a globalizáció nagymértékben átalakította a munkaerőpiacot, a munkaadók igényeit, illetve az elvégzendő feladatok tartalmát (Pogátsnik, 2019). Azonban a nem-kognitív készségeket igénylő munkafolyamatokat, azaz az olyan folyamatokat és feladatokat, amelyek elvégzéséhez érzelmi intelligenciára, magas kooperációs készségre vagy személyes kapcsolatokra van szükség, nem sikerült automatizálni. A technológiai változások, a mesterséges intelligencia és a robotizáció a *soft* skillket, azaz a puha készségeket nem érinti. Ez azt jelenti, hogy a munkaerőpiacon továbbra is szükségesek a kognitív képességek, azaz a *hard* skillk, viszont emellett kiemelten fontos, hogy a munkavállaló rendelkezzen megfelelő nem-kognitív készségekkel, puha készségekkel is. Az, hogy bizonyos munkafeladatokat nem lehet automatizálni, maga után vonja a puha készségek iránti igény megnövekedését is (Nagy, 2022).

Magyarországi viszonylatban ambivalens tapasztalatokról ad számot a szakirodalom, ugyanis a felsőoktatási intézmények egyik feladata a munka világára való felkészítés lenne, mégis gyakori, hogy az egyetemek a munkahelyektől eltérő kultúrát közvetítenek (Györgyi, 2012). Míg nemzetközi szinten egyre hangsúlyosabbá válik a hallgatóközpontú oktatás, a tanítás-tanulás funkciója, addig a magyar felsőoktatásra leginkább a tanárközpontú, elméletcentrikus oktatás jellemző, amely kevésbé teszi lehetővé a nem-kognitív, puha készségek fejlődését (Kovács, 2016). A munkaadók tapasztalatai szerint nem elegendő, ha a pályakezdők megfelelő végzettséggel rendelkeznek, hanem szükséges olyan puha készségek birtoklása is, amelyek lehetővé teszik a munkaerő-piaci változásokhoz való alkalmazkodást (Ailer, 2017). Ebből kifolyólag kiemelten fontos, hogy a felsőoktatási intézmények rendelkezzenek olyan tanítási és tanulási stratégiákkal, amelyek képzési területtől függetlenül hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók megfelelő tudással, szakértelemmel és képességekkel felvértezve hagyják el a felsőoktatási intézményt, s lépjenek ki a munkaerőpiacra.

A tanulmányunk célja, hogy feltáró jellegű kutatásunk révén feltérképezzük a felsőoktatás munkaerőpiacra felkészítő szerepét, továbbá vizsgáljuk, milyen módon segítik elő a hallgatók képességfejlődését. Jelenlegi kutatásunkban végzett hallgatókkal készítettünk interjúkat. A kvalitatív kutatás eredményei olyan kulcsfontosságú területre és annak hiányosságaira világítanak rá, amelyek fejlesztése nemcsak az egyén szintjén fontos, hanem hosszabb távon az egyetemi képzések megítélése szempontjából is.

Elméleti áttekintés

Napjainkban a felsőoktatás változásának lehetünk szemtanúi, hiszen a felsőoktatási intézmények újabb és újabb kihívásokkal néznek szembe, s a felmerülő változásokra gyorsan és hatékonyan kell reagálniuk, illetve megoldást találniuk (Ramaley, 2014). A felsőoktatási szektor újragondolásának lehetőségével állunk szemben, melynek átalakulása egy generáció leforgása alatt ment végbe, ezáltal számos politikai, strukturális és intézményi változás következett be (Walsh, 2018). A felsőoktatás folyamatosan bővül, diverzifikálódik, és egyre több eltérő háttérrel rendelkező hallgatót vonz (Cross, 1987). A szakirodalom szerint a felsőoktatási intézményekre már kevésbé jellemző, hogy csak ők rendelkeznek az oktatási szolgáltatások nyújtásának monopóliumával, az egész életen át tartó tanulás igénye és a változások által kialakult versenyhelyzet megkívánja a felsőoktatási intézményektől a gyors reagálást és a rugalmasságot.

A tanuló társadalom hosszú távú szükségleteinek kielégítéséhez arra van szükség, hogy a felsőoktatás képes legyen a tanulók befogadására, a tanítási és tanulási módszerek megújítására (Fitzgerald, 2012). Mindamellelt, hogy a felsőoktatási intézmények megőrzik az értelmiségképző feladatukat, megerősödik annak az igénye, hogy kielégítsék a munkaerőpiac szükségleteit, s ezáltal meg tudnak felelni a társadalmi és gazdasági elvárásoknak is (Castro és Levy, 2001; Hurtado, 2007; Teichler, 2003, 2011). Ez a szemlélet hozzájárulhat ahhoz, hogy a megszerzett végzettség a hallgatók számára nagyobb munkaerő-piaci megtérüléssel járjon. Továbbá a piaci működések terjedésével a felsőoktatás szolgáltatásként jelenik meg, melyet nagyban befolyásolnak a piac igényei, így a képzéseknek eladhatónak kell lenniük (Fitzgerald, 2012). Ezeket az igényeket tovább erősítik a szakpolitikai döntések, amelyek arra sarkallják az intézményeket, hogy képzéseikkel igazodjanak a munkaerő-piaci igényekhez és a tudásalapú gazdaság kritériumaihoz (Elliott, 2017). A szakirodalom szerint a friss diplomások foglalkoztathatósága új intézményi feladatként és célként jelenik meg. Kulcsfontosságú kihívássá vált, hogyan képesek támogatni az egyetemisták érvényesülését a munkaerőpiacon, továbbá hogyan tudnak kompetenciaalapú oktatásra váltani az tudásközpontú helyett (Velasco, 2014; Suleman, 2018; Wolhuter, 2020, idézi Holik és mtsai, 2021).

Harrison (2017) jelentése a munkaadói elvárásokban végbemenő változásokat az alábbi módon csoportosította, hangsúlyozva azt, hogy az egyetemeknek alkalmazkodniuk kell a regionális munkaadók változó igényeihez, annak érdekében, hogy továbbra is gazdaság létfontosságú mozgatórugói legyenek. Elsőként azt emelte ki, hogy a munkaadók elvárják a pályakezdektől vagy az új alkalmazottaktól, hogy azonnal hozzáadott értéket tudjanak teremteni. Elvárják továbbá, hogy az alkalmazott gyorsan tanuljon, rövid időn belül lássa át, hogyan működik a szervezet, és értse meg az összetett szervezeti struktúrák dinamikáját, s ebből kifolyólag tudjon jól dolgozni, pozitív változásokat elérni. Amit a munkaadók különösen fontosnak tartanak, hogy a diplomás vagy az új alkalmazott rendelkezzen megfelelő, agilis kommunikációs készséggel, hogy képes legyen sikeresen dolgozni a szervezeti környezetben. További követelménynek tekintik, hogy a dolgozók legyenek képesek megérteni a különböző érdekekkel rendelkező felek szempontjait, és ennek megfelelően kommunikáljanak. A kommunikáció mellett elengedhetetlenek

tartják, hogy a pályakezdők képesek legyenek akár személyesen, akár virtuálisan is a csapatmunkára, legyenek képesek különböző projektcsapatokban dolgozni. A digitalizáció fejlődésével való folyamatos lépéstartás is új elvárás, a munkaadók ehhez kapcsolódó követelményeket is megfogalmaztak. A végzett hallgatók legyenek képesek minden területén könnyen és átfogóan alkalmazni a technológiát, mindezt a szervezet céltudatos és stratégiai előmozdítása érdekében. Természetesen az új elvárások mellett továbbra is követelmény, hogy a diplomások ismerjék azt a szakterületet, amelyből diplomát szereztek, s rendelkezzenek megfelelő szakmai értékekkel és felkészültséggel, tapasztalattal és kapcsolatokkal ahhoz, hogy naprakészek és elkötelezettek maradhassanak a saját szakterületükön. Emellett követelményként jelenik meg, hogy különböző nézőpontokat összevetve innovatívan és kritikusan gondolkodjanak a kihívásokról, a lehetőségekről, a hagyományos és újszerű megoldásokról. A jelentés hangsúlyozza, hogy még nem is olyan régen ezeket a készségeket csak a magasabb pozíciókban lévőkől várták el. Épp ez az egyik legmélyebb és legnagyobb változás napjaink munkaerőpiacán, hogy ezeket a vezetői képességeket, a puha és kemény kompetenciákat minden diplomás munkavállalótól elvárják, nem csak a vezetőktől (Harrison, 2017).

Hazai kutatási eredmények szerint a frissdiplomásokkal szembeni kompetenciaelvárások tekintetében egy magas szintű elvárás-csomag rajzolódik ki. Tóthné Téglás és Kelemen-Erdős (2020) kiemeli, hogy a korábbi kutatásokkal szemben a szakmai elvárások mellett egyre nagyobb szerepe van a személyes és szociális képességeknek is. A kutatási eredményeik arra hívják fel a figyelmet, hogy az alábbi képességek szakterülettől függetlenül belépési kritériumként azonosíthatók. További sikertényezőnek számít az önálló tanulás képessége, a kreati-

tás, az új információtechnológiák használata és a komplex problémák kezelése (Tóthné Téglás és Kelemen-Erdős, 2020). Kimondottan mérnökhallgatókat vizsgáló hazai kutatások eredményei szerint a munkáltatók elvárják, hogy a friss diplomások a szakmai tudás mellett olyan képességekkel is rendelkezzenek, mint a problémamegoldás, a kreativitás, a nyitottság és a csapatmunka (Pogátsnik, 2020; Kersánszki és Nádai, 2020). Az alábbi eredményeket tovább erősítik Holik és munkatársai (2021) adatai, akik szintén arra

Hazai kutatási eredmények szerint a frissdiplomásokkal szembeni kompetenciaelvárások tekintetében egy magas szintű elvárás-csomag rajzolódik ki.

Tóthné Téglás és Kelemen-Erdős (2020) kiemeli, hogy a korábbi kutatásokkal szemben a szakmai elvárások mellett egyre nagyobb szerepe van a személyes és szociális képességeknek is. A kutatási eredményeik arra hívják fel a figyelmet, hogy az alábbi képességek szakterülettől függetlenül belépési kritériumként azonosíthatók. További sikertényezőnek számít az önálló tanulás képessége, a kreativitás, az új információtechnológiák használata és a komplex problémák kezelése (Tóthné Téglás és Kelemen-Erdős, 2020). Kimondottan mérnökhallgatókat vizsgáló hazai kutatások eredményei szerint a munkáltatók elvárják, hogy a friss diplomások a szakmai tudás mellett olyan képességekkel is rendelkezzenek, mint a problémamegoldás, a kreativitás, a nyitottság és a csapatmunka (Pogátsnik, 2020; Kersánszki és Nádai, 2020).

a megállapításra jutottak, hogy a mérnökhallgatók esetében a puha készségek fejlesztése még nem teljesen megoldott. Leginkább a nyitottság, az együttműködés és a kommunikáció területén lenne szükség fejlesztésre. A kutatás továbbá hangsúlyozza, hogy kiemelt figyelmet kell szentelni a szociális készségek és az önismeret fejlesztésére, de szükséges a hallgatók aktivizálása és motiválása is (Holik és mtsai, 2021).

Magyarországi viszonylatban elmondható, hogy a bolognai folyamat révén lényegesen átalakult a felsőoktatás, amely igyekszik igazodni a megváltozott követelményekhez. Azonban ezek a változások további strukturális és tartalmi kihívásokat idéztek elő, s az utóbbi kihívás legfontosabb területe a felsőoktatás-pedagógia. A felsőoktatási képzéseknek még jobban kell alkalmazkodniuk a munkaerőpiac igényeihez. Továbbá heterogén hallgatói csoportok jelentek meg a felsőoktatásban, s fokozódik a digitalizáció és a globalizáció, még sürgetőbbé válik a felsőoktatásban zajló pedagógiai munka megújítása (Sárdi, 2012). A felsőoktatással szemben támasztott egyik legnagyobb elvárás, hogy a klasszikus feladatait megőrizve képes legyen a folyamatos megújulásra és alkalmazkodásra (Török, 2017).

Az ismeretek átadásán túl az oktatási intézmények feladatai közé tartozik, hogy viszszaadást adjanak a diákok készségeiről, ebből kifolyólag a felsőoktatásban is egyre inkább előtérbe kerül a hallgatók kompetenciáinak felmérése s fejlesztése. A szakirodalom szerint a képzés szerkezetében meg kell jelennie a gyakorlatorientáltságnak (Ranschburg, 2004; Buday-Sántha, 2013; Hercz és mtsai, 2013); hangsúlyozzák, hogy a kompetenciaalapú képzés legfőbb célja, hogy a felsőoktatási intézmények olyan szakembereket képezzenek, akik egyaránt rendelkeznek megfelelő elméleti és gyakorlati tudással, valamint a munkaerőpiacon felértékelődött kompetenciákkal (Balogh, 2014). Magyarországi viszonylatban a felsőoktatásban uralkodó elméletcentrikus módszerek miatt jelentős probléma, hogy a munkaerő-piaci igények kevésbé jelennek meg a kurikulumban, a kurzusok tematikájában, s az oktatásban szerzett tapasztalatok távol esnek a munkahelyi helyzetektől. Gyakran előfordul, hogy az alapkompenciák fejlesztése sem megoldott (Kovács, 2016; Óbudai Egyetem, 2018).

Míg a nemzetközi gyakorlatban számos projekt fókuszál a munkaerőpiac keresleti és kínálati oldalán megjelenő kompetenciák összhangjára (SAKE25, OntoHR26), addig magyarországi viszonylatban nincs egységes keretrendszer a kompetenciák mérésére (Balogh, 2014). Magyarországon a Kecskeméti Főiskolán végeztek kutatásokat, az eredmények kimutatták, hogy a megkérdezett hallgatók nem rendelkeznek kellő önreflexióval és nem értékelik reálisan a saját teljesítményüket (Hercz és mtsai, 2013). A kutatás arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulási akadályok olykor nem a képességek hiányára, hanem pszichológiai eredetű problémákra vezethetők vissza, ebből kifolyólag a készségfejlesztés mellett a személyiség fejlesztésére is hangsúlyt kell fektetni. További kutatások is alátámasztják, hogy az oktatási intézmények csekély mértékben fejlesztik a munkaerőpiacon elvárt, nem szakmai kompetenciákat, mint a kommunikációs készséget, az együttműködést és a konfliktuskezelést (Dobos, 2013). A kompetenciák reális értékelése és a teljesítményértékelés kedvelt módszer során a 360 fokos értékelés, amikor az adott személyt önmaga mellett a vezetők és kollégái is értékelnek, ehhez hasonló eszközzel már vizsgáltak magyarországi hallgatókat (Balogh, 2014). Az Óbudai Egyetem a változásokra reagálva elindította a „Softskillket mindenkinek” projektet. A munkájuk során a nem kognitív készségekkel, az átalakult munkaerőpiac igényekkel, a készségek leendő munkavállalói, hallgatói megjelenésével, valamint a hallgatói lemorzsolódással kapcsolatban végeztek *desk research* és kérdőívalapú lekérdezést (Nagy, 2022; Holik és Makó, 2022; Tomory és Makó, 2022; Tomory, 2022; Holik és mtsai, 2022).

A felsőoktatás további feladata, hogy a képzési kínálat és a szervezeti követelmények révén olyan szakembereket képezzen, akik megfelelnek az aktuális munkaerő-piaci igényeknek és a munkáltatók elvárásainak. A munkaerőpiacon szükséges és a végzetek által

birtokolt kompetenciák közötti hiányt folyamatos mérésekkel, hallgatói és munkaadói visszajelzésekkel és a releváns készségek azonosításával lehet redukálni. Korábbi kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy a szervezeti kompetenciamérés esetében célszerű a kvantitatív módszerek mellett kvalitatív eszközöket is alkalmazni, továbbá figyelembe kell venni a képzés jellegét, a munkaerő-piaci visszajelzéseket és a későbbi fejlődést, s ezáltal az elemzések árnyaltabbak lesznek (Kiss és mtsai, 2010; Veresné Somosi, 2013). Az alábbi feltáró kutatásunkkal az a célunk, hogy feltérképezzük a hallgatók személyes tapasztalatait, amelyek leginkább a felsőoktatási intézmény szerepére világitanak rá.

Kutatási kérdés, módszer és mintavétel

A feltáró jellegű kutatásunk fő kérdése, hogyan járul hozzá a felsőoktatási intézmény a kompetenciák megszerzéséhez, milyen módon támogatja a hallgatók munkaerőpiacra való kilépését.

A kutatási kérdéseink megválaszolása érdekében kvalitatív kutatási módszert alkalmaztunk, s félig strukturált interjúkat készítettünk végzett hallgatókkal. Vizsgáltuk az egyetem munkaerőpiacra felkészítő szerepét és a hallgatók kompetenciafejlődésének percepcióját. A jelenlegi feltáró jellegű interjú kutatási szakasz a kérdéskört az elvárt és meglévő kompetenciák oldaláról ragadja meg, kiegészítve azzal a fontos kérdéssel, hogy a kompetenciák megszerzésében saját bevallásuk szerint milyen szerepet töltött be a felsőoktatási intézmény, továbbá milyen tényezők járultak hozzá a fejlődésükhöz.

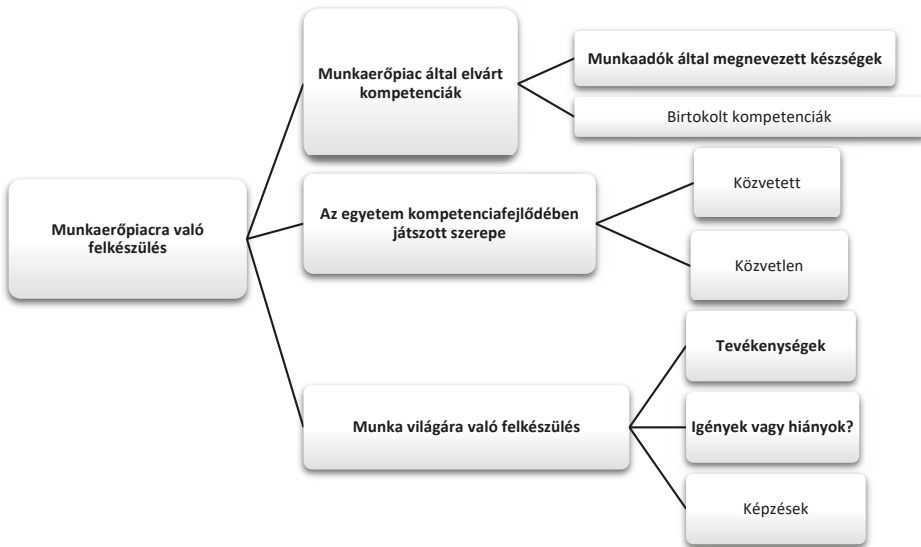
A kutatásunk során hat olyan végzett hallgatót kérdeztünk meg, akik Kelet-Magyarország egyik vidéki tudományegyetemén szereztek diplomát az utóbbi három évben. Tudományterület, életkor, munkaerő-piaci státus szerint heterogén fókuszcsoportot alakítottunk ki annak érdekében, hogy minél szélesebb körű betekintést nyerhessünk a vizsgált kérdéssel kapcsolatos hallgatói tapasztalatokba. Az interjúk átlagosan több mint egy órásk voltak.

1. táblázat. Az interjúalanyok bemutatása

Alany	Nem	Elvégzett szak	Munkaerő-piaci státus	A munkaköre megfelel a végzettségének?
alany1	nő	tanár	jelenleg gyēs	igen, állami szférában dolgozik
alany2	férfi	agrármérnök	beosztott diplomás	igen, piaci szférában dolgozik
alany3	nő	igazságügyi igazgatás	jelenleg gyēs	igen, állami szférában dolgozik
alany4	nő	gyógypedagógus	beosztott diplomás	igen, állami szférában dolgozik
alany5	férfi	informatikus	beosztott diplomás	igen, piaci szférában dolgozik
alany6	férfi	sportközgazdász	beosztott diplomás	nem, piaci szférában dolgozik

Forrás: saját szerkesztés

Az elemzés során elsőként kézi kódolást végeztünk, amely során kevert kódolási paradigmát követtünk. A feldolgozott szakirodalom és az interjúvázat alapján létrehozott kódháló segítségével a priori történt a deduktív kódolás, majd ezt követte az interjú félig strukturált jellegéből adódóan a további kódok adatvezérelt létrehozása a szövegszegmensek további alegységekre bontásán keresztül. Az elemzés során két dimenzióval foglalkoztunk részletesebben, vizsgáltuk, hogy az interjúalanyok saját megítélésük szerint milyen mértékben rendelkeznek bizonyos kompetenciákkal, továbbá feltártuk, hogy a felsőoktatás mennyire járult hozzá a kompetenciák megszerzéséhez.



1. ábra. Az interjúelemzés során használt kódháló

Eredmények

A kutatás során egyaránt vizsgáltuk az interjúalanyok szociokulturális háttérét, a pályaválasztási döntéseiket, a képzés során szerzett tapasztalataikat, ezen belül különös tekintettel fókuszáltunk a képzés gyakorlatorientáltságára, az oktatók módszertani kultúrájára. Azonban a jelenlegi vizsgálatban az interjúalanyok kompetenciakészletét is igyekeztünk feltárni. Az interjú során a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) által alkalmazott kérdőív releváns kérdésblokkját¹ vettük alapul, ahol a válaszadóknak bizonyos kompetenciákat kellett aszerint értékelniük, hogy azok mennyire fontosak a munkájukban. A kérdőívtől eltérően arra kértük a válaszadókat, hogy az említett készségeket értékeljék aszerint is, hogy azokat mennyire fejlesztette az egyetem. Ezeket szintén 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték, azonban ahol 3-as vagy annál rosszabb értékelés született, arra kértük az interjúalanyokat, hogy fejtsék ki a véleményüket az adott kompetenciával kapcsolatban. Elsőként az alábbi táblázatban foglaltuk össze, hogy az egyes kompetenciák milyen átlagértékkel jellemezhetőek a munkaerő-piaci fontosságuk szempontjából, továbbá a felsőoktatási intézmény milyen mértékben járult hozzá az adott kompetencia fejlesztéséhez.

2. táblázat. Az interjúalanyok által értékelt kompetenciák és az egyetem hozzájárulása a kompetencia fejlődéséhez (1-től 5-ig terjedő skála átlagai)

	Mennyire szükséges jelenleg a munkában?	Mennyire fejlesztette ezt a készséged az egyetem?
Problémamegoldási készség, leleményesség	5	3,2
Rendszerező gondolkodás, átlátó képesség	5	4,2
Fegyelem, szabályok követése	5	4,2
Nagy munkabírás, kitartás	4,8	4
Beszédképesség	4,8	3,8
Együttműködés, csapatmunka	4,8	4,1
Önálló munkavégző képesség	4,8	3,8
Koncentrációképesség, a figyelem összpontosítása	4,8	4,3
Konfliktuskezelés	4,7	2,8
Munkaszervezés és időbeosztás	4,7	3
Precizitás, részletekre figyelés	4,7	4,2
Tolerancia, más nézetek tisztelete	4,7	4
Informatikai, digitális tudás	4,5	3,8
Alkalmazkodóképesség	4,5	4,3
Előrelátás, tervezőképesség	4,3	3,8
Tanulási képesség	4,3	4
Kritikai gondolkodás	4,3	3,3
Innovatív készség, újító szellem	4,2	3,2
Írásképesség, fogalmazási készség	4,2	4,3
Gyakorlati szakismeret	4,2	3
Általános tájékozottság, műveltség	4,2	3,7
Elméleti szaktudás, felkészültség	4	4,3
Nyelvtudás	4	2,6
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	3,8	3,5
Mások szakmai vezetése	3	2,6
Kéz ügyesség	2,8	2,2

Forrás: saját szerkesztés, négyfokozatú skála értékei, vastaggal szedve a legnagyobb különbséget mutató itemek.

Az interjúalanyok összesített véleménye alapján elmondható, hogy a munkavégzés során a legfontosabb kompetenciának tekinthető a problémamegoldási készség, a rendszerező gondolkodás és a szabályok követése. Ezt követően úgy vélték, hogy a nagy munkabírás és a beszédképesség a legfontosabb kompetencia, amelyre a mindennapi munkájuk során szükség van. A legkevésbé érezték fontosnak a mások szakmai vezetésére irányuló készségeket és a kez ügyességet. Három interjúalany teljes mértékben fontosnak tartotta a mindennapi munkája során a szaktudás gyakorlatban való alkalmazását, azonban a jogi és agrár területen dolgozó interjúalanyoktól ez a kompetencia alacsonyabb értékelést kapott, tehát a mindennapi munkájukban nem ezt tartják a legfontosabb kompetenciának. A gazdaságtudományi területen végzett interjúalany jelenleg nem a végzettségének megfelelő munkakörben dolgozik, így számára szükséges legkevésbé ez a készség.

Az alábbi kompetenciák mellett az interjúalanyok magasan értékelték olyan kompetenciákat is, amelyek a soft skillekhez tartoznak, s a szakirodalom szerint is különösen felértékelődtek a munkaerőpiacon. A megkérdezettek válaszai is alátámasztották, hogy a mindennapi munkavégzés során nélkülözhetetlen, hogy egyaránt képesek legyenek együttműködni egy csapattal, ami magával hozza a konfliktuskezelés, tolerancia és alkalmazkodóképesség fontosságát, de napjaink munkavállalójának képesnek kell lennie az önálló munkavégzésre is. Mindemellett a figyelem, a precizitás és a megfelelő digitális tudás is elengedhetetlen.

„Ügyfelekkel dolgozom, ezért nyilván vannak olyan helyzetek, amikor nem a számukra megfelelő döntést hozom meg, de mint ugye említettem jogszabály alapján dolgozunk, tehát meg van kötve a kezünk, de rendkívül fontos, hogyha konfliktusba kerülök velük, akkor ezt meg tudjam oldani és megfelelően tudjak velük kommunikálni.” (interjúalany3)

Ha megvizsgáljuk, hogy az interjúalanyok által fontosnak vélt kompetenciákat mennyire fejlesztette a felsőoktatási intézmény, akkor eltérő eredményeket kapunk. Elmondható, hogy összességében a rendszerező gondolkodás, a szabálykövetés, a kitarás és a kifejezőkészség fejlődéséhez hozzájárult az egyetem, azonban nagy különbségek mutatkoznak a problémamegoldási készség és a beszédkészség tekintetében. Mindkét kompetenciát magasan értékelték az interjúalanyok, tehát a munkájukban különösen fontos, azonban az említett két készség esetében kevésbé érzik a válaszadók az egyetem hozzájárulását.

Hasonlóképpen vélekedtek az önálló munkavégzésről, a konfliktuskezelésről, az időbeosztásról és a digitális tudásról, amelyeket szintén fontosnak titulált képességnek neveztek, ám ezeknek a fejlődéséhez a felsőoktatási intézmény hozzájárulása csekély. A fejlődésüket leginkább a tanulmányaik alatt végzett diákmunkához, a családhoz, az aktuális munkahelyükhöz és egyéb tevékenységekhez kötötték. A konfliktuskezelés tekintetében az egyetem hozzájárulását a legkevésbé érezték a jogi, gazdaságtudományi és informatikai képzések egykori hallgatói. Az említett válaszadók szerint a családban és a munkahelyen szerzett tapasztalatok által fejlődtek a legtöbbet ebben a vonatkozásban. Az időbeosztás tekintetében szintén megoszlottak a vélemények, ugyanis az interjúalanyok az időbeosztás fejlődését szintén a munkahelyhez, a diákmunkához és egyéb tevékenységhez, jelen esetben egy mentorprogramhoz társították.

„Az oktatás kevésbé járult hozzá, inkább az egyetemi lét... az időbeosztás, na de ehhez az is kellett, hogy dolgoztam, tehát inkább innen szereztem meg mindenféle tapasztalatot, ami manapság is kell a munkaerőpiacon.” (interjúalany6)

„Hmm, a megfelelő időbeosztás és a tervezési, szervezési készség jutott eszembe. A felsoroltak közül mindegyikre hatással van/volt a mindennapi élet és tevékenységei, illetve az egyetemi lét és az egyetem melletti tevékenységek. Utóbbinál többek között a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramra gondolok, amelyben mentori tevékenységet végeztem több féléven keresztül. A programban nagyon fontos volt, hogy össze tudjuk hangolni a találkozókat, így az idővel, a feladatokkal is úgy kellett számolni, hogy minden időben meglegyen. És egy-egy mentorálási alkalom, majd a kirándulások is sok előkészítő munkát, szervezést és tervezést igényeltek, így ez idő alatt sokat tudtam ebből tanulni és ezáltal fejlődni.” (interjúalany4)

Ahol további jelentős eltérések mutatkoznak, az a kritikus gondolkodás, az innovatív készség, a nyelvtudás és a gyakorlati szakismeret. Ezek szintén olyan területek, ahol megmutatkozott az egyetemi képzés hozzájárulásának a hiánya. Az eddigiekben azt

összegeztük, hogy a munkaerőpiacon fontosnak vélt kompetenciák megszerzéséhez milyen mértékben járult hozzá az egyetem, azonban vizsgáltuk, hogy az interjúalanyok hogyan határozzák meg az egyetem hozzáadott értékét, tekintve az intézmény hatását mind a fejlődésükre, mind a munka világába való kilépésre.

Összességében az interjúalanyok válaszai alapján kijelenthető, hogy a felsőoktatási intézmény jó alapot biztosított, amely hozzájárult ahhoz, hogy a válaszadók a munkakörükben megfelelően helytálljanak, de csak bizonyos szinten készítette fel őket a munka világára. Két válaszadó volt, akik hangsúlyozták, hogy nem érezték magukat teljes mértékben felkészültnek, főként a gyakorlati tevékenységeket illetően.

„Olyan nyolcvan százalékban készített fel, annyira nem szeretnék negatív lenni. Mert, hogy amit kaptam azt maximálisan fel tudtam, használni csak még kellett volna egy kis plusz. Ahogy belecsöppentem a tanítás világába, azt éreztem... és nem fogok hazudni, hogy nem tudok semmit.” (interjúalany1)

„Részben éreztem, érzem magam felkészültnek. Az elméleti háttérhez kapcsolódóan volt sok tárgyunk, de a gyakorlatban mindez hogyan működik, az nincs a tankönyvben leírva, ezeket a munka során tapasztaljuk meg, illetve minden gyerek más és más, ez is nagymértékben befolyásolja.” (interjúalany4)

Másik két interjúalany szintén úgy vélte, hogy az egyetem adott egyfajta alapot, de érezhető a gyakorlat hiánya. Egyikük kiemelte, hogy a szakmájához kapcsolódóan sokkal többet tanult a munkahelyén az első pár hónapban, mint az egyetemen bármikor, míg a másik interjúalany a diákmunka során szerzett tapasztalatait hangsúlyozta.

„Bizonyos szinten tudta fejleszteni igazából az egyetem, mert azért csak oda kellett figyelni, az, amit említettem is, hogy tisztelettudónak kell mindenkivel lenni. Valamilyen szinten a bürokráciát is megtanítja az egyetem, hogy azért... ki alá vagyunk alárendelve, hogy a tanár az tanár, a diák az diák. Hát ezt tudom hozzá mondani igazából. De fejlesztette valamilyen szinten, igen. Ahhoz, hogy elinduljak az életben... de többet tanultam minden tekintetben az egy éves munkaviszonyom alatt, mint az egyetem alatt.” (interjúalany2)

Az informatika képzési területen végzett interjúalany számolt be a legpozitívabban arról, hogy az egyetem hogyan támogatta a fejlődését. Az egyetem hozzájárulása nemcsak a megfelelő szakmai tudás átadásában nyilvánult meg, a szakmai gyakorlatokon kívül egyedül ő tett említést arról, hogy az egyetem kisebb kutatásokba való bekapcsolódással, projektek és előadások prezentálásával, valamint szakmai napok rendezésével támogatta a szakmai fejlődésüket.

Amikor kimondottan a felsőoktatási intézmény munka világára való felkészítő szerepéről kérdeztük az interjúalanyokat, akkor a többségük úgy vélte, hogy a munkaerőpiac elvárásainak való megfeleléshez, a munkakeresés folyamatához, módjához és az időbeliségéhez kevésbé járult hozzá az egyetem:

„Csak bizonyos szinten felkészített...” (interjúalany2)

„Hát ezekre az elvárásokra abszolút nem tudott felkészíteni az egyetem, erre saját magam tudtam felkészíteni.” (interjúalany3)

Az előbb említett informatika tudományterületen végzett hallgató a szakmai napok révén számos információt szerzett a munka világról, illetve egyes cégek és vállalatok

működéséről, azonban ennek ellenére ő is hangsúlyozta, hogy „minimálisan készített fel az elvárásokra. Tapasztalat, gyakorlat hiánya. Reagálni úgy sikerült, hogy még többet fejlesztettem magam.” (interjúalany5) Az interjú végén a végzett hallgatók javaslatokat, szempontokat fogalmaztak meg, amelyek erősíthetik az egyetem munkaeerőpiacra felkészítő szerepét. Az egyik interjúalany ezzel kapcsolatban úgy fogalmazott, hogy „mindenképp jól jönne az önbizalom tuning, hogy valaki úgy kerüljön ki az egyetemről, hogy biztos legyen a dolgában” (interjúalany1). Ehhez több tényező is hozzájárulhat, melyek közül a javaslatok egy része a képzések gyakorlatiasabbá tételére vonatkozott. Nagy igény mutatkozott a képzés elejétől beépített, rendszeres szakmai gyakorlatokra, amelyek akár heti, havi szinten az órarend részét képezik (interjúalany1, 3, 4).

„Vegyesnek találtam az oktatást, az oktatási módszereket az egyes tantárgyak esetében. Le kell szögezni, hogy nincs egyforma oktató és oktatási módszer. A kurzusokat is többféleképpen lehet előadni, megtartani. A módszerek közül talán a hallgató centrikus, közvetlen oktatási módszerek alkalmazását kedveltem.” (interjúalany5)

„Rengeteg tölteléktárgyunk volt, aminek semmilyen haszna nem volt. Pályázatírás, létesítmény menedzsment, projektmenedzsment, számvitel, üzleti tervezés, rendezvény szervezés... ezek mind hasznosnak lennének, de mindegyikbe csak belekóstoltunk, belekaptunk, de egyiket se csináltuk végig, az elejétől a végéig... így minden az alaposság rovására ment.” (interjúalany6).

Bizonyos javaslatok az oktatók szerepét, és az oktatási módszerek megújulását hangsúlyozta. Több észrevétel vonatkozott a felsőoktatási intézmények és a munkaeerőpiaci szereplők közötti kapcsolattartásra, ugyanis ezek révén a hallgatók egyrészt reális betétként nyerhetnének a munka világába, másrészt a kapcsolati erőforrások az elhelyezkedésben is segíthetné a hallgatókat.

Következtetés

A jelenlegi feltáró jellegű, kvalitatív kutatásunk a felsőoktatás munkaeerőpiacra felkészítő szerepére fókuszált a végzett hallgatók percepciója alapján. A téma aktualitása a munkaeerőpiacon végmenő változásokban gyökerezik. Megváltozott a feladatok összetétele, a munkafolyamatok elvégzéséhez szükséges kognitív és nem-kognitív készségek arányainak átalakulása ment végbe. Az elméleti áttekintés során meggyőződünk arról, hogy a munkaeerőpiacon egyre hangsúlyosabb elvárásként jelennek meg a soft skillek, amelyek nem írják felül a korábban is fontosnak számító hard skillek meglétét, de az utóbbi évektől eltérően jelentősen megnőtt a nem-kognitív készségek iránti igény (Holik és Makó, 2022).

A kutatási kérdésünk arra irányult, hogy napjainkban milyen kompetenciák kerülnek előtérbe a munkaeerőpiacon, s ehhez mennyire igazodik a végzett hallgatók kompetenciakészlete. Félig strukturált interjúkat készítettünk az utóbbi 3 évben végzett hallgatókkal, melynek fókuszában a felsőoktatás munkaeerőpiacra felkészítő szerepe állt. Habár a kvalitatív eredmények megerősítették, hogy a felsőoktatási intézmények elsősorban a hard skillek fejlődéséhez járulnak hozzá, amelyek jó alapot biztosítanak egy adott munkakör betöltéséhez, a soft skillek fejlesztése még kevésbé előrehaladott. A jelenlegi kutatási eredményeink megmutatják, hogy a végzett hallgatók percepciója alapján milyen kompetenciákkal rendelkeztek a diplomaszerezés után, amikor kiléptek a munkaeerőpiacon. Továbbá ismertettük, hogy ezek a kompetenciák mennyire voltak összhangban a munkaeerőpiac által elvárt kompetenciákkal. Ezek az eredmények jó kiindulási alapot

biztosíthatnak a felsőoktatási intézményeknek, hogy napjainkban a pályakezdő fiatalok milyen „kompetenciacsomaggal” rendelkeznek, s melyek azok a készségek, amelyek fejlesztése még szükséges lenne.

Az alábbi kutatásban is körvonalazódik, hogy a munkaerőpiacon a soft skillekkel való rendelkezés egyre inkább felértékelődött, azonban a hallgatók saját bevallásuk szerint ezekkel a kompetenciákkal korlátozott mértékben rendelkeznek. Az interjúrésztetek is árnyalják, hogy a felsőoktatási intézmény jó alapot biztosít, de nem minden esetben hangsúlyos az egyetemi képzés során a munka világában fontosnak számító soft skillek fejlesztése. Ebben a tekintetben kevésbé mutatkozik meg az egyetem hozzájárulása, az interjúalanyok a diák munka, a mentorprogramok, a család szerepét hangsúlyozták a kompetenciák fejlődése során. Az interjúrésztetek rávilágítottak arra, hogy bizonyos képességeket a hallgatók magas szinten birtokolnak, azonban ezek megszerzését nem az egyetemi képzéshez kötik. További kutatások szükségesek annak feltárására, hogy milyen tényezők járulnak hozzá a pályakezdők kompetenciáinak fejlődéséhez, különös tekintettel a legfőbb szocializációs szinterekre, mint a család, a kortársak vagy a korábbi munkahelyek, melyek nem azonosak a kötelező szakmai gyakorlattal (ilyen például diák munka, közösségi szolgálat, önkéntes munka).

A kutatásunk limitációja, hogy a kvalitatív minta mérete alacsony, így az eredmények általánosíthatósága korlátozott, így a felsőoktatás munka világára felkészítő szerepének hatékonyságáról nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket. A vonatkozó adatok hiánya miatt nem erősíthető meg teljes körűen, hogy a felsőoktatás mennyire járul hozzá a hallgatók kompetencia fejlődéséhez, de átgondolásra alkalmas eredményeket kaptunk, amelyek jól tükrözik, hogy a hallgatók milyen területen érzékelnek hiányosságokat, valamint milyen igényeik lennének a képzésekkel kapcsolatban. A jövőbeli céljaink között szerepel az interjúalanyok körének a bővítése, s a végzett hallgatók véleményének kiegészítése még a képzést végző hallgatók meglátásaival.

A jövőbeli kutatásoknak szorgalmazniuk kell olyan vizsgálatok lebonyolítását, amely során tényleges kompetenciamérés történik a felsőoktatási tanulmányok elvégzésekor és befejezésekor, ezáltal jobban nyomon követhetővé válna a hallgatók fejlődése. Érdekes kutatási irány lenne annak a vizsgálata, hogy a kompetenciákat egyaránt értékeli a pályakezdők, a munkatársak és a munkaadók, hogy mennyire szükségesek az adott munkahelyen, továbbá hogy a felsorolt kompetenciákkal milyen mértékben rendelkezik az adott pályakezdő. Ezáltal pontosabb képet kaphatnak egy adott munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciákról, továbbá a pályakezdő „kompetenciacsomagjáról”.

A gazdasági változások, a munkatevékenységek köre és minősége, a vállalatok mérete és felépítése, a nemzetközi partnerkapcsolatok, alkalmazottak képzettségi szintje vagy a környezeti sajátosságok nagymértékben befolyásolják a kompetenciákra vonatkozó elvárásokat mind egyéni, mind makroszinten. Az alábbi tényezők dinamikája és kölcsönhatása tehát hatással van az elvárásokra, a munkáltatók köre is folyamatosan változni fog, így visszacsatolásként kiemelten fontos hasonló, s nagyobb elemszámon alapuló kutatások lebonyolítása.

Az eredményeink alapján láthatjuk, hogy a felsőoktatásban is egyre nagyobb szerepet kell kapnia a munkaerő-piaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztésnek. A felsőoktatási intézményeknek fontolóra kell venniük olyan változtatásokat, amelyek révén a végzettek hatékonyan felkészülhetnek a munka világára. Első javaslataink a felsőoktatás-pedagógia megújulására vonatkoznak, miszerint nagyobb hangsúlyt kell fektetni a gyakorlatorientált kurzusok kialakítására, a problémamegoldásra, kreativitásra irányuló projektmunkák szervezésére. A gyakorlatorientált, munkaerő-piaci szituációkhoz illeszkedő feladatok kurzusokba való beemelése támogatná az olyan kompetenciák kialakulását és fejlődését, amelyeken képzési területtől függetlenül a munkaerőpiac fontos elvárásai közé tartozik. Ilyen például a kommunikációs és prezentációs készség,

amelyek olyan képzési területeken, munkahelyeken is elvárásnak számítanak, amelyekről elsőként nem ezeknek a készségeknek a szükségessége merülne fel. Például a STEM területeken belül is a kommunikációs és prezentációs készség a pályakezdők fontos kvalitásának minősül, hiszen rendelkezhet az adott pályakezdő megfelelő szaktudással, hozzáértéssel, ha nem képes „eladni” saját magát vagy a munkáját. Az intézményeknek szem előtt kell tartani, hogy minden hallgató megértse az egyéni és csoportos munka és erőfeszítések fontosságát, s szükséges, hogy legyen lehetőségük megtanulni a csapatdinamikát, s ezzel együtt a csapatok kialakítását és irányítását. Hasznos lenne, ha a puha készségek fejlesztése, a munkahelyi szituációkkal való megismerkedés szabadon választható vagy kötelezően választható kurzusok keretein belül valósulna meg. Ezáltal kiküszöbölhető lenne, hogy a munkaerőpiac magasra értékelt kompetenciák fejlesztése egy adott oktatót terheljen, vagy nem egy adott kurzus átalakítását igényelje: egy külön kurzus tenné lehetővé a kompetenciák fejlődését. A munkaerő-piaci szereplőkkel való kapcsolatfelvétel, s ezt követően a szoros együttműködés több szempontból is jövedelmező lehet. Szorgalmazni kell, hogy az intézmények kapcsolják össze az oktatási stratégiákat a kutatási tevékenységekkel, s törekedjenek a hallgatók bevonására. Ez a szoros együttműködés egyaránt fejleszti a kutatási készségeket, a csapatmunkát, az innovációs készséget és a problémamegoldást, s nem utolsósorban az oktatókkal való kapcsolatépítést, melynek pozitív hatásairól számos korábbi kutatás is beszámolt (Kovács és mtsai, 2019; Kocsis, 2021). A felsőoktatás-pedagógia megújításával, a tantervi fejlesztések és a technológiai lehetőségek alkalmazásával felerősíthető a felsőoktatás hatása, hogy a végzetek helyt álljanak a folyamatosan változó munka világában.

A felsőoktatás egyik feladata, hogy kielégítse a munkáltatók igényeit a hallgatói kompetenciák fejlesztésével. A felsőoktatásban eltöltött évek alatt a hallgatókat olyan kompetenciacsomaggal kell ellátni, amely a munkaerő-piaci illeszkedésüket biztosítja. A jelenlegi kutatásunk e cél megvalósulásához azért járul hozzá, hogy feltérképezte az elvárt és a meglévő kompetenciaterületeket, hangsúlyozva az egyes fejlesztési lehetőségeket, amelyek elősegíthetik a pályakezdők

Az eredményeink alapján láthatjuk, hogy a felsőoktatásban is egyre nagyobb szerepet kell kapnia a munkaerő-piaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztésnek. A felsőoktatási intézményeknek fontolóra kell venniük olyan változtatásokat, amelyek révén a végzetek hatékonyan felkészülhetnek a munka világra. Első javaslatunk a felsőoktatás-pedagógia megújulására vonatkozik, miszerint nagyobb hangsúlyt kell fektetni a gyakorlatorientált kurzusok kialakítására, a problémamegoldásra, kreativitásra irányuló projektmunkák szervezésére. A gyakorlatorientált, munkaerő-piaci szituációkhoz illeszkedő feladatok kurzusokba való beemelése támogatná az olyan kompetenciák kialakulását és fejlődését, amelyeken képzési területtől függetlenül a munkaerőpiac fontos elvárásai közé tartozik. Ilyen például a kommunikációs és prezentációs készség, amelyek olyan képzési területeken, munkahelyeken is elvárásnak számítanak, amelyekről elsőként nem ezeknek a készségeknek a szükségessége merülne fel.

sikeres érvényesülését. A feltáró kutatásunk hasznos kiindulópontja lehet mind az egyetemeknek, mind a munkaerőpiaci szereplőknek. Az adataink alapot biztosítanak ahhoz, hogy a felsőoktatási intézményeknek milyen irányban és milyen mértékben kellene módosítani az oktatási stratégiájukat.

Kocsis Zsófia

Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék,
MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-4-I-DE-303 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Ailer, P. (2017). *Duális képzés – tapasztalatok, eredmények*. https://www.mkt.hu/wp-content/uploads/2017/10/Ailer_Piroska.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 22.
- Balogh, G. (2014). Integratív tehetségmenedzsment szempontrendszer a gazdasági felsőoktatásban. Egyéni-szervezeti tehetségmenedzselés és területi tehetséggazdálkodás a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar példáján. *Doktori értekezés*. Pécsi Tudományegyetem.
- Buday-Sántha, A. (2013). Kutatás főbb megállapításai és következtetései. In Szűcs, K. (szerk.), *Dél-dunántúli régió fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem. 528–538.
- Castro, C. M. & Levy, D. (2001). Four Functions in Higher Education. *International Higher Education*, (23). DOI: 10.6017/ihe.2001.23.6594
- Cross, P. K. (1987). The Changing Role of Higher Education in the United States. *Higher Education Research & Development*, 6(2), 99–108. DOI: 10.1080/0729436870060202
- Dobos, E. (2013). Személyes kompetenciák, személyes márka, karrier – Szerkesztői bevezető. *Magyar Coachszemle*, 2(2), 3–4.
- Elliott, G. (2017). Introduction to the special issue on ‘Learning for Work’. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(1), 1–6, DOI: 10.1080/13596748.2016.1272083
- Fitzgerald, T. (2012). Tracing the fault lines. In Fitzgerald, T., White, J. & Gunter, M. H. (szerk.), *Hard Labour? Academic Work and the Changing Landscape of Higher Education*. Emerald Group. 1–22. DOI: 10.1108/s1479-3628(2012)0000007002
- Györgyi, Z. (2012). *A képzés és a munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok*. Új Mandátum Könyvkiadó. 70–78.
- Harrison, D. F. (2017). The Role of Higher Education in the Changing World of Work. *EDUCAUSE Review*, 52(6).
- Hercz, M., Koltói, L. & Pap-Szigeti, R. (2013). Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely*, (1), 83–97.
- Holik, I., Sanda, I. D. & Kersánszki, T. (2021). A soft skillek jelentősége és fejlesztési lehetőségei a mérnökképzésben. In Engler, Á. & Bocsi, V. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2020: Család a nevelés és az oktatás fókuszában*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete. 198–213.
- Holik, I. & Makó, F. (2022). A munkaadói képzési igény és a foglalkoztatási készségigény felmérése. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség*. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 256.
- Holik, I., Sanda, I. D. & Kersánszki, T. (2022). A soft skillek sajátosságainak kutatása mérnökhallgatók körében. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség*. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 259.
- Hurtado, S. (2007). The Study of College Impact. In Gumpert, P. J. (szerk.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*. Johns Hopkins University Press. 94–113.

- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 25(1), 74–97. DOI: 10.21549/ntny.25.2019.1.6
- Kersánszki, T. & Nádain, L. (2020). The Position of STEM Higher Education Courses in the Labor Market. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(5), 62–76. DOI: 10.3991/ijep.v10i5.13905
- Kiss P., Lerner, N. & Lukács, F. (2010). Kompetenciavizsgálatok módszertana, első tapasztalatok. Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Diplomás pályakövetés. *Educatio*, (3), 109–122.
- Kocsis, Zs. (2021). Eredményesebbek-e a dolgozó hallgatók? In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary. 264–288.
- Kovács, I. (2016). *Country Background Report Hungary, prepared for the HE Innovate Hungary country review*. Unpublished report submitted to the OECD.
- Kovács, K. és mtsai (2019). *Lemorzsolódott hallgatók*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Lewis, S. G. (é. n.). *The changing role of higher education*. <https://www.iiep.unesco.org/en/changing-role-higher-education> Utolsó letöltés: 2022. 12. 28.
- Nagy, Á. (2022). Hardware-software: hard skill-soft skill – az okokra épülő tervezés kudarca. Elméleti háttér. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség*. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 255–256.
- Óbuda University (2018). *STEM-Hungary – STEM-vegzettséget szerzett pályakezdek és fiatal munkavállalók helyzetére vonatkozó nemzetközi kutatások másodelemzése*.
- Perna, L. (2010). *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Stylus Publishers. 283–309.
- Pogátsnik, M. (2019). *The Impact of Dual Higher Education on the Development of Non-Cognitive Skills*. In Kovács, G. & Rónay, Z. (szerk.), In search of excellence in higher education. Center for International Higher Education Studies, Corvinus University of Budapest. 179–190.
- Pogátsnik, M. (2020). A problémamegoldó képesség vizsgálata mérnökhallgatók körében. In Hideg, G., Simándi, Sz. & Virág, I. (szerk.), *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 281–301.
- Ramaley, J. (2014). The Changing Role of Higher Education: Learning to Deal with Wicked Problems. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3). 7-22.
- Ranschburg, Á. (2004). Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(3), 52–68.
- Sárdi, Cs. (2012, szerk.). *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században. Problémák és megoldási javaslatok*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(2), 263–278. DOI: 10.1007/s10734-017-0207-0
- Teichler, U. (2003). Az európai felsőoktatási reformok főbb kérdései. Egy felsőoktatás- kutató véleménye. *Educatio*, 12(1), 3–18.
- Teichler, U. (2011). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. In Teichler, U. (szerk.), *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Springer. 177–197. DOI: 10.1007/978-94-007-1353-6_7
- Tomory, I. (2022). Lemorzsolódás helyett beavatközás. A lemorzsolódás vizsgálata az óbudai egyetemen a változások tükrében. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség*. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 258.
- Tomory, I. & Makó, F. (2022). A soft skill szerepe a munkaadói elvárásokban. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség*. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 257.
- Török, I. (2017). Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól. *Gazdaság és Jog*, 25(9), 18–26. <https://jogkodox.hu/doc/3717364>
- Tóthné Téglás, T. & Kelemen-Erdős, A. (2020). Pályakezdekkel szembeni kompetenciaelvárások és mérésük. *Marketing & Menedzsment*, 1, 43–54. DOI: 10.15170/mm.2020.54.01.04
- Velasco, M. S. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68(4), 503–523. DOI: 10.1007/s10734-014-9725-1
- Veresné Somosi, M. (2013). A szervezeti kompetencia- és képességmérés problémái. Kvantitatív és kvalitatív módszerek empirikus szervezatkutatási alkalmazásai. In Szabó, L. (2013, szerk.), *Mérföldkövek és kihívások a menedzsmentben*. Konferenciakötet. Pannon Egyetem. 47–65.
- Walsh, J. (2018). The Transformation of Higher Education. In Welsh, J., *Higher Education in Ireland, 1922–2016*. Palgrave Macmillan, London. DOI: 10.1057/978-1-137-44673-2_7

Jegyzet

¹ A CHERD-Hungary Kutatócsoport vezetői adatigénylést nyújtottak be, így az Oktatási Hivatal a kutatóközpont számára biztosította a DPR adatokat.

Absztrakt

A 21. században előtérbe került a kompetenciák fejlesztésének igénye. A szakirodalom szerint a puha készségek teszik lehetővé, hogy a fiatal pályakezdők potenciális munkaerővé váljanak. A legtöbb oktatási rendszer felvértezi a végzeteket a munka világába való belépéshez szükséges kognitív készségekkel, azonban a felsőoktatásra gyakran jellemző a tanárközpontú szemlélet, amely nem támogatja a puha készségek fejlesztését. Feltáró jellegű kvalitatív kutatásunkban vizsgáljuk, hogyan támogatják a felsőoktatási intézmények a hallgatók munkaerő-piaci átmenetét és készségfejlődését. Az interjúk is arról tanúskodnak, hogy az egyetem jó alapot biztosít, de a felsőoktatási képzés során kevésbé összpontosítanak a soft skilllek fejlesztésére. A kutatás eredményei számos olyan kulcsfontosságú területre és azok hiányosságaira világítanak rá, amelyek fejlesztése nemcsak az egyén szintjén fontos, hanem hosszabb távon az egyetemi képzések megítélése szempontjából.

Kulcsszavak: felsőoktatás, munkaerőpiac, kompetenciafejlődés, puha készségek

Tanulói ágencia az idegennyelv-tanulás, -tanítás komplex dinamikus rendszerében

Hogyan segítheti és fokozhatja az ágens adaptivitás és az abban rejlő potenciál az idegennyelv-tanulás, -tanítás kontextusában szereplők motivációját és a tanulói-tanári jóllétet? Milyen eszköztárat alkalmazhatunk ebben a komplex dinamikus rendszerben? A tanulmány többek között ezekre a fő kérdésekre keresi a választ.

Az információs, technológiai és szociális közegben zajló gyors és elkerülhetetlen változásoknak köszönhetően a tanítás-tanulás komplex dinamikus rendszerében meghatározó szereppel bír a tanuló kognitív, affektív, konatív és szociális képességeinek fejlesztése, vagyis ágens adaptivitása. Az ágens adaptivitás olyan képesség, kapacitás és akarat, amellyel az egyén a közösségi szerepeiben, társas kapcsolataiban és harmadsorban önmaga irányában felelős módon jár el, elkötelezett. Az a képesség és akarat, miszerint pozitív módon képes irányítani és befolyásolni döntéseit, tervszereit és cselekményeit. Mindezt pedig teszi proaktív módon, úgy, hogy formálja, megőrzi identitását és növeli személyes erőforrásait. Megéléseit értelemtelenség és elégedettség jellemzi úgy, hogy környezetének megbecsült és elismert tagja is egyben.

Tehát az ágens adaptivitás fejlesztése és növelése képezheti a jövő globális állampolgárainak erőforrásbázisát megküzdéseikben (reziliencia), hatékonyságuk fokozásában és jóllétük megteremtésében. Az ágens adaptivitás meghatározott eszköztárral és stratégiákkal fejleszthető és fokozható, így jelentősége és szerepe van a tanítás-tanulás holisztikus rendszerében, azon belül az idegennyelv-oktatásban is.

A következőkben az ágenciának mint a személyiség beágyazott dimenziójának értelmezésére térek ki.

A személyiség dimenziói – aktor 'én', ágens 'én' és auktor 'én'

Az ágencia történelmi áttekintésében McAdams értelmezési keretéhez szükséges viszonyítani, miszerint az 'én' fejlődése az egyén születésétől fogva három dimenzióban bontakozik ki. Így szerepei a következőkben manifesztálódnak: aktor 'én' (szituációba ágyazott rezponzív szerep), ágens 'én' (explicit célok tudata) és auktor 'én' (tartalom és célkeresés az egyén korábbi tapasztalatainak tükrében). Az egyén ágens léte a gyermekkor közepén jelenik meg (6-7 éves kor körül), amely az auktor 'én' szereppel bővül a későbbiekben (17-18 éves kor környékén). Az egyén életében a három dimenzió, tehát az aktor, ágens és auktor dimenziók egymásba fonódva, szinergikusan vannak jelen (McAdams, 2015).

Fontos hangsúlyozni, hogy a három értelmezés folytonos párbeszédben áll egymással. Ebben a dialógusban az egyén céljainak értékelésében, tervezésében és elérésében ágensi

létének több síkját mozgatja, így meghatározó a saját kompetenciájáról, az elérendő célokról, a célok értékéről és az azzal járó áldozathozatalról, erőfeszítésről alkotott hite.

A célok értékének értelmezésekor az ágens figyelembe veszi a célban inherens módon megjelenő hasznosságot, vagyis azt, hogy annak teljesítése mennyiben segíti más célok elérésében. Második értelmezési sík az intrinzik érték, vagyis hogy a cél elérése milyen mértékű elégedettséget, örömet okozhat az egyén számára. S végül a cél értékének harmadik síkja nem más, mint annak elérési értelmezése, más szóval hogy az egyén személyiségfejlődéséhez, azaz jóllétéhez milyen léptékben járul az hozzá.

Az ágensi léttel az egyén nemcsak a feladatot értelmezi, hanem az azzal járó korlátok tudatában is van. Azt is felméri, hogy mekkora áldozattal jár, és a valencia során értékeli és interpretálja azt. Tehát a valencia során az egyén az adott tárgy vagy személy iránti vonzalmát, ellenérzését és annak mértékét érzékeli és fogalmazza meg. Az egyén kognitív fejlődése során egyre nagyobb kompetenciával jár el a fenti tartalmak beazonosításakor és önszabályozásakor.

Az egyén értelmezési rendszerében az aktor, ágens és auktor 'én' tandemben együtt működik és fejlődik. Dialektus és dialógus formájában hatnak egymásra. Amennyiben az ágensi lét nem támogatja és erősíti az aktor és auktori 'én'-eket, az egyén koherenciája sérülhet, így motivációja csökkenhet. Ez összességében jóllétét is negatív módon befolyásolhatja (Durik és Renninger, 2019).

A következőkben az ágensi lét értelmezésére kerül sor tanulói perspektívából.

A tanulói ágencia

Az ágensív adaptivitás fundamentuma a tanulói ágencia. Így a következőkben a tanulói ágencia fogalmának definíciójával folytatom.

A tanulói ágencia az a képesség, szándék és érzés, miszerint a tanuló a tanulási folyamat részbeni irányítója, az abban inherens módon megjelenő céljainak meghatározója és formálója. Így a tanuló a tanulás folyamatában kontrollal, választási lehetőséggel és felelősséggel rendelkezik, ennek köszönhetően a tanulás-tanítás rendszerét sajátjának érzi. Ez következőképpen együtt jár a tanulás-tanítás kontextusának nyitott végű és dialogikus értelmezésével, amely komplex rendszer kontinuum mentén mozog. A tanulás-tanítás kontextusában a tanulói ágencia emergáló és folyamatosan változó, flexibilis tulajdonsággal bír, amelyet befolyásolnak a kontextus makro-, mezo- és mikroszintjeinek mindenkori szereplői és komponensei (Dörnyei és Kubanyiova, 2014; Mercer és Dörnyei, 2020).

A tanulói ágencia nem a személyiség karakterjegye, tehát formálható és tanulható. Jelentősége abban rejlik, hogy hozzájárul a tanuló identitásának koherenciájához és elősegíti a kötődést. Összességében a motiváció, az énhatékonyság, az értelemkeresés és a változtatás képességébe vetett hit alapja (rugalmas szemléletmód – ld. Carol Dweck: rögzült vs rugalmas szemlélet).

A tanulói ágencia gyakorlása hozzájárul mind a tanulói, mind pedig a tanári jólléthez, éppúgy fejleszti a rezilienciát, mint a jólléthez kapcsolódó kognitív, affektív, motivációs és szociális stratégiákat, metastratégiákat is. Ezzel a tanuló proaktív résztvevője és egyben formálója a tanulás-tanítás folyamatának (OECD, 2019; Dörnyei és Kubanyiova, 2014; Mercer és Dörnyei, 2020).

A tanulói ágencia kialakításához és formálásához nyújtott stratégiák a tanulmány mellékletében feltüntetett táblázatban felsorolt eszköztárban találhatók.

Az alábbiakban a tanulói ágenciát és annak az ágensív adaptivitáshoz kapcsolódó viszonyrendszerét vázolom fel.

Az ágensív adaptívitas makro- és mezoszintjei

Az ágensív adaptívitas meghatározásakor a rendszer több szintet ölel fel, mégpedig kollektív, kollaboratív és személyes szintet, és így képez szinergikus egységet. Tehát az adaptívitas *kollektív*, *kollaboratív* és *személyes* síkon jelenik meg ebben a holisztikus rendszerben. Sajátossága, hogy folyamatosan változik és dinamikájában átalakul, így annak fejlesztése és hatékony alkalmazása nagy jelentőséggel bír (Zimmerman, 1990; Bandura 2001).

Az ágencia fogalma és interpretációja kultúránként eltérő, éppen ezért egységes definíciót nehéz megfogalmazni. Ennek ellenére relevanciája globálisan tetten érhető. Így az sem meglepő, hogy az OECD Learning Compass 2030 célkitűzéseit között is meghatározó szereppel bír (OECD, 2019).

Nyilvánvaló, hogy a 21. század világpolgárának olyan többszörös és sokrétű kompetenciákat kell ápolnia, amellyel a folytonosan változó világban és munkaerőpiacon képes megújulni, szerepeiben megváltozni, tehát makroszinten manifesztálódó *kollektív ágensív adaptívitas* elengedhetetlen. Ez a *kollektív ágencia* a közösségért kifejtett közös felelősséget, elkötelezettséget, identitást és értelemkeresést öleli fel. Tehát egyértelmű, hogy ebben a szociális kontextusban más szereplők is részt vállalnak a társ-irányításban (OECD, 2019).

A tágabb kontextuson túlmenően, mezo-szinten az egyén szűkebb körben szoros együttműködésben áll kortársaival, szüleivel, oktatóival és nevelőivel, tehát *társ-* vagy *kollaboratív ágensív szerepét* is gyakorolja. A rendszer mikroszintjét pedig az egyén *személyes ágensív adaptívitas* mozgatja.

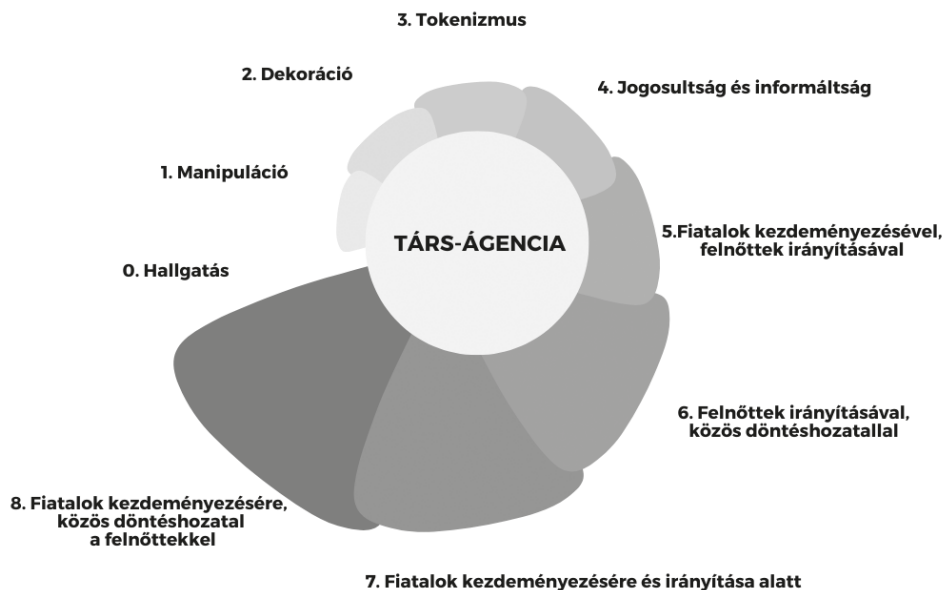
Összességében elmondhatjuk, hogy az ágencia fejlesztése tagadhatatlanul egész életünket átható és meghatározó tanulási cél és egyben tanulási folyamat, morális, szociális, gazdasági és kreatív kontextusokba ágyazva (Zimmerman, 1990; Bandura, 2001).

Az informális, formális és nem formális oktatás kontextusainak dinamikus közegében (Radó, 2017) a tanulói ágencia, legyen az kollektív, kollaboratív vagy személyes, koronként és régióként különböző léptékben és mértékben valósult vagy valósul meg mind a mai napig. Roger Hart szociológus az 1990-es évek második felében megjelent munkájában publikált „*részvételi létra*” (Ladder of Participation) nyolc fokát mutatja a cselekvő közösségeknek. A modell jól szemlélteti, hogy a fiatalok milyen mértékben kapcsolódnak be a döntéshozatalba és a részvétel folyamatába.



1. ábra. „Részvételi Létra” – „Ladder of Participation” (saját szerkesztés, Hart, 1997)

2018-ban az OECD Student Focus Group a fenti „Részvételi Létra” alapján elkészítette a „társ-ágencia Nap-modell”-jét (Sun Model of Co-agency) (2. ábra), amely eredeti lineáris struktúrája helyett körkörös elrendezésben jelenik meg. Minél erősebb a társ-ágencia a tanulók és felnőttek között, annál jelentősebb a tanulói és felnőtt jóllét (OECD, 2019).



2. ábra. OECD – a „társ-ágencia Nap-modell”-je (saját szerkesztés, OECD, 2019)

Az ágéntív adaptivitás mikroszintje – az emberi ágencia karakterjegyei

Az ágéntív adaptivitás *személyes*, vagyis mikroszintjének hajtóereje az *énhatékonyság* és *önszabályozás*. Az *énhatékonyság* azt a meggyőződést takarja, hogy az egyén bizonyos célok, eredmények érdekében erőforrásait sikeresen tudja mozgósítani, a nehézségek és hátráltató tényezők ellenére és azokkal szemben is kitart. Az *önszabályozás* által pedig az egyén kontrollálja, irányítja gondolatait, érzelmeit és viselkedését. Ennek a kognitív folyamatnak meghatározó része a követelmények megállapítása, én-értékelés és én-megerősítés. Önszabályozáskor az egyén olyan stratégiákat alkalmaz a személyes célok eléréséhez, amelyekhez ismeretének és tudásának erőforrásait aktivizálja (Zimmerman, 1990; Bandura, 2001).

A személyes ágencia *énhatékonyság*- és *önszabályozás*-motorja négy alappillérré épül, úgymint: szándékosságra, előrelátásra, én-reaktív és én-reflektív képességre. A tanulmány a következőkben ezeket a fogalmakat definiálja (Bandura, 2001).

Szándékosság

Az ágencia valójában a cselekvés végrehajtásának tudatosságát jelenti az ágens (tanuló) részéről. A szándék a cselekmény jövőbeli végrehajtásának reprezentációja, lényegében proaktív elköteleződés a cselekmény és annak megvalósítása iránt. Az ágencia során a tervezés eltérő eredményekhez vezethet, ezek a tervezési folyamatnak a következményei. Az emberi ágencia kulcsa a cselekmény és a célok összeegyeztetésének és koordinálásának képessége, amely során a kezdeti célokat és tervezet folyamatosan újra kell kalibrálni, igazítani, újraértelmezni és finomítani ebben a permanensen változó társ-ágenseket is mozgató komplex dinamikus rendszerben (Bandura, 2001).

Előrelátás

Célkitűzéskor és céltartáskor az ágens terveket, tervezetet fogalmaz meg, amelyben jövőbeli perspektívák rajzolódnak ki. Az előrelátás az, amelyen keresztül, és amely mellett az ágens irányt mutat, koherenciáját formálja, és egyben az értelemkeresés is megvalósul. A jelen cselekményei azok, amelyek az előrelátható jövőbeli cselekményeknek szabályozói és indítékai. Ily módon az anticipált eredmények és előrevetített célok visszacsatoló mechanizmusként a hajtóerői és irányítói a jelen cselekvéseknek (Bandura, 2001).

Én-reaktív képesség

Az ágencia nemcsak a tudatos választás és cselekménytervezet kialakításának képessége, hanem ennek a komplex dinamikus rendszernek a működés közbeni folyamatos formálása és alakítása. Ily módon az önszabályozó rendszerben gondolat és cselekmény összefonódik, a motiváció, affektus és cselekmény én-referenciák segítségével működteti ezt az operációs rendszert. A célkitűzés és céltartás során az ágens részéről a folyamatos elköteleződés értékelése döntő szereppel bír, úgymint annak meghatározása, hogy mi a cél specifikuma, milyen az időbeli proximitása és milyen az azzal járó kihívás szintje. A hosszútávú célok elérésében segítséget jelenthet egy útmutatóul szolgáló, hierarchikusan jól szervezett, proximális én-szabályozó rendszer. Az olyan célok, amelyek elkötelezetté teszik a személyt, és az 'én'-t bevonják a folyamatba, a cselekmény meghatározó indítékai lehetnek (Bandura, 2001).

Én-reflektív képesség

Az én-reflektív kvalitás olyan metakognitív képesség, amelyben az ágens értékeli motívációját, saját értékeit (diszpozíciót és adaptációit) és az élethez kötődő értelemkeresését. Ebben a metakognitív folyamatban az ágens az anticipált és operatív cselekménytervezőnek helyességét folyamatosan vizsgálja, revideálja és újraírja azt a saját és a környezeti szereplők cselekményeinek hatására. A mechanizmusban központi szereppel bír az az emberi tulajdonság, miszerint hiszünk abban a képességünkben, hogy bizonyos fokú kontrollal rendelkezünk a környezetünk és saját cselekvéseink irányításában. Az *énhatékonyság* az emberi ágensia fundamentuma. Az *énhatékonyság* a motorja a motiváció én-szabályozásának, erős megléte ellenszere a stressznek és depresszióknak, valamint erősíti a rezilienciát is, tehát a személyes egészséges psziché, vagyis a jóllét működését segíti és fokozza (Bandura, 2001; Mercer, 2012).

A fentiek összegzéseként tehát megállapíthatjuk, hogy a szocio-kognitív teória az emberi ágenciának három síkját különbözteti meg: *személyes* (1 – mikroszint), *proxy* (meghatalmazott), vagy más néven *kollaboratív* (2 – mezoszint) és *kollektív ágenciát* (3 – makroszint).

Az egyén *személyes ágenciája* önmagában nem elegendő az egyén túléléséhez és jóllétéhez, mivel nem rendelkezik teljes befolyással és kontrollal a környezete és környezete szereplői felett. Így az ágens tervezett célérelérésének érdekében a *proxy-ágencia* eszközt is használja, vagyis mindazon szereplők erőforrásait és tudását is igénybe veszi az ágens, akik hozzájárulhatnak az általa kitűzött célok megvalósításához, eléréséhez. A proxy-ágencia az egyén személyes fejlődéséhez, személyes kompetenciájának fejlesztéséhez is hozzájárulhat, hiszen az egyén izolációban nem, csak egymás függelmi viszonyában tudja megvalósítani célkitűzéseit.

Az ágenciát a szocio-kognitív elméleti rendszer kiterjeszti a *kollektív ágencia* fogalmára is, vagyis az egyének azon közös hitét, tudását, értékrendszerét és szándékát fogja közre, amellyel közös célok valósulnak meg, mégpedig úgy, hogy a fenti tényezők koordinált, interaktív, szinergikus dinamikában együtt járnak, együtt mozognak (Bandura, 2001).

Ebben a dinamikus kollektív összjátékban (kollektív ágencia) az ágens perspektívának három tényezője elemi súllyal bír: intraperszonális (1) (biológia, kognitív, affektív és motívációs), viselkedési (2) és környezeti tényezők (3) összessége mozgatja ezt a mechanizmust. Vagyis az egyén fizikai és pszichológiai lényéből, valamint a kontextus többi ágensének és komponensének kölcsönhatásából fakad a rendszer dinamikája (Zimmerman, 1990; Mercer, 2012). Az egyén ezekben a szocio-kognitív tranzakciókban egyrészt alkotóként, másrészt produktumként jelenik meg. A személyes *énhatékonyság* és a közösség kollektív hatékonysága szorosan összefonódnak és folyamatosan változnak ebben a komplex dinamikus rendszerben.

A tanulói ágencia tehát komplex dinamikus rendszerben mozog olyan változók mentén, mint kontextuális, interperszonális, temporális és intraperszonális dimenziók. Az ágencia két meghatározó dimenzióját különböztethetjük meg, miszerint az ágens általában véve és kontextus-specifikusan mennyire ágens. A tanulói ágencia másik dimenziója, amikor az individuum eldönti, hogy a cselekményben és részvételben milyen fókig gyakorolja ágenciáját, illetve mennyire tudatosan nem. Tehát nemcsak látható, hanem láthatatlan tényezők, gondolatok, érzések is mozgatják a mechanizmust (Mercer, 2012).

A tanulói ágencia komplex dinamikus rendszerszemléletének megértéséhez a következőkben elengedhetetlen a komplex dinamikus rendszer sajátosságainak bemutatása és értelmezése.

Kontextus mint Komplex Dinamikus Rendszer

Komplex Dinamikus Rendszer

A komplex dinamikus rendszer a modern hálózattudomány alapjait képezte az elmúlt évtizedekben, mely rendszerszemlélet az emberi tapasztalat és megismerés komplexitását tükrözi. A komplex dinamikus rendszer terminológiáját az idegennyelv-elsajátítás területén elsőként 1997-ben Diane Larsen-Freeman alkalmazta.

A komplex dinamikus rendszer (nem lineáris rendszer) meghatározó jegyei: (1) az elemek és ágensek heterogenitása, (2) a rendszer dinamizmusa, (3) nem lineáris volta, (4) nyitottsága, (5) adaptivitása, (6) komplexitása, (7) én-szerveződése, (8) kiszámíthatatlansága, (9) kaotikussága, (10) szenzitivitása a kezdeti kondíciókra, (11) szenzitivitása a visszacsatolásra (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman és Cameron, 2008).

A komplex dinamikus rendszer állandó változásban mozog, amely „dinamikus stabilitáshoz” vezethet, amely állapot azonban sohasem statikus. A rendszer folyamatosan igazodik a komponensek és ágensek változásaihoz, akár alig észlelhető módon, habár a rendszerben előfordulhat drasztikusabb változás, nagyobb turbulencia. Ennek értelmében a rendszer változása lehet egyenletes, ugyanakkor hirtelen és drasztikus is, nevezetesen *fáziseltolódás* vagy *bifurkáció* játszódik le. A fáziseltolódás átalakuláshoz vezet, a rendszer *önszerveződő* módon új viselkedési mintát vesz fel, alkalmanként ez az önszerveződés másik szinten új jelenséghez, nagyobb entitáshoz, az *emergencia* jelenségéhez vezethet (Larsen-Freeman és Cameron, 2008).

A rendszer nem lineáris voltából adódik, hogy akár egy komponens vagy ágens az egész mechanizmust kaotikus állapotba sodorhatja, ez a „*tevehát-effektus*”. A kaotikus állapot lényegében olyan periódus, amikor a komponensek és ágensek rendszertelen állapotot képeznek. A rendszer komponenseire és ágenseire jellemző a szeparáció, az újrendeződés és kohézió az interakciók során. A komplex dinamikus rendszer a kezdeti kondíciókra szenzitív, vagyis a kezdeti állapotban bekövetkező jelentéktelen változás a rendszer későbbi viselkedését befolyásolhatja, megváltoztathatja. A jelenség „*pillangóeffektusként*” ismert (Larsen-Freeman, 1997).

A komplex dinamikus rendszer kontextusa része a rendszernek, nem externális eleme. A kontextusok és kultúrák mikro- és makroszintjeit az individuum szubjektív módon interpretálja, a múlt, jelen és jövő tér- és idődimenziói mentén. Ez a referenciakeret definiálja az individuumot, de egyben az individuum is definiálja a referenciakeretet. A komplex dinamikus rendszer *önszerveződő* és *decentralizált kauzalitással* bír. Az önszerveződés azt jelenti, hogy a rendszer önmagát szervezi, rendezi újra, nem externális szervező erők hatására. A decentralizált kauzalitás a rendszer olyan jellemzője, amelyben a változást nem egy komponens okozza, direkt vagy lineáris módon egy másik komponensre hatva, hanem a változás az egész rendszer kapcsolatait érinti (Mercer, 2018).

A komplex dinamikus rendszerekben *attraktorok* működnek, vagyis olyan fizikai tulajdonságok, amelyek irányában a rendszer hajlamos elmozdulni, fejlődni. Az attraktorok három típusát különböztetjük meg: (1) *fix pontos attraktorokat*, azaz a rendszer egy stabil, preferált állapotba mozdul el, s ott marad; (2) *ciklikus vagy zárt gyűrűs attraktorokat*, amikor a rendszer számos különböző attraktor állapot között mozog periodikusan; (3) *kaotikus vagy sajátságos attraktorokat*, amely állapotban igen kicsi változás nagy változást eredményezhet a rendszerben, a rendszer viselkedése kiszámíthatatlanná válik a finom változásokra való érzékenység miatt (Larsen-Freeman és Cameron, 2008).

A kontextus egy dinamikus, több komponensből álló, komplex és egyben egyedi elemeket ötvöző és azok interakcióiból adódóan folyamatosan változó rendszer. A *kontextuális faktorokból adódó lehetőségeket*, vagyis *affordanciát*, az individuum folyamatosan

észleli, személyes relevanciát és értelemkeresést társít hozzá. Így tehát az ágencia a kontextus mikro- és makroszintjeinek, az erőforrások, az egyén percepciója és annak alkalmazásának interakcióiból tevődik össze. A rendszer folyamatosan adaptálódik, lényegében 'dinamikus stabilitást' generál. A kontextus interakcióiban részt vevő komponensek és szereplők az egyéni ágenciát előmozdíthatják, társ-konstruálják, gátolhatják, illetve érzelmi irányban befolyásolhatják (Larsen-Freeman és Cameron, 2008; Mercer, 2012).

A komplex dinamikus rendszert kapcsolati értelmezésében *hálózati rendszerként* is értelmezhetjük, amelyben a hálózatok előfeltételei a komplex dinamikus rendszer meglétének. A hálózatokban a *kapcsolódási pontok* olyan entitások, amelyek képesek más entitással kapcsolatot teremteni. A hálózat jellemzőinek értelmezéséhez az egész hálózat struktúráját és a specifikus kapcsolatok természetét is értelmezni kell. Több kapcsolati interakcióból adódik a rendszer karaktere. Ebben a hálózati rendszerben jelentőséggel bír maguknak a kapcsolódási pontoknak a karaktere éppúgy, mint a kapcsolat minősége és karaktere. A kapcsolatok bármilyen entitással partnerségben állhatnak, akár individuumokkal vagy nem-szociális objektumokkal, koncepciókkal vagy értékrenddel. Hálózati analízis esetében a kapcsolati perspektíva elemzése több dimenzió mentén történhet, úgymint a kapcsolat minősége, valencia, intenzitás, az egyének közelsége vagy akár a kapcsolat komplexitása.

Mivel a komplex dinamikus rendszerek konstans mozgásban és változásban vannak, ennek következtében, bár különböző fokig és léptékben, de a kapcsolati hálók is folyamatosan dinamikában változnak és eltolódnak (Mercer, 2018).

Az alábbiakban tehát esszen szó arról, hogy az idegennyelv-tanulás, -tanítás folyamatának komplex dinamikus rendszer értelmezése miben áll.

A komplex dinamikus rendszert kapcsolati értelmezésében hálózati rendszerként is értelmezhetjük, amelyben a hálózatok előfeltételei a komplex dinamikus rendszer meglétének. A hálózatokban a kapcsolódási pontok olyan entitások, amelyek képesek más entitással kapcsolatot teremteni. A hálózat jellemzőinek értelmezéséhez az egész hálózat struktúráját és a specifikus kapcsolatok természetét is értelmezni kell. Több kapcsolati interakcióból adódik a rendszer karaktere. Ebben a hálózati rendszerben jelentőséggel bír maguknak a kapcsolódási pontoknak a karaktere éppúgy, mint a kapcsolat minősége és karaktere. A kapcsolatok bármilyen entitással partnerségben állhatnak, akár individuumokkal vagy nem-szociális objektumokkal, koncepciókkal vagy értékrenddel. Hálózati analízis esetében a kapcsolati perspektíva elemzése több dimenzió mentén történhet, úgymint a kapcsolat minősége, valencia, intenzitás, az egyének közelsége vagy akár a kapcsolat komplexitása.

Az idegennyelv-tanulás, -tanítás folyamata mint komplex dinamikus rendszer – a tanulói ágencia potenciálja

Az idegennyelv-tanulás, -tanítás folyamatát értelmezhetjük komplex dinamikus rendszerek társ-evolúciós és társ-adaptív mechanizmusaként, amelyben a rendszerek folyamatos interakcióban állnak. A rendszernek olyan interaktív komponensek és ágensek a szereplői, mint az informális, formális és nem formális oktatás-nevelés szereplői és közege. A rendszer nyitottságából adódóan folyamatosan adaptálódik, illetve társ-adaptálódik. Az idegen nyelv oktatásában példa lehet erre a *vizsgák és tesztek hatása az idegennyelv-oktatásra és tantermi praxisra (washback effect / washforward effect)*, amelyet gyakran limitáló hatása miatt negatívumként ítélnék meg. Ugyanakkor a társ-adaptáció pozitív módon is kifejtheti hatását az idegen nyelv oktatásának folyamataira, szemléltetésül vehetjük a kommunikáció-központú, projektalapú (Project Based Learning – PBL) vagy problémaalapú tanulás (Problem-Based Learning – PBL) integrálását az egyre erősödő globális piaci igények kielégítésére (Larsen-Freeman és Cameron, 2008).

A fentiekben bemutatott elméleti és gyakorlati példákkal alátámasztva jól látható, hogy a 21. század többnyelvű világrendszerében, amelyet a globalizáció, mobilitás és robbanásszerű technológiai fejlődés jellemez, a nyelvhasználat és nyelvtanulás új dimenziókba került. A nyelvhasználat és nyelvtanulás állandóan változó, dinamikusan fejlődő folyamatként jelenik meg a felhasználói közegben (3. ábra), amelyben alapvető és égető szükséglete a nyelvhasználónak, hogy élete során többnyelvű világpolgárként egy állandóan változó közegben helytálljon. Így a nyelvtanítás és tanulás folyamatában új kihívásokkal kell szembenézni (Douglas Fir Group, 2016).



3. ábra. Tanulás és tanítás többretegűsége (saját szerkesztés, Douglas Fir Group, 2016)

„Nem kétséges, hogy az idegennyelv elsajátítása eltér más szaktantárgyi tanulmányoktól és tanulástól. Ez elsősorban az idegennyelv szociális természetéből adódik. A nyelv, valójában a személy teljes szociális lényéhez tartozik: része a személyiségnek, amely személyiséget közvetíti másokkal folytatott interakcióiban, kapcsolataiban. Idegennyelv tanulás nem egyszerűen tanulási képességeket, készségeket, vagy szabályok és a nyelvtan rendszerét fogja közre, hanem magában foglalja az énkép változását, új szociális és kulturális viselkedési mintákat, a létezés módjainak adaptálását és ebből adódóan a tanuló szociális természetére jelentős hatással van” (William, 1994. 77.; Dörnyei, 2020).

Hasonlóan Ema Ushioda (2015) is a tanuló és a dinamikusan változó környezet szoros összefonódását fogalmazta meg, amikor a „tanuló-kontextus ökoszisztémájának” metaforájával él, ahol a „tanulók alakítják a kontextust és a kontextus formálja a tanulókat” (Ushioda, 2015. 48.; Radó, 2017).

Ebben a holisztikus interakcióban, vagyis az idegennyelv-tanulás, -tanítás folyamatában a hangsúly folyamatosan a kapcsolati rendszerek és alrendszerek más és más összetevőire helyeződik. Ezt a holisztikus rendszert modellezi MacIntyre és munkatársainak „Hajlandóság a L2 kommunikációra” piramismodellje (MacIntyre és mtsai, 1998; Williams, Mercer és Ryan, 2015). A modell jól szemlélteti, hogy egy adott szituáció tényezői (I., II. és III. réteg) milyen szoros és szituatív interakcióban és összjátékban állnak az egyén pszichológiai jellemzőivel (IV., V. és VI. réteg). Jól illusztrálja, hogy milyen tényezők korlátozhatják vagy éppen segíthetik az

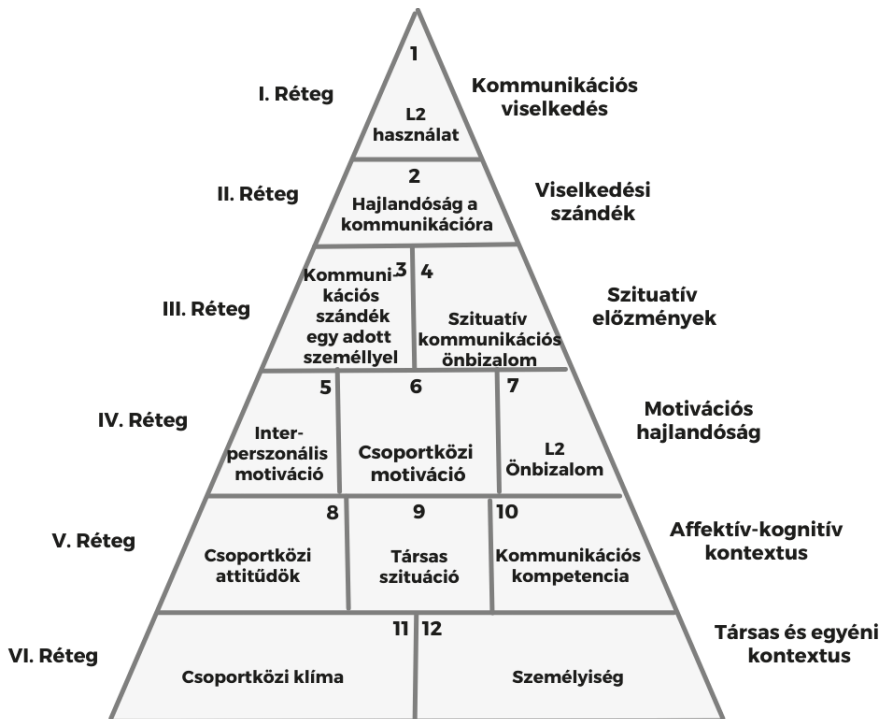
L2 megnyilvánulást, interakciót, így a személy ágenciáját is. Vagyis a modell azokat a tényezőket ismerteti, amelyek közrejátszanak abban, hogy „az egyén kommunikációba bocsátkozik-e, amennyiben lehetőséggel és választással bír” (MacIntyre, 2007. 567.).

A következőkben a modell változóinak ismertetésére kerül sor.

A „Hajlandóság a L2 kommunikációra” piramismodellje (4. ábra) értelmében számos olyan kontextuális és személyes változó mozgatja az idegennyelvi kommunikációs rendszert, amely szituatív jellegéből adódóan generálhatja vagy éppen megakadályozhatja az idegen nyelvi megnyilvánulást, kommunikációt. A kommunikáció jelen teória értelmezésében nemcsak osztálytermi közegre vonatkozik, hanem a nem formális és informális tanulási terekre is kiterjed. Fontos hangsúlyozni, hogy az idegen nyelvi kommunikációban előálló érzések, tapasztalatok, gondolatok nem szükségszerűen azonosak az anyanyelven történő kommunikáció során generáltakkal. A modell felső három

A „Hajlandóság a L2 kommunikációra” piramismodellje (4. ábra) értelmében számos olyan kontextuális és személyes változó mozgatja az idegennyelvi kommunikációs rendszert, amely szituatív jellegéből adódóan generálhatja vagy éppen megakadályozhatja az idegen nyelvi megnyilvánulást, kommunikációt. A kommunikáció jelen teória értelmezésében nemcsak osztálytermi közegre vonatkozik, hanem a nem formális és informális tanulási terekre is kiterjed. Fontos hangsúlyozni, hogy az idegen nyelvi kommunikációban előálló érzések, tapasztalatok, gondolatok nem szükségszerűen azonosak az anyanyelven történő kommunikáció során generáltakkal. A modell felső három

rétege (I., II. és III. réteg) a kommunikáció szituatív jellegét mutatja, míg az alsó három réteg (IV., V. és VI. réteg) stabilabb, állandóbb változókat reprezentál. Az idegen nyelvi kommunikációt a mindenkori kontextuális és időbeli tényezők együttesen befolyásolják, amelyek folyamatosan interakcióban állnak az egyénnel, azok diszpozícióival, adaptációival és narratív értelmezésükkel. A modell nagy jelentőséget tulajdonít az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság növelésének, hiszen ez lehet a záloga a kultúrák közötti találkozásnak (MacIntyre és mtsai, 1998; Williams, Mercer és Ryan, 2015).



3. ábra. A „Hajlandóság a L2 kommunikációra” piramismodell (saját szerkesztés, MacIntyre és mtsai, 1998)

A komplex rendszer önszerveződő jellegéből adódóan érdemes a rendszer nyújtotta attraktorok és affordancia lehetőségeit kiaknázni a kontextus interakciójában részt vevő szereplők jóllétének, kreativitásának és integrációjának elősegítése érdekében (Ushioda, 2015) (ld. mellékletben feltüntetett táblázat).

Így az alábbiakban a komplex rendszer attraktoraira térek rá.

A komplex rendszer attraktorai

A tanulói ágens adaptivitás fokozásának érdekében, a tanulói szervezet és tanulási folyamat résztvevőinek perspektívájából tekintve tehát érdemes olyan légkört és közeget kialakítani, amelyben a tanuló

- hiszi, hogy képes fejlődni és előrelépni, valamint együttműködni a tanulói szervezet többi tagjával (ld. rugalmas vs rögzült szemléletmód) (Dweck, 2017)
- a tanmenettel, tantervvel és a tanárral együttműködve és összhangban képes megfogalmazni saját céljait és az ahhoz vezető elérési utat

- önbizalommal bír a kihívással rendelkező feladatokkal való megküzdésben, amely feladatok lehetőség szerint nyitott végűek
- szabadon, de a közegnek megfelelően megfogalmazhatja és vállalhatja véleményét a feladatok megoldásakor
- számára lehetőség nyílik saját képességei és készségei fejlesztésére
- tanulásközpontú munkafolyamat szerves tagja, vagyis a tanár az adott, aktuálisan felmerülő problémákat, témát és kérdéseket integrálja
- felvállalja, hogy szabadon kérdez és kérdezhet
- a tanárral és tanulóársakkal együttműködve keres választ és megoldást a feladatokra
- lehetőséget kap hibáinak javítására, önellenőrzésre, illetve kortárs támogatásra
- tanulóársaitól tanul, tanulhat tanárával együttműködve
- önreferenciális értékeléssel élhet (a tanulók képességeire és elért eredményeire helyezi a hangsúlyt – hiba-visszacsatolási jegyzet, napló / nyelvi portfólió)
- bizonyos tanulói feladatokat az osztálytermen túl, kívül végez, vagyis a tanulók megfigyeléseiket, tapasztalataikat és kérdéseiket hozzák és megosztják a csoportban
- reflektálhat érzelmeire, lelkiállapotára, és értékelheti az óra során elhangzottakat, tanultakat (Larsen-Freeman, Driver, Gao és Mercer, 2021).

A 21. századi tanítás és tanulás folyamatában és hatékonyságának kérdésében tehát meghatározó a kognitív, affektív, pszichomotoros és konatív területek képességeinek fejlesztése (Williams, Mercer és Ryan, 2015).

A Z és Alfa generáció (Generation Me – GenMe) tanulást támogató rendszerében elengedhetetlen a pedagógiai változtatás és változás, amely eszközök a tanulói ágenciához, a tanulás-tanítás folyamatának nagyobb hatékonyságához, bevonódáshoz és a résztvevők jóllétéhez vezethetnek.

A feladatok jellegét és típusait tekintve a tanulói ágenciát és bevonódást segítő 21. századi autentikus feladatokat a következő karakterek jellemzik:

- valós világhoz tartozó relevanciával bírnak
- feladatokból, alfeladatokból állnak, amelyek nyitott végűek, többféle interpretációra adnak lehetőséget
- a komplex feladatok térben és időben is kiléphetnek az órai keretrendszerből
- a feladatok megoldása során több perspektíva felmerül, többféle forrás felhasználásával oldhatók meg
- a feladatok kivitelezése kollaboratív módon történik, lehetőséget adva a csapatmunkára és vezetői készségek gyakorlására és fejlesztésére is
- a feladatok reflektív jellegűek, teret biztosítva az önszabályozásra, metakognícióra és önreflexióra
- a feladatokra jellemző lehet az inter- vagy transzdiszciplinaritás, amely során a tanulók különböző szerepekben próbálhatják ki magukat
- a feladatok lehetőséget biztosítanak az önértékelésre
- a feladatok teljességgel, önálló produktumként is megállják a helyüket
- a feladatok több és diverz megoldási lehetőséget, eredményt hordoznak (Reeves és Herrington, 2009).

Összegzés

A tanulói ágencia tehát multidimenzionális elemeket fog közre, intraperszonális és környezeti kontextusba helyezve. Az ágencia a tanuló mint individuum értelmezését elmozdítja a tanulói individuum kontextusba ágyazott rendszerébe, amely a szorosan összefüggő interakciók keretében folyamatosan változik, fejlődik és transzformálódik.

Tehát a tanulás-tanítás dinamikusan változó rendszerében tanár és tanuló közösen alakítja és formálja a tanulás-tanítás konstruktumát, úgy, hogy a curriculum és más, az oktatás-nevelésben érintettek szempontjait is figyelembe veszik. A rendszer a fenti lehetséges eszközök integrálásával lehet adaptív és flexibilis, de a fenti attraktorok és affordancia lehetőségével élve koherens és energikus is egyben, vagyis nagyban hozzájárul mind a tanuló, mind pedig a tanár jóllétéhez.

A fenti princípiumok integrálásával és megvalósulásával lehetőség nyílik kognitív, affektív, konatív és szociális szinten a valósághoz közeli, tanulói és tanári jóllétet biztosító tanulás-tanítás kontextust kialakítani (ld. **PERMA** modell: **P**ositive emotions / **E**ngagement / **R**elations / **M**eaning making / **A**chievement – Seligman) (Reeves és Herrington, 2009; Seligman, 2012).

Túri Krisztina

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet,
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatásmélet és Szakdidaktika Program*

Irodalom

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1–26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47. DOI: 10.1111/modl.12301
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivations*. Routledge Taylor & Francis Group. DOI: 10.4324/9780429485893
- Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781009024648
- Durik, A. M. & Renninger, K. A. (2019). Achievement strivings. Motives and goals that promote competence. In McAdams, D. P., Shiner, R. L. & Tackett, J. L. (szerk.), *Handbook of personality development*. The Guildford Press. 295–313.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. Robinson.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. UNICEF. 40–45.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2). DOI: 10.1093/applin/18.2.141
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., Driver, P., Gao, X. & Mercer, S. (2021). *Learner Agency: Maximizing Learner Potential (PDF)*. www.oup.com/elt/expert
- McAdams, D. P. (2015). *The art and science of personality development*. The Guildford Press.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91(4), 564–576. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545–562. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41–59.
- Mercer, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504–525. DOI: 10.1017/s0261444817000258
- Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781009024563
- OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. Conceptual learning framework. Student Agency for 2030. (2019). https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Radó, P. (2017). *Az iskola jövője*. Noran Libro Kiadó.
- Reeves, T. S. & Herrington, J. (2009). Authentic tasks. The key to harnessing the drive to learn in members of „Generation Me”. In Ebner, M. & Schiefner, M. (szerk.), *Looking toward the future of technology-enhanced education: ubiquitous learning*

and the digital native. IGI Global. 205–220. DOI: 10.4018/978-1-61520-678-0.ch012

Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Paperback.

Ushioda, E. (2015). Context and dynamic systems theory. In Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. (szerk.), *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters. 47–54. DOI: 10.21832/9781783092574-008

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning. An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77–84.

Williams, M., Mercer, S. & Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2). DOI: 10.1007/bf01322178

Melléklet

Tanulói ágencia		Magas tanulói ágenciát elősegítő kondíciók
alacsony	magas	
A tanár határozza meg a kurzus és az óra céljait.	A tanulók értelmes személyes célokat fogalmaznak meg a tanárral együtt.	A tanulók folyamatos bátorítást nyernek meggyőződésükben, miszerint képesek fejlődni és előre haladni tanulmányaikban. Saját tanulói célok meglétével nagyobb az önbizalom és önbecsülés, amellyel képesek teljesíteni a nagyobb kihívásokat. A kurzus kezdetekor a tanulók nem feltétlen képesek megfogalmazni céljaikat, de a kurzus előrehaladtával igen, így annak revíziójában részt vehetnek.
A tartalom csak a curriculumhoz és/vagy a kurzuskönyvhöz kapcsolódik.	A tanulók generálják a tanulás tartalmát.	Természetesen a curriculum és kurzuskönyv elengedhetetlen. Ugyanakkor fontos, hogy a tanulók beleszólást nyerjenek a tanulási folyamatban oly módon, hogy az saját életükre releváns legyen.
A tanítás kizárólagosan tanításcentrikus.	A tanítás tanuláscentrikus.	A tanítás a tanulók igényeire alapozva formálódik, integrálva a tanulói igényeket.
A tanár fix óratervet követ.	A tanár az órán történetekre reagálva dinamikusan formálja az órát.	A tanulás központú tanár folyamatosan reagál és formálja az óra menetét annak progresszív menetében.
A tanulók csak angolt mint idegen nyelvet használhatnak.	Alkalmanként a tanulók más idegen nyelvet is használhatnak, nemcsak az angolt.	A tanórán megjelenő különböző idegen nyelvek használata demonstrálja minden nyelv jelentőségét. Egyben alkalmas arra, hogy a tanulók többnyelvűségüket és ahhoz kapcsolódó identitásukat reprezentálják.

Tanulói ágencia		Magas tanulói ágenciát elősegítő kondíciók
alacsony	magas	
Tanórai feladatok, tevékenységek zárt végűek.	Tanórai feladatok, tevékenységek nyitott végűek.	Téma megbeszélésekor a tanulói vélemények helyet kapnak. A feladatok megoldásában nem mindig egy nyilvánvaló megoldás létezik, így lehetőség nyílik arra, hogy olyan készségeket gyakoroljanak, mint például kritikai gondolkodás.
A tanulók a tanár által alkalmazott nyelvet reprodukálják.	A tanulók fejlesztik azokat a képességeiket, amelyekkel adaptálják az órán elsajátított nyelvet abban a kontextusban, amelyben szükséges kommunikálniuk.	Sikeresebben adaptív viselkedéssel az individuuum képes rugalmasan alkalmazni a nyelv különböző szintjeit új kontextusokban.
A tanár az egyetlen forrása a támogatásnak.	A tanulók tanulói közösséget formálnak, ahol együtt tanulnak és néznek szembe a kihívásokkal.	A közös tanulás érdekében kölcsönös bizalom hatja át a tanulói és tanár formálta közösséget. A tanulók biztonságban érzik magukat, így aktív, kooperatív módon részt vesznek a tanulásban.
A kérdéseket csak a tanár fogalmazza meg.	A kérdéseket a tanár és a tanulók együttesen fogalmazzák meg.	A tanulók kérdésfelvetésekor a tanulók lényegében saját tudásukban megjelenő hiányokra reflektálnak felelős módon. A tanulói kérdések lehetőségével a tanulói közösségben 'multilogue' dialógusok alakulhatnak ki. Így az interakciók az egyes individuuum és tanár interakcióin túlmutatnak.
A tanulói hibákat a tanár javítja.	A tanulók hibázáskor nem kapnak büntetést, hanem bátorítást kapnak én-korrekcióna.	A tanulók bátorítást kapnak kockázatvállalásra. Hibázáskor az én-korrekciónemcsak mély, aktív tanuláshoz vezet, hanem ezen keresztül a tanuló saját maga jön rá a probléma gyökerére, önbizalmának növeléséhez járul hozzá.
A tanulók összes kérdését a tanár válaszolja meg.	A tanulók és tanár közösen keresik a választ a kérdésekre.	Olyan közeg kultiválása, ahol a kíváncsiság és exploráció fenntartása megvalósul, segíti a tanulókat a tanulás folyamatainak internalizálásában. Induktív módon elsajátított tanulási készségek hosszú távú értéket és erőforrást képeznek.
A tanár határozza meg a visszacsatolás módját.	A tanulók felelősséggel bírnak a visszacsatolás módját illetően.	A tanulók kapacitálnak abból, amennyiben a visszacsatolás módját tudják „irányítani”. A <i>tanuló irányította visszacsatolást</i> (learner-driven feedback) a tanár teszi meg, de a tanulók indikálják annak módját.

Tanulói ágencia		Magas tanulói ágenciát elősegítő kondíciók
alacsony	magas	
A tanár tanít.	A tanulók egymást (és a tanárt is) tanítják.	A tanulók ágenciájukat gyakorolva, olyan dolgokra tanítják egymást, amely értéket jelent számukra.
A tanóra exkluzív módon csak nyelvi célok elsajátítására szolgál.	A tanulók alkalmanként kimozdulnak a megszokott közegből, játékok, dráma vagy más pedagógiai eszközök segítségével.	A tanulás örömteli léte meghatározó a hosszú távú folyamatban. Játékok alkalmazása az órán pozitív kontextust teremt, amely megerősítheti a tanulóhoz való pozitív hozzáállást. Dráma vagy szerepjátékokon keresztül a tanulók új, szokatlan szerepekben próbálhatják ki magukat.
A tanulás csak a tanóra keretén belül történik.	A tanulás tanórán kívül is történik. A tanár indikálja ennek jelentőségét.	A tanulók a tanórán kívül is formálják tanulási közegüket. Észrevételeiket, megfigyelésüket az osztálytermi közegbe is behozzák és megosztják, ahol közös diskurzus részét képezik ezek az élmények.
Az értékelés a Standard English normarendszeréhez viszonyított.	<i>Én-referenciális értékelés</i> alkalmazása.	<i>Az én-referenciális értékelés</i> inkább a tanulók képességeit hangsúlyozza, mintsem deficitjeit. Ezzel kitarásuk, motivációjuk fenntartható és növelhető. Az én-referenciális értékelés kiegészítője lehet a normatív értékelésnek.
A tanár értékeli a tanulókat.	A tanulók értékelik önmagukat.	Az ön-értékelés kimondottan hasznos, amikor a tanulók a tanulási folyamatok proximális szakaszait értékelik.

Saját szerkesztés Larsen-Freeman, Driver, Gao és Mercer (2021) alapján.

Absztrakt

A 21. századi idegennyelv-tanítás, -tanulás kontextusában a kognitív, affektív és pszichomotoros területek képességeinek fejlesztése mellett kulcsfontosságú szereppel bírnak a konatív készségek, vagyis az ágentív adaptivitás. A tanulmány fókuszában az ágencia áll, annak rövid történeti és személyiség-dimenziójával, valamint definíciójával. A tanulmány ezen túlmenően tárgyalja az ágentív adaptivitás személyes, kollaboratív és kollektív síkjait. A továbbiakban részletezi a személyes ágencia két lényeges elemét, az énhatékonyságot és önszabályozást, valamint áttekintést nyújt a személyes ágencia karakterjegyeit illetően, úgymint a szándékoság, az előrelátás, az én-reaktív és az én-reflektív képesség fogalmainak összefüggésében. A tanulmány arra is keresi a választ, hogy az idegennyelv-tanítás, -tanulás kontextusa milyen módon helyezhető bele a Komplex Dinamikus Rendszer fogalmi keretrendszerébe, az milyen sajátosságokkal bír. Továbbiakban kitér arra is, hogy ebben a társ-evolúciós és társ-adaptív mechanizmusban melyek a rendszer attraktorai és affordanciái, amellyel növelhető a tanulói ágencia és a kontextusban szereplő ágensek jólléte és motivációja. S végül a tanulmány gyakorlati eszköztár konkrét javaslataival invitálja az idegen nyelvben részt vevő szakembereket a tanulói ágencia fokozásának próbájára.

Kulcsszavak: ágentív adaptivitás, Komplex Dinamikus Rendszer, tanulói ágencia, jóllét, motiváció, osztálytermi gyakorlatok

Hátrányos helyzetűek a felsőoktatásban

Hegedűs Roland a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar adjunktusa. Tudományos munkájának fókuszában a hátrányos helyzet és a tanulói teljesítmény áll, továbbá biológia- és földrajztanárként érdeklődik a természettudományok iránt is. A hátrányos helyzetet elsősorban a területi különbségek alapján vizsgálja. Jelen könyvén túl korábban is számos publikációban foglalkozott ezzel a témával. Emellett oktatói tevékenységének is meghatározó eleme a hátrányos helyzetűekkel való törődés. Részt vett a „Világlétra” projektben, amelyet a Lippai Balázs Roma Szakkollégiumban folytattak le, és amelynek célja a tehetséggondozás és a felzárkóztatás volt. Kutatóként közreműködött a felzárkóztató programok hatását vizsgáló projektben. Nem utolsósorban pedig a doktori disszertációját is a hátrányos helyzet kérdéskörére építette fel. A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának Neveléstudományi programjában megvédett dolgozatában a hátrányos helyzetű középiskolások teljesítményét és a felsőoktatásba történő belépésüket vizsgálta, különös tekintettel a területi eltérésekre. Első monográfiájának születése is ennek köszönhető. A szerző szakmai teljesítménye tehát fiatal kora ellenére megkérdőjelezhetetlen, hiszen számos projektben és oktatáskutató munkában vett már részt, eredményei pedig nemcsak elméleti síkon hasznosíthatóak, hanem a gyakorlatban is. Sikereit jól példázza, hogy több olyan díjjal is jutalmazták, amelyek a tudomány szempontjából kiemelkedők, például az Országos Tudományos Diákköri Tanács Roska Tamás Tudományos Előadás díja és a Gázsó Ferenc Emlékdíj. Publikációi nemcsak hazai, hanem külföldi

folyóiratokban is jelennek meg, angol és német nyelven egyaránt

A monográfia aktualitásához a téma szempontjából kétség sem férhet. Manapság kimondottan nagy hangsúlyt fektetnek a hátrányos helyzetűek elfogadására és integrációjukra. Szociológiai és pedagógiai szempontból is fontos, hogy azok a diákok, akik szociális, gazdasági és/vagy társadalmi szempontból hátránnyal küzdenek, a többségi gyermekekkel együtt tanuljanak. Hegedűs műve tehát gyakorlati szempontból is megkérdőjelezhetetlen jelentőséggel bír. A szerző olyan, napjainkban is aktuális témákat boncolgat, mint az oktatáshoz való egyenlőtlen hozzáférés, a kistérségi települések munkalehetőségei, a falusi iskolában elért tanulmányi eredmények minősége vagy a hátrányos helyzetűek egyetemi továbbtanulásának támogatása ösztöndíj- és tehetséggondozó programokkal. A PISA vizsgálatok kapcsán a szerző kiemeli, hogy az eredmények javítása érdekében nem csak a jól teljesítő diákokat kell még tovább fejleszteni, hanem a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása is elengedhetetlen. Kutatása során középiskolás diákokat vizsgált, és a 2012. évi Országos Kompetenciamérés eredményeit felhasználva értékeli a vizsgált kutatási területet. Munkájának fókuszában a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének összehasonlítása áll. Az eredményeket több aspektusból is vizsgálja. Elemzi az iskolatípus és a fenntartó szerinti megoszlásokat, a családi háttér alapján várható eredményeket, valamint a települések közötti eltéréseket is. Kutatásával arra kíván rávilágítani, hogy a felsőoktatásba bekerülő hátrányos helyzetű diákok milyen képzési szakon jelennek meg, továbbá próbálja feltárni,

hogy mi állhat a sikerességük hátterében. Mindezek tehát bizonyítják a téma aktuális voltát, hiszen napjainkban egyre több hátrányos helyzetű fiatal tudja megkezdeni az egyetemi tanulmányait, így egyértelműen szükség van azon oktatáskutatók munkájára, akik feltárják a siker mögött álló tényezőket.

Szerkezetét tekintve a könyv két részre osztható fel, és összesen kilenc fejezetből áll. Az első négy fejezet alkot egy egységet. Ezekben tárja fel a szerző a korábbi vizsgálatok eredményeit és mutatja be a szakirodalmi forrásokat. A második rész az ötödik fejezettől kezdődik és egészen az utolsóig tart. Itt már a könyv alapjául szolgáló kutatás bontakozik ki.

Hegedűs az első fejezetben a jogi háttér részletein keresztül mutatja be a hátrányos helyzet kérdéskörét. Többek között megemlíti az érvényben lévő jogszabályt, valamint megállapítja annak hiányosságait is. A második fejezet elején a társadalmi rétegződést a tőkefajták alapján szemlélteti, majd központi elemként jelenik meg a társadalomföldrajz. A harmadik részben a kistérségek kapják a főszerepet, ugyanis az iskolai ellátottságuk feltérképezése történik meg, továbbá a diákok teljesítményében szerepet játszó tényezők vizsgálata zajlik. Az utolsó elméleti részben a hangsúly áthelyeződik a felsőoktatásra, annak felépítésére és pontszámításának rendszerére. A továbbiakban a hallgatói intézményválasztás hátterében álló tényezők felsorakoztatása történik. Nem utolsósorban pedig a hallgatók végzettség megszerzése utáni elhelyezkedési lehetőségeinek vizsgálata zajlik.

A második szakaszban a szerző az általa lebonyolított kutatást mutatja be. Az ötödik fejezetben a hipotéziseket olvashatjuk, valamint az alkalmazott módszereket és eszközöket. A további fejezetekben már a kutatás eredményei kerülnek a fókuszba. Ezen fejezetekben a kutató kitér a kistérségi középiskolások kompetenciamérésben elért eredményeire, a tantárgyankénti teljesítményekre a hátrányos és nem hátrányos helyzetűek körében, valamint a családi háttér-index alapján vélt és valós

eredményekre. Ezenkívül több szempont mentén elemzi a hallgatók megoszlását.

A könyv utolsó fejezete az összefoglalás, ahol ismételtlen sorra veszi a hipotéziseket, a kutatás limitációit és a lehetséges kutatás irányokat.

A monográfia első egységében tehát Hegedűs a vizsgált téma szempontjából kiemelkedő fontosságú korábbi kutatási előzményekre épít, valamint a törvényben megfogalmazottakra is hivatkozik. A hátrányos helyzet meghatározása kapcsán az 1997. évi törvényre támaszkodik. Ez alapján pontról pontra elemzi, hogy kik tartozhatnak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet kategóriájába. A szerző olyan korábbi kutatásokat elemez, amelyek más-más aspektusból közelítik meg a hátrányos helyzetű tanulókat. A Balácsi és munkatársai (2016) által végzett vizsgálatok a tanulmányi teljesítmény és a társadalmi hovatartozás szempontjából szolgálnak érkecs adatokkal. Híves (2015) azon szempontból közelítette meg a hátrányos helyzetű tanulókat, hogy milyen típusú és fenntartású iskolákban tömörülnek leginkább. Mindezek alapján a szerző megállapította, hogy ezen diákok igen nagy számban az állami/önkormányzati fenntartásban lévő szakiskolákat választják az általános iskola elvégzése után. Hegedűs továbbá hangsúlyozza azon tanulmányok eredményeit, amelyek szerint a hátrányos helyzetűek számára fontos, hogy majd olyan felsőoktatási intézményben tanuljanak, amely lakóhelyükhöz közel helyezkedik el (Denzler és Wolter, 2010). A szerző könyvében nagy hangsúlyt fektet a tehetséggondozásra és a hátrányos helyzetűek tanulmányi sikerességének vizsgálatára is, így hivatkozik olyan művekre, amelyek ezen programok bemutatásról szólnak (Csapó és munkatársai, 2009). A téma kapcsán Pearl és Jackson (2002) munkássága is kiemelt, ugyanis elgondolásuk szerint a fiatalok életében nagy szükség van egy mentorra, aki motiválja, inspirálja őket.

A második egységben találkozunk az olvasó a szerző saját kutatásával. Vizsgálódása során Hegedűs különböző adatbázisokkal dolgozott. Másodelemzés céljára

használta fel a 2012-es kompetenciamérés eredményeit tartalmazó, illetve a 2014. évi felösoktatási felvételi adatokat magában foglaló adatbázisokat, melyek oktatáspolitikai kezdeményezésű adatgyűjtés eredményeként születtek. Primer adatfelvételen nyugszik a szerző által létrehozott adatbázis, amely a hallgatói intézményválasztást befolyásoló tényezőket tartalmazza.

A kompetenciamérésből a 10. osztályos diákok kerültek a kutatás középpontjába, ugyanazok, akik 2014-ben már egyetemre jelentkezhettek. A hátrányos helyzetű tanulók, mintából történő kiválogatásához a háttérkérdőívek szolgáltak segítségül. A Felvi adatbázis használatakor a hátrányos helyzetűek kiszűrését az alapján végezte el a kutató, hogy kik kaptak ezen a jogcímen felvételi többletpontot. A két adatbázis összekapcsolására létrehozott egy változót, és így született meg az OKM-Felvi 2014 adatbázis. A primer adatbázis a Debreceni Egyetem hallgatóitól online kérdőívvel gyűjtött adatokat tartalmaz. Itt azon kitöltőket sorolta a hátrányos helyzet kategóriájába, akiknek szülei közül senki nem rendelkezett érettségivel, valamint az anyagi helyzetre vonatkozó kérdések ezt indokolttá tették.

A szerző az adatok elemzéséhez az SPSS programot használta, továbbá a térképek elkészítésében a MapInfo szoftver volt a segítségére. Az statisztikai elemzés során keresztábra-elemzés, variancia-analízis, korrelációs vizsgálatok és lineáris regresszió is történt. A MapInfo program pedig a számszerű adatok képi formában való megjelenéséhez járult hozzá a szemléltetés megkönnyítéséért.

A kutató megállapította, hogy azon térségekben, amelyek kiemelkedő gazdasági mutatóval rendelkeznek, a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók között teljesítmény szempontjából nincs akkora különbség, mint a periférián lévő térségekben. Ennek eredménye viszont, hogy a gazdaságilag kedvezőtlen területen élő diákok hátránya még jobban nő, így a hátrányos és nem hátrányos helyzetűek között lévő szakadék egyre csak fokozódik. A szerző rámutatott arra, hogy a hátrányos

helyzetűek sok esetben ugyanabban az iskolában tömörülnek így ezen intézményekben alapvetően alacsonyabb a diákok szocioökonómiai státusa. További probléma, hogy ezzel együtt a tanárok is kiválogatódnak. Ezen iskolákat ugyanis nem jellemzi a tanárok által végzett továbbképzések és tudományos tevékenységek folytatása. Hegedűs megerősítette azt az elgondolást, amelyet többek között már Szemerszki (2010) is felvázolt. E szerint míg a magasabb képzési szintekre főleg a gazdaságilag fejlett területekről érkeznek hallgatók, addig az alacsonyabb szinteken szép számban megtalálhatóak a kedvezőtlenebb területekről érkezők is. A kutató utánajárt annak, hogy miért választhatnak a hátrányos helyzetűek alacsonyabb presztízzsel rendelkező képzéseket. Magyarzatként olyan tényezőket sorakoztatott fel, mint a motivációhiány, anyagi okok vagy a kívánt ponthatár el nemérése. Végezetül Hegedűs kitér arra, hogy a felsőoktatásba történő bejutáskor a tanulók egy szűrőn mennek keresztül éppúgy, mint a középfokú iskola megkezdése előtt. Így ennek köszönhető, hogy az egyetemeken tanuló hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók egykori iskolái között nem mutatható ki jelentős különbség.

Az eredményeket megismerve kétség sem férhet hozzá, hogy ezeknek a gyakorlatba történő átültetése szükséges. Hegedűs vizsgálódása egyértelművé tette, hogy a gazdaságilag fejletlenebb területeken lévő iskolák fejlesztése égetően fontos feladat, és talán az első lépést az jelentené, ha elkötelezett és motivált tanári kar oktatna ezen területeken, hiszen ezt követően lehet a diákok eredményeit és a továbbtanulási hajlandóságot is javítani.

Rátérve a szerző írásának stílusára megállapítható, hogy írása jól érthető, könnyen követhető és értelmezhető. A gondolatok egymásból következnek és kapcsolódnak egymáshoz. A vizsgált problémát a szakirodalom és az eredményei segítségével komplexen körbejárja. A téma megértéséhez szükséges fogalmakat definiálja és meg is magyarázza. Az eredmények ismertetése során ügyel arra, hogy ne

csak adatközlés történjen, hanem melléjük magyarázatot is társítson. Hegedűs könyve így nem csak az oktatáskutató szakemberek számára jelent értékes forrást, hanem a téma iránt érdeklődők is bátran tanulmányozhatják. Összességében elmondható, hogy a szerző könyvével megcélozhatja az egész társadalmat, hiszen könnyen olvasható, stílusa gördülékeny, így mindenki számára közérthető. Egyrészt a kutatók számára rendkívül hasznos és értékes adatokat tartalmaz, így a tanulmány eredményei szakmai szempontból megkérdőjelezhetetlenek. Másrészt a könyv ajánlható eltérő területekről érkező olvasók számára is, legyen szó akár a hátrányos helyzetű tanulók pedagógusairól vagy a tehetség-gondozó programok vezetőiről, akiknek nagy szerepe van a tanulói életutak alakításában.

A monográfia szerkezeti felépítése is kifogásolhatatlan. A könyv elején szerepel az áttekinthető és pontos tartalomjegyzék, a végén pedig a hivatkozási lista található, amely tartalmazza a jogszabályokat, a dokumentumokat és a szakirodalmi forrásokat is.

A dolgozat formai szempontból eleget tesz a követelményeknek. Logikusan felépített, az egységek jól elkülöníthetőek, gondolatmenetei jól követhetőek. A dolgozat nyelvezete világos, könnyen értelmezhető. Összességében rendezett, gördülékeny stílusú dolgozatot olvashatunk, amelyben az elemzés során bemutatott diagramok szintén egységesek, igényesek.

A könyvet a borítója teszi igazán szemléletessé. Az ország térképe megyékre osztva elevenedik meg rajta oly módon, hogy a sárga és a narancssárga szín árnyalataival jelölik rajta a hátrányos helyzetű területi csoportosulásait. Minél sötétebb a szín, annál nagyobb arányban vannak az adott területen a hátrányos helyzetű tanulók.

A könyvben a borítóhoz hasonlóan számtalan színes térkép jelenik meg, mindig más-más árnyalatot használva a területi arányok bemutatására. Ennek hatására az olvasó figyelme megtörhetetlen, hiszen az érdekesítő ábrák jól szemléltetik a

leírottakat, továbbá segítik elkerülni, hogy a szöveg monotonná váljon.

A tanulmányban emellett még grafikonokat, valamint táblázatokat találunk. A szerző gondos szerkesztését támasztja alá, hogy a diagramok nem fekete-fehérben jelennek meg, a táblázatok esetében pedig ügyel a kiemelésre a félkövér és dőlt betűstílus használatával.

A könyv végére érve az olvasó teljes képet kap a témáról. Amit az elején már a címből sejthettünk, hogy területi adatok sokaságával fogunk találkozni, beigazolódtott. Egy figyelmes olvasót kétség nélkül meggyőzhet a szerző a precizitásáról. Jól tagolt, gördülékeny szöveget alkotott meg, az elméleti gondolatokat pedig számos színes ábrával, táblázattal, grafikonnal támasztotta alá.

A tanulmány olyan értékes adatokat tartalmaz az oktatáskutatók számára, amelyek hiánypótlónak minősülnek. Ez köszönhető annak, hogy Hegedűs a területi vizsgálatokat rendkívül átfogóan folytatta le.

A monográfiát bátran ajánlom minden olyan személynek, aki érdeklődik a téma iránt. Gondolva azokra, akik szívesen olvasnak arról, hogy a hátrányos helyzetűek honnan indulnak és milyen utat járnak be, mire a felsőoktatásba jutnak. Ajánlom azoknak, akik érdeklődnek az országban lévő egyenlőtlenségekről, hogy az egyes megyék között és akár az adott megyén belül hogyan oszlik el a hátrányos helyzetűek aránya. Mindezek előtt pedig szeretném megszólítani az oktatáskutatókat. Recenzióm során többször említettem már, hogy a kutatási eredmények egyedülállóak, a kutatók számára pedig jó kiindulási alap lehet akár további vizsgálatok lefolytatásához.

Hegedűs, R. (2020). *A kompetenciák, hátrányok, térségek: avagy honnan és hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó.

Motel Petra Blanka

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Irodalom

- Balácsi, I., Lak, Á. R., Ostorics, L., Szabó, L. D. & Vadász, Cs. (2015). *Országos kompetenciamérés 2014*. Oktatási Hivatal
- Csapó, B., Molnár, Gy. & Kinyó, L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2010). *Wenn das Nächstegelegene die erste Wahl ist. Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz*. SKBF.
- Híves, T. (2015). Területi oktatáskutatás. Vizsgálatok az iskolázás területi folyamatairól. *PhD-értekezés absztraktja*. PTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Pearl, Y. M. & Sonia, J. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7, 121–130. DOI: 10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x
- Szemerszki, M. (2010). Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban, In Kozma, T. & Ceglédi, T. (szerk.), *Régió és oktatás: a Partium esete*. University of Debrecen – CHERD. 172–188.

Abstracts

Is history knocking? Discussing the Russian-Ukrainian war in history classes

László Kojanitz – Richárd Fodor

Abstract

Empirical research was carried out in the spring of 2022 by the Past and Present Research Group of the Hungarian Historical Society Teacher Division with the participation of 150 Hungarian history teachers throughout the country. The aim of the research was to explore how the 2022 war in Ukraine appeared in Hungarian history lessons, and in what ways did it affect history teaching and learning. Students were curious about the causes and events which preceded the war, and the consequences it may have on their country, community, and personal life. Most of the teachers agreed with the statement that the war should be discussed in the history classrooms. 82% of the teachers included the war in their lessons and 24% devoted at least one entire lesson to the discussion. During the classroom conversations teachers introduced the historical causes and significance of the war and used the opportunity to enhance critical and multiperspective skills of students with news and information about the war. The students are reported to become more interested in the historical background of the present situation, especially in upper secondary schools.

Keywords: history education, historical thinking, historical consciousness

The evaluation of 6th Teacher Competence and its implementation – in the light of a research

Anikó Bánné Mészáros

Abstract

Professional expectations set for teachers are described as Teacher Competences. The 6th competence addresses requirements of pedagogical assessment and evaluation. As Teacher Competences have been guiding educators since 2013, for a decade now, it is necessary to monitor their implementation. Our aim is to explore the realization of the indicators of the 6th Competence. Mainly teachers and teacher trainees at Calvinist institutions were accessed (N=257) by a nonrepresentative online survey. The collected data was analysed by statistical methods (mean, standard deviation, ANOVA, correlation). Results revealed that the 6th Competence was not considered to be among the most important ones. All 10 indicators of the 6th Competence are implemented with high quality (on average 4,52 on a scale of 1-6), and these means differ significantly in several cases from each other. The most difficult to accomplish was shown to be the Adaptive use of Curriculum (6.1.) and the Professional analysis and further use of evaluation (6.6.), while the Clear, objective, regular feedback to students (6.8.) was said to be the easiest to implement. There were significant differences between the groups based on background variables. For example, both kindergarten and elementary teachers scored significantly higher than secondary school teachers regarding indicator 6.5. (Giving personal feedback). Data from teachers in Budapest suggests more distant teacher-student relations, regardless of their position. There are mild and strong correlations between the indicators. Indicators 6.2. and 6.3. showed the strongest connection ($k=1$, $p<0,01$). Both indicators highlight „diversity”.

Keywords: teacher competence, indicators, assessment evaluation

The process and impact of mindfulness-based interventions on students with ADHD

Imola Budis

Abstract

In Hungarian the educational science, mindfulness is less a well-known or applied concept. In our study, its theoretical aspects, impact, methods for developmental purposes and effectiveness to students with ADHD (attention-deficit, hyperactivity, impulsivity) are presented, based on pertinent literature. Neurobiological research has shown damage to the prefrontal cortex in the case of people with ADHD. This brain area is responsible for the regulation of attention and emotions, as well as for executive functions (D. Molnár, 2013; Sousa et al, 2020). Significant progress can be made in these areas and the main symptoms of ADHD can be treated effectively with the methods of mindfulness-based interventions. Mindfulness is interpreted as a skill that can be developed through practice (Bishop et al, 2004). The primary practice used for this purpose (sitting and walking meditation) consists of three steps: (1) directing attention to a sensory or perceptual factor (e.g. breathing), (2) perceiving and releasing the occurrence of a distracting factor, (3) diverting attention back to the given attention anchor. During the exercise, this sequence is repeated several times. Through development, students learn to focus their attention and notice when and how mind-wandering occur in their case (Meppelink et al, 2016). By shifting their attention to a neutral focus, they can free themselves from certain intense emotional states and become open and accepting of their own emotions and experiences, which could positively affect their peer-relationships too. Essentially, it is based on self-observation, in which thoughts, emotions and sensations give the focus of mindfulness (Househam & Solanto, 2016).

Keywords: ADHD, mindfulness, mindfulness-based interventions, self-regulation

“Because we are dealing with people, we are also people” Characteristics of primary school teachers’ perceptions, experiences and professional relationships during the transition to online education during the COVID-19 pandemic

Lilla Lendvai

Abstract

Due to the COVID-19 pandemic, teachers have faced many new professional difficulties (see e.g. Ferdig et al., 2020; Czirfusz et al., 2020; Chan et al., 2021; Lendvai et al., 2021a). Schools in Hungary switched to digital distance learning in the spring of 2020. The aim of this study was to explore how teachers experienced the transition to online education and how they interpreted the change in their relationship with parents and students. Consequently, our research questions were: What are teachers’ experiences of online education in the COVID-19 pandemic? How do teachers perceive the change of their relationship with parents and students? Our study involved semi-structured interviews with 6 primary school teachers between the 14-22th April, 2020 in an institution located in Budapest. The interviews were analysed using interpretative phenomenological analysis (IPA). Our results show that the initial period of transition to online teaching was fraught with difficulties because teachers were not given consistent guidance. The importance of adequate contact with students was emphasized, and it seemed that the sudden separation was emotionally stressful for teachers. There was some amount of drop-out, but teachers gave students time to process and cope with the situation, and in this way, also giving parents some respite. Parents’ positive feedback was particularly important in the online education process, and helped teachers to reinforce the effectiveness of their work.

Keywords: COVID-19, online education, teacher, parent, student, digital work schedule, teachers’ learning, good practices, alternative school

Investigating the role of university in preparing students to enter the labour market based on interviews conducted with university students

Zsófia Kocsis

Abstract

In the 21st century, the need to develop competences has gained significance. Based on literature, soft skills help young career-starters become potential workforce. Most education systems equip graduates with the cognitive skills needed to enter the world of work. Higher education is characterized by a teacher-centred approach, which does not support the development of soft skills. In the explorative qualitative research how higher education institutions have supported students' transition to the labour market and how their skill development were also analysed. The results of the interviews show that higher education provides a good foundation but does not sufficiently focus on the development of soft skills. The results of the qualitative research highlight a number of shortcomings in key areas, the development of which is important not only at the level of individuals but also in the long term in view of the prestige of university education.

Keywords: higher education, labour market, competence development, soft skills

Learner's agency in the context of Complex Dynamic System of Second Language Acquisition

Krisztina Túri

Abstract

In the context of Second Language Acquisition (SLA) in the 21st century not only is the improvement of cognitive, affective and psychomotoric skills of significance, but the ones of conative skills as agentive adaptability are similarly important. The aim of the study is to clarify the two cornerstones of agentive adaptability such as self-efficacy and self-regulation, and it also defines the notions of personal, collaborative and collective agency respectively. Furthermore, it provides details about the main features of personal agency, that are the notions of intentionality, forethought, self-reactiveness and self-reflectiveness. The study is also seeking the answer to how Second Language Acquisition (SLA) can be imbedded in the frameworks of Complex Dynamic System (CDS), what features it possesses and what methods might lead to the enhancement of learner's agency and well-being in the mechanisms of co-evolution and co-adaptation. Finally, it invites all the professionals in SLA to try and test the classroom practices provided to enhance learner's agency.

Keywords: agentive adaptability, Complex Dynamic System, learner's agency, well-being, classroom practices

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. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Lívía* (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.

Kojanitz László – Fodor Richárd

Az orosz–ukrán háború megjelenése a történelemórákon

Az empirikus kutatást 2022 tavaszán a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának Múlt és jelen Történelmi gondolkodás kutatócsoportja végezte 150 történelem szakos tanár részvételével országsszerte. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a 2022-ben elkezdődött ukrán háború hogyan jelent meg a történelemórákon, és milyen hatással volt a történelemtanításra és -tanulásra. A tanulók kíváncsiak voltak a háborút megelőző okokra, eseményekre, illetve annak országukra, közösségükre és magánéletükre gyakorolt következményeire. A tanárok többsége egyetértett azzal az állítással, hogy a háborúról a történelem tantervekben is beszélni kell. A tanárok 82%-a beemelte a háború témáját az óráira, 24%-uk pedig legalább egy órát teljes egészében ennek szentelt. A tanórákon a tanárok bemutatták a háború történelmi okait és jelentőségét, és kihasználták a lehetőséget arra is, hogy a diákok kritikai gondolkodását és multiperspektívikus szemléletét is fejlesszék a háborúval kapcsolatos hírek és információk segítségével. A beszámolókat szerint az orosz–ukrán háború feldolgozásának hatására különösen a középiskolákban a tanulók érdeklődése nőtt a jelenre is hatást gyakorló történelmi témák iránt.

Bánné Mészáros Anikó

A 6. pedagógus kompetencia és teljesítésének megítélése – egy kutatás tükrében

Arra jutottunk, hogy a 6. kompetenciát a kitöltők nem a legfontosabbak között tartják számon. A 6. kompetencia mind a 10 indikátorának teljesítését jó színvonalon valósítják meg (6-os skálán legalább 4,52-os átlaggal), és ezek az átlagok több esetben is szignifikáns eltérést mutatnak egymástól. A legnehezebben teljesíthetőnek a tantervi tartalmak adaptív alkalmazása (6.1.) és az ellenőrzési eredmények szakszerű elemzése, további felhasználása (6.6.) bizonyult, míg a legkönnyebbnek a tanulóknak rendszeres és egyértelmű, tárgyilagos visszajelzések adása (6.8.). A háttérjellemzők alapján képzett csoportok eredményei között statisztikai számítással kimutatható mértékű eltérések is voltak. Például a 6.5. indikátor esetében (személyre szabott értékelés adása) mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók csoportjának átlaga szignifikánsan magasabb érték volt, mint a középiskolai tanárok csoportjában számolt.

Kocsis Zsófia

Az egyetem munkaerőpiacra felkészítő szerepének a vizsgálata hallgatói interjúk alapján

A jelenlegi feltáró jellegű, kvalitatív kutatásunk a felsőoktatás munkaerőpiacra felkészítő szerepére fókuszált a végzett hallgatók percepciója alapján. A téma aktualitása a munkaerőpiacon végmenő változásokban gyökerezik. Megváltozott a feladatok összetétele, a munkafolyamatok elvégzéséhez szükséges kognitív és nem-kognitív készségek arányainak átalakulása ment végbe. Az elméleti áttekintés során meggyőződöttünk arról, hogy a munkaerőpiacon egyre hangsúlyosabb elvárásként jelennek meg a soft skilllek, amelyek nem írják felül a korábban is fontosnak számító hard skilllek meglétét, de az utóbbi évektől eltérően jelentősen megnőtt a nem-kognitív készségek iránti igény (Holik és Makó, 2022). A kutatási kérdésünk arra irányult, hogy napjainkban milyen kompetenciák kerülnek előtérbe a munkaerőpiacon, s ehhez mennyire igazodik a végzett hallgatók kompetenciakészlete.

Túri Krisztina

Tanulói ágencia az idegennyelv-tanulás, -tanítás komplex dinamikus rendszerében

A tanulói ágencia tehát multidimenzionális elemeket fog közre, intraperszonális és környezeti kontextusba helyezve. Az ágencia a tanuló mint individuum értelmezését elmozdítja a tanulói individuum kontextusba ágyazott rendszerébe, amely a szorosan összefüggő interakciók keretében folyamatosan változik, fejlődik és transzformálódik. Tehát a tanulás-tanítás dinamikus változó rendszerében tanár és tanuló közösen alakítja és formálja a tanulás-tanítás konstruktumát, úgy, hogy a curriculum és más, az oktatás-nevelésben érintettek szempontjait is figyelembe veszik. A rendszer a fenti lehetséges eszközök integrálásával lehet adaptív és flexibilis, de a fenti attraktorok és affordancia lehetőségével élve koherens és energikus is egyben, vagyis nagyban hozzájárul mind a tanuló, mind pedig a tanár jóllétéhez.