

Tanulmányok

Kitekintés

History Teaching as a Tool of Patriotic Education and Political Propaganda in the Russian Education System – Patterns of the Past and Modern Tendencies

Tatiana Matolinets

Tanulmányok

Körkép

Gimnazisták pályorientációs jellemzői

Pálvölgyi Lajos

Középiskolás tanulók szaktárgyi szövegértésének mérése az érettségi vizsga tükrében

Simon Viktória

Kortárs mentorálás a lemorzsolódás megelőzéséért: szisztematikus irodalomfeldolgozás

Felső Edit és Fehérvári Anikó

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Neveléstörténeti monográfia a keresztény fogyatékosképzés alapjairól

Feketéné Szakos Éva

A sporttehetség: lehetőség és pedagógiai kihívás

Gortva János

2024 | 2.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes
Főszerkesztő: Baska Gabriella
A lapszám szerkesztője: Tókos Katalin
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina
Endrődy Orsolya
Kolosai Nedda
Nagy Krisztina
Seresné Busi Etelka
Tókos Katalin
Szemle: Péntes Dávid
Szente Dorina
Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina
Szerkesztőségi titkár: Szabó Lilla
Asszisztens: Mísey Helga
Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai: Czabaji Horváth Attila (ELTE)
Benedek András (BME)
Golnhofer Erzsébet (ELTE)
Kéri Katalin (PTE)
Kopp Erika (ELTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Rónay Zoltán (ELTE)
Sántha Kálmán (KJE)
Szabolcs Éva (ELTE)
Szivák Judit (ELTE)
Tóth Péter (BME)
Tészabó Júlia (ELTE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma: online
Honlap: <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany>
Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
ISSN: 2063-9546

Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Kitekintés</i>	4
History Teaching as a Tool of Patriotic Education and Political Propaganda in the Russian Education System – Patterns of the Past and Modern Tendencies	5
<i>Tatiana Matolinets</i>	
Tanulmányok	27
<i>Körkép</i>	27
Gimnazisták pályaorientációs jellemzői	28
<i>Pálvölgyi Lajos</i>	
Középiskolás tanulók szaktárgyi szövegértésének mérése az érettségi vizsga tükrében	49
<i>Simon Viktória</i>	
Kortárs mentorálás a lemorzsolódás megelőzéséért: szisztematikus irodalomfeldolgozás	70
<i>Felső Edit és Fehérvári Anikó</i>	
Szemle	88
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	88
Neveléstörténeti monográfia a keresztény fogyatékoságkép alapjairól	89
<i>Feketéné Szakos Éva</i>	
A sporttehetség: lehetőség és pedagógiai kihívás	92
<i>Gortva János</i>	
Szerzőink	96
Authors	97

Tanulmányok

Kitekintés

History Teaching as a Tool of Patriotic Education and Political Propaganda in the Russian Education System – Patterns of the Past and Modern Tendencies

*Tatiana Matolinets**

DOI: 10.21549/NTNY.45.2024.2.1

This study is devoted to the role of history as a tool of patriotic education and political propaganda in the modern system of Russian education. The article aims to analyze the structure and relationship of political propaganda and patriotic education in history lessons in Russian schools, observing the principle of historicism and the value approach. Russia's ideological and political peculiarities within the country and in the world are considered. The study applies the content analysis of Russian history textbooks for 10th grade after the unified concept of studying history which brought to a uniform learning history system in all schools (2013), revealing changes in the content of patriotic education and political propaganda. This method is used to analyze the characteristics of information sources and assess whether the content corresponds to accurate historical sources in the light of modern domestic and foreign policy of the Russian Federation.

Keywords: patriotic education, political propaganda, history textbooks, patriotism

Introduction

The reform of history education in Russia is taking place gradually. After the collapse of the Soviet Union, a new ideology was introduced into society, including history education. In this regard, the unification of history in general education schools began in 2013 after an appeal by President Vladimir Putin. The unification reform aimed to bring the study of history to a single model established by the state, to be used in schools throughout the country. The historical discipline is important for the government, as history has always been a tool for patriotic education and political propaganda (Zajda, 2004). This was reflected in the reform of the unification of history.

According to several researchers, the school is a very effective social institution engaged in the patriotic education of students, and the education of patriotism is one of the main objectives of state policy in education (Vereshchagina, 2020, p. 7). Patriotism is receiving increasing attention from the Ministry of Education of the Russian Federation through the development of new laws and recommendations for educational institutions. Recently, patriotic education has become part of the political propaganda aimed at promoting the state ideology in the Russian Federation (Zabarin, 2003). Therefore, these two phenomena are considered to be interrelated elements of the impact on civic outlook through the system of general education.

The centralized system of education under the full control of the Ministry of Education of the Russian Federation allows the use and control of history teaching to promote the ideological ideas of the ruling elites as part of

* Historian holding an MA in Education Sciences, tanyutakiss@gmail.com

patriotic upbringing and political propaganda. Unexpectedly, at the time of writing this paper, military actions began on the territory of Ukraine at the initiative of Russian President V. V. Putin. In this situation, the topic of political propaganda and patriotic education among schoolchildren becomes even more relevant. These ideological tools are actively used in wartime to pressure the enemy and ideological mobilization of the population.

As part of history education, history textbooks are a powerful tool for the propaganda of patriotic and political ideas. The issue of state control over the development of history textbooks is actively discussed in the teaching community (Myasnikova, 2004, p. 4). Public figures and school and university teachers actively discuss the problem of the accuracy of history reflection, correlation with historical sources and political realities in school textbooks.

The topic of the research is relevant not only from the pedagogical side, considering the tools of application of history for patriotic and political education, but also from the political-applied point of view because of the internal and external political trends in the world. In addition, the relevance of the problem is justified by the need to rethink the activities of history education for patriotic and political education in the context of new social, cultural, and educational realities. The study of the policy of patriotic and political education and its application is necessary to understand the issues of ideological trends in society.

Research problem

Even though some authors have discussed the place of patriotism in political propaganda (Liñán, M. V., 2010; Omelchenko et al., 2015), most studies focus mainly on one of the concepts without combining patriotism and political propaganda as mutually related elements in the education system (Sitnikova, I. V., 2016; Rogacheva, 2011). The main novelty of this research is that patriotic education and political propaganda are considered related phenomena and identify their theoretical features to determine this relationship.

Many methodological and ideological works have been written on the topic of patriotic education (Levkina, 2009). However, history textbooks are not the main object of research to promote political and patriotic ideas among schoolchildren. In the Soviet Union, by the end of the 1980s, scientists had achieved significant success in studying the problems of the school history textbook and studying the ideological framework (Zuev, 1983; Bepalko, 1988; Lerner, 1989). Studies have confirmed that the state monopoly in educational book publishing did not allow a variety of authors' textbooks. The official version of history was presented in a single textbook and was beyond doubt by research.

There are practically no works in the modern literature devoted to the analysis of political propaganda in schools from the standpoint of today, as well as there are no substantive studies of the role, methods, and functions of propaganda in transforming Russian society. This topic is likely taboo in many state systems and has not been as widespread as patriotic education. Therefore, a more detailed study is required due to the limited number of scientific sources.

In addition, the researchers raised the question of the relevance of patriotism and the legality of political propaganda at school. In their article Gusacov, E. (2018), after reviewing the scientific literature, determined that the education of patriotism can be opposed to the education characteristic of society. The advantage of the work is that the author (Gusacov, 2018) considers the concept and essence of patriotism quite critically.

The main difference between this study and the previous ones, for example, Liñán, M. V. (2010), is that patriotism and propaganda are considered interrelated ideological elements existing in the modern education system in Russia, defining standard features in the content and promotion of ideas of patriotism and state political ideology among schoolchildren based on an approach to defining these concepts and theoretical goals

and functions of their application. It is also necessary to consider history as one of the critical school disciplines used for the patriotic and political education of schoolchildren, identifying the key events, heroes and values used in these processes.

Research purpose

The study did not investigate the methodological side of patriotic education and political propaganda in Russian public education schools. The work focuses on phenomena in history teaching and their relationship to the Russian education system. Therefore, the author will analyze the structure and main elements of political propaganda and patriotic education in history lessons in general education schools of Russia at the theoretical and legal level, paying attention to the historical retrospective of these concepts' approaches to the definition of terms. In addition, it is imperative to determine the general patterns between patriotic education and political propaganda and their relevance in modern society based on their goals and functions.

The author aspired to an objective study of the topic under consideration, and this endeavour was guided by the principle of historicism, which requires considering any phenomenon and its development while identifying specific features and factors that determine them. A value approach was used in studying the problem of patriotism and political propaganda in school textbooks of national history, implying the principle of studying the past from specific values (Frolov, 2009). In this case, the ideological and political features of the Russian Federation from the domestic and foreign policy side are considered to analyze the reflection of history in high school textbooks, the reform of patriotic education and the spread of ideology in history lessons under the pressure of political trends in society.

Research questions

This study is aimed at history teaching to rethink state policy in the field of history education in secondary schools since it is necessary to determine the relationship between patriotism and political propaganda and the scale of these phenomena to show how history has been a powerful tool for promoting political ideas beneficial to the state. In addition, it is vital to define the concepts of patriotism and political propaganda to identify common trends in the formation of these concepts. Additionally, it is essential to determine the content of history textbooks and changes in content in policy situations in the Russian Federation. That is why the study raises the topical issue of distortion of history. This study is aimed at solving the following research questions:

1. What are the standard features of patriotic education and political propaganda in the scientific literature based on the analysis of the theoretical elements of these two phenomena, and how are they related within the framework of scientific discussions?
2. What historical topics, heroes and values are most relevant for the promotion of modern ideas of patriotism and political ideology in Russian schools after the Soviet regime and how were these topics reflected in history textbooks after the creation of the concept of unification of history and the creation of a unified history textbook for Russian schools?

Methods

A descriptive research methodology, qualitative content analysis, was applied in this study since it includes a systematic analysis of texts (Drisko & Maschi, 2015). Content analysis is used to identify patterns in the practice of patriotic education and political propaganda in history lessons. The advantage of this method is consis-

tency, which implies consistent and systematic work. With the help of content analysis, it is possible to evaluate the characteristics of information sources and the content that has been changed depending on the educational policy in Russia.

The study uses Russian history textbooks as primary sources for grade 10 published after the creation of a unified concept for the study of history (2013) and the unification of all schoolbooks to determine historical topics and their scope, possible changes in content, and inconsistencies with accurate historical sources that are possible due to domestic and foreign policy events in the Russian Federation (Table 1). The sampling problem did not arise since officially prescribed school history textbooks were used uniformly throughout the country and were developed based on the Federal List of History Textbooks.

Educational standards define the chronological framework for studying history in grades 10 from the beginning of the XX to XXI centuries. This period of history is optimal to trace all the changes carried out in the history textbooks for secondary schools to determine the content of patriotic education and political propaganda as ideological tools.

Grade	Title	Author	Publisher (date)
10	History of Russia: the beginning of XX – the beginning of XXI century	Volobuev O.V., Karpachev S.P., Klokov V.A.	“Prosveshcheniye” (2020)
10	The History of Russia (in 3 parts)	Gorinov M.M., Danilov A.A., Morukov M.Yu.	“Prosveshcheniye” (2020)
10	The history of Russia. Early XX – early XXI century	Shubin A.V., Myagkov M.Yu., Nikiforov Yu.A.	“Prosveshcheniye” (2020)

Table 1 Textbooks selected for comparative content analysis (full citations are available in References)

In this qualitative analysis of textbooks, the emphasis was placed on analyzing military topics in the history of XX–XXI centuries, which are often used when rethinking events, leaders, and other significant figures to identify ideological components in the content of textbooks, which are elements of patriotic education and political propaganda.

When analyzing history textbooks for grade 10, the primary attention will be aimed directly at critical historical events, heroes and ideological values determined based on a literature review on patriotic education and political propaganda in the history lessons. The study does not raise the question of the effectiveness of textbooks for patriotic and political education.

The theory of patriotic education and political propaganda among teenagers in the process of studying national history in a secondary school

Definition of patriotism and propaganda in scientific discourse

The problem of patriotic education and civic formation of youth is an urgent task recognized by the state (Government of the Russian Federation, 2005). Patriotism has become an integral part of the formation of national identity, especially during periods of national formation and wars (Piontkovsky, 2006, p. 24). Over time, with the change of society and its problems, the concept of patriotism changed. In the XIX century in Russia, patriotism was defined through religious, political, and social ideas (Piontkovsky, 2006).

When the Bolsheviks came to power, patriotic education began to focus on heroism and the defence of the socialist system (Andreev, 1992). Teacher A. S. Makarenko developed the concept of patriotic education through the organization of labour and aesthetic education. Sukholinsky also emphasized the importance of the formation of moral values and citizenship (Piontkovsky, 2006).

During the Second World War, patriotism was expressed in devotion to the communist system (Petukhova, 2006). In the post-war years, patriotic education was based on pride in the restoration of the country after the war. Important values included love for the country, history, and folk heroes (Tolen et al., 2014).

The modern perception of patriotism in Russia is actualized by President Putin, who considers it key for state stability and moral orientation (Anisimova, 2020). The state education policy also includes patriotism as a principle (Federal Law "On Education in the Russian Federation", 2012). Patriotic education programs in Russia began to be developed in the early 2000s and continue (Government of the Russian Federation, 2005).

Patriotism unites love for the Motherland, pride in its achievements and readiness to defend it (MacIntyre, 1984, p. 4). This also includes support for national interests and respect for national traditions (Tolen et al., 2014, p. 486). Thus, patriotism enriches education and forms national identity based on socio-moral values (Levkina, 2009).

Another phenomenon – propaganda – is less studied. The American political scientist and sociologist Harold D. Lasswell introduced one of the definitions, which departed from the religious approach. He wrote that propaganda is the management of collective attitudes by manipulating significant symbols (Lasswell, 1927, p. 627). His ideas formed the basis of the approach to propaganda as an information management system.

In the works of the same period in the field of public relations and propaganda, Bernays emphasized that propaganda is the deliberate manipulation of people's opinions (Bernays, 1928). According to G. Lassuelo, propaganda has introduced political myths and stereotypes. In his opinion, a political stereotype is a set of social beliefs that include stable ideas about the ideal type of power within a particular social structure (Rogers, 1997, p. 213).

The psychological approach involves the study of the mechanisms of propaganda influence, essentially, at the level of the formation of attitudes and processes of stereotyping (Abdulova, 2007, p. 29). The sociological approach is the most diverse since it determines the regularity of the impact of propaganda on public relations – sociologists studying propaganda focus on the value orientations of the consciousness of the whole society. Mike Choukas, in his work on political propaganda, expressed the opinion that propaganda is the controlled dissemination of distorted ideas to encourage people to take actions that meet the pre-planned goals of interested groups (Choukas, 1965, p. 41).

One of the effective methods of defining propaganda is a systematic approach. A systematic approach is relevant when studying political propaganda at school. Compared with psychological and social practices, this goes beyond the formation of public opinion with the help of mass media, television, and the Internet (Abdulova, 2007). This approach was characterized by a deeper understanding of the role of propaganda in society. This happens in all spheres of his existence, including education.

Goals and functions of patriotic education and political propaganda in secondary schools

Patriotic education of children is one of the tasks of school education in Russia (Federal Law "On Education in the Russian Federation", 2012). Based on the definition of patriotic education, its goal is to develop high social activity, civic responsibility, spirituality in Russian society, the formation of citizens with positive values and qualities capable of manifesting them in the creative process in the interests of the state, strengthening the form, ensuring its vital interests and sustainable development (concept).

The professional literature highlights more specific goals of patriotic education. The article on the elements of the content of patriotic education presents several directions to which this process should be directed (Lukhovitsky et al., 2009): educating students with a sense of patriotism, developing and deepening knowledge about the history and culture of Russia and their native land; Developing the ability to comprehend events and phenomena of reality in the relationship of the past, present and future; Formation of a comprehensively developed citizen of Russia in cultural, moral and physical relations; the development of interest and respect for the history and culture of one's own and other peoples (Lukhovitsky et al., 2009).

Patriotic education has several goals. The strategic plan of patriotic education is to maximize the development of the content of education in the conditions of practical activity of the teacher of patriotic education of schoolchildren (Levkina, 2009). The tactical goal is aimed at a continuous and step-by-step solution to the tasks of patriotic education, considering the dynamics of changes in the object. The operational plan assumes daily interaction to solve pedagogical tasks (situations) related to patriotic education in schools. These goals define the broad functions of patriotic education in secondary schools (Gorbunov, 2007): a formative and developing function associated with the formation and development of personality, qualities that characterize the essence of a patriot citizen; the function of encouraging self-improvement through self-development of patriotism; preventive function, the implementation of which allows you to predict and prevent the manifestations of anti-patriotic beliefs, feelings, actions and deeds; a correctional function implemented when working with deviations in the behaviour of young people with established negative stereotypes that do not accept the very idea of patriotism; and the mobilization function manifests itself when it is necessary to realize the inner forces of the individual to overcome difficulties and fulfil their civil and military duty.

The types and functions of propaganda will vary depending on the interpretation of the definition. The French sociologist Duverger (2011), in his book on constitutional law and institutions, identified several propaganda goals. According to Duverger, propaganda is aimed at the worldview of society. Propaganda seeks to ensure continuity of values and worldview, as well as patriotic education.

There is a different approach to defining propaganda goals, presented in the doctoral dissertation of the Russian political scientist Abdulova (2007). She identified promising, strategic, and tactical goals. Strategic (global) propaganda goals are aimed at solving large-scale problems that qualitatively change public opinion. Tactical (local) propaganda goals have more accessible functions and act as part of propaganda activities within the framework of strategic goals. Long-term goals follow the strategic objectives of the state and are a transitional stage before the strategic stages (Abdulova, 2007, p. 68). Thus, within the framework of Abdulova's theory of propaganda goals, high efficiency of propaganda is possible only in the aggregate.

The concept of propaganda goals is closely related to the definition of its functions. Propaganda functions are a kind of task that allows you to achieve the goal of propaganda and ensure the impact on public opinion. Approaches to defining the function of propaganda are also quite widely represented in the literature.

The Russian sociologist Skulenko (1987, pp. 25-30) presented in his work "Journalism and Propaganda" the most specific practice-oriented functions of propaganda. These are implemented in close cooperation: political education, ideological and educational function, organizational function, social management, and regulatory function.

An important function of propaganda is the ideological function (Abdulova, 2007, p. 75). The ideological function is to maintain the existing or spread a new ideology in society. The educational function of propaganda is based on the formation of a certain system of worldview. The ideological function is engaged in the dissemination of certain views and values, but the educational function pursues a more complex goal: the in-

roduction of the provisions of the propagandized ideology into the motivational sphere and the creation of stable stereotypes that will ensure the reproduction of ideological carriers in time (Abdulova, 2007, p. 79).

The results of the literature analysis show that the goals and functions of patriotic education and political propaganda indicate the existence of a connection between these processes. The goals and functions of political propaganda are very close to the educational tasks of patriotism since propaganda and education are focused on a specific audience and influence people's behaviour. The goals of both processes are being developed at the global and local levels. The essential point in both aspects is the ideological function. Patriotic education and political propaganda can be considered the most important components of the state ideology.

Role of history textbooks in patriotic education and political propaganda

Within the framework of the problems of modern school education, the most pressing issue is the school textbook, which is one of the main components of the educational process (Gaddis, 2019). School historiography continues to be a relevant area of political research. According to Zajda (2004), history textbooks after the collapse of the Soviet Union were aimed at presenting significant events, leadership, ideology, and ideological reinterpretation of Russian history. Post-Soviet representation of the historical narrative with an emphasis on cultural heritage, traditions, and patriotism.

According to the published school history curriculum for the 10th grade, the following topics are used for patriotic education: Russia in the First World War (4 hours); Revolution of 1917 (3 hours); World War II (6 hours); Chernobyl disaster (Daminova, 2020). Topics that are usually kept quiet include the wars in Afghanistan and Chechnya, in which Russia was an active participant. Important personalities in the history of Russia who demonstrated a patriotic character towards the country were Ivan Susanin, Zoya Kosmedimyanskaya, and Yuri Gagarin. Their stories are used as an example of patriotism in the history of the state, to which young people should strive.

Sergei Solovyov (2009) discusses ideological myths in Russian history textbooks of the 2000s. He analyzes stereotypical patterns in textbook narratives about the twentieth century. He focused on the critical falsification of historical facts in new history textbooks describing wars, revolutions, repressions, class struggle and the collapse of the state (Soloviev, 2009).

In addition to historical myths, the historical-cultural standard places special emphasis on protecting Russia's geopolitical past. Ideologically, the geopolitical restoration of Russia is based on the thesis that the expansion of the Russian state objectively met the interests of the security of ethnic groups living in the Eurasian spaces. The country's territorial growth was determined by the need to organize a system of stable and safe economic activity and inclusion in global production and economic ties. In general, it also met the needs of the spiritual development of the peoples included in it through their introduction to world values through the great Russian culture (Tyapin, 2017).

It is important to remember that metaphors in political discourse are a means of persuasion and manipulation. Metaphors for political propaganda can be an integral part of the content of history textbooks. The most successful recent political metaphor in Russian political discourse has been the metaphor of the 'vertical of power'. Power relations began to be viewed precisely in this metaphor. If we turn on critical thinking, then "vertical" does not reveal the meaning of the relationship between government and society since horizontal connections are no less or even more important than vertical ones.

In general, the history of Russia is, first, the history of wars in which the citizens of the country showed their heroism. Therefore, patriotic education and political propaganda are carried out using historical materials

that reveal the traditions of the Russian people, heroic struggles, and exploits. That is, during history lessons, schoolchildren are told about events from the point of view of love for the Motherland (Prokhodchik, 1991, p. 18). In the process of patriotic education and political propaganda in history education, those moments of history that contribute to the goals of propaganda are emphasized, and negative aspects are ignored or not given much attention.

School history textbooks as a tool of patriotic education and political propaganda: content analysis

Data collection

Five school history textbooks have become the subject of critical content analysis. History textbooks for the 10th grade were published after 2020 and are included in the federal list of textbooks, which is controlled by the Ministry of Education of Russia. The Ministry of Education has checked all textbooks. Therefore, the history of Russia in these textbooks corresponds to the ideology established in the state. Textbooks were found in electronic form for conducting qualitative research on patriotic education and political propaganda in history lessons in secondary schools in Russia.

All textbooks were written with the support of the publishing house Enlightenment, which for a long time remained under the state's control.

The selection of textbooks is related to the fact that in school literature for grades 10, according to the new Historical and Cultural standard, the XX-XXI centuries are studied, the events of which are most used in patriotic education and political propaganda in history lessons. Also, students of these classes by age indicators are beneficial to the state for the dissemination of patriotic and political ideas since they are future voters.

Type of history textbook analysis

The context analysis included the study of the narrative of school textbooks from chapters devoted to key events of the XX-XXI centuries. The study analyzed only those fragments of Russian history textbooks for grades 10 that play a role in the formation of ideology used for patriotic and political education among schoolchildren. Thus, special attention was paid to historical themes in the work:

- Military history (World War II, military events in the early XXI century, in which the Russian Federation took part)
- revolutionary events (October Revolution of 1917; Political crisis in Ukraine (2013–2014))
- internal political events in Russia after the collapse of the Soviet Union

The relevance of these topics in the process of political propaganda and patriotic education was determined by a review of the literature of Russian and foreign scientists. These events of the twentieth century are most often subjected to discussions about reinterpretation and falsification in history textbooks. This happens depending on the political situation in Russia.

This study uses a critical discursive analysis of school history textbooks with three levels developed by Fairclough (Rogers, 1997):

1. Textual analysis (description),
2. Discursive practices (interpretation),
3. Social practice (explanation).

Data analysis

Most authors share the modern approach to the textbook. One of his main tasks is to teach an understanding of the historical process and cause-and-effect relationships. The textbook, according to historians, should promote independent thinking and stimulate discussion, highlighting the most complex and ambiguous episodes in the history of the country (Gaddis, 2019). However, history textbooks include more than basic training tasks. In the process of a comprehensive analysis of history textbooks, it is essential to pay attention to the tasks of state policy reflected in the texts and their most essential components - patriotic and political education. It is these components that are indicators of the ideology of history textbooks for Russian schoolchildren.

According to the Federal list of textbooks for the 10th grade, secondary schools for teaching history can purchase textbooks of only two editions: "Russian Word" and "Enlightenment".

Most textbooks recommended by the Ministry of Education for studying history are reprints from previous years. The series of textbooks was published before the reform of historical education in 2013 and was used in history lessons. However, the political and ideological state of the Russian Federation has influenced the content of history textbooks and their reissue. For example, the content of the history of the Second World War was expanded.

Since 2016, in pursuance of the instruction of the President of the Russian Federation, V.V. Putin, the Ministry of Education and Science has issued clarification No. 08-2655 dated 07.12.2016 on the transition of all secondary schools from a concentric system of teaching history to a linear one (Ministry of Education and Science, 2016). As a result, the content of school textbooks was revised. Now, the history textbooks for grades 10 contain about 40 topics covering the history from 1917 to 2020.

The representation of historical narratives depicting key events: grade 10

The content of textbooks is very different, as is the author's composition. However, all textbooks on the history of Russia for the 10th grade begin with an introduction, where the authors get to know the readers and teach them how to work with the textbook. This section allows students to understand the structure of the textbook and its main content, which they will study throughout the academic year. From the very first pages, the authors in Volobuev's textbook (2020) wrote about the importance of patriotic ideas in teaching history. The text says that a thoughtful attitude to the history of Russia is a prerequisite for a patriotic attitude to civic duty (Volobuev et al., 2020).

Russian Revolution of 1917

When assessing the role of history textbooks in patriotic and political education dedicated to the 20th century, it must be borne in mind that one of the most critical problems of Russia's internal development at the beginning of the century was the question of revolutionary movements. The first significant event that was interpreted depending on the political system in the country was the February and October revolutions of 1917, during which the imperial power was overthrown, and the power of the Bolsheviks was established.

The President of Russia ambiguously assessed the events of 1917, speaking at a meeting of the Valdai International Discussion Club. In 2021, at the annual meeting of Valdai, Vladimir Putin said that revolution is not a way out of the crisis but a way to aggravate this crisis, and the country's political system needs calm and stable development without emissions of negative emotions (Lenta.ru, 2021). His statements define the policy and ideology of Russia in patriotic and political education, which can be traced in history textbooks.

Most textbooks consider the revolutions of 1917 as 'great' (Shubin et al., 2020; Gorinov et al., 2020, a). In this context, the revolution is demonstrated as a positive and progressive event in Russian history at the beginning of the XX century. The authors of the textbooks stressed the importance of liberating the people from imperial power. Analysis of the text of paragraph 3 'The People's Uprising in Petrograd. The Fall of the Monarchy' in Volobuev's textbook demonstrates that the author is more objective about these revolutionary events (Volobuev et al., 2020). The author does not give a historical assessment of these events but invites students to independently decide what the revolution of 1917 is - a coup, an uprising, or a conspiracy.

In addition to the difference in the assessment of revolutionary events, the authors of textbooks interpreted the role of Emperor Nicholas II in the February Revolution of 1917 in different ways. The textbook edited by Torkunov highlights that the emperor made too many mistakes in his reign. This led to the fall of his authority and overthrow (Gorinov et al., 2020, a). However, the text does not pay attention to the fact that other more significant reasons led to the change of power in the country. Other texts indicate a number of additional reasons: the country's industry and agriculture were on the verge of complete collapse; the unresolved agrarian issue and the impoverishment of peasants; the postponement of socio-economic reforms (Volobuev et al., 2020; Shubin et al., 2020). The ideological moment for a modern schoolboy may be that the leader of the state is of great importance in the politics of the state, and all the events that occur are his area of responsibility.

An essential moment in the history of the February Revolution of 1917 is the legality of the change of power in the country. Volobuev demonstrates in his textbook that the opponents of the current government had no legitimate grounds for overthrowing Emperor Nicholas II (Volobuev et al., 2020). However, according to another narrative, the political situation did not allow for any other solution than a change of political power in the Russian Empire (Gorinov et al., 2020, a). In modern political propaganda among schoolchildren, topics can also be updated, such as the fact that the government can only be changed legally, without revolutionary events, but in modern Russia, the law is directly controlled by the government and adjusted depending on the purpose of domestic policy.

The authors of all textbooks use the metaphor 'the fall of the monarchy' ('падение монархии') in the context of the overthrow of the power of Emperor Nicholas II (Volobuev et al., 2020; Gorinov et al., 2020, a; Shubin et al., 2020). The power of the emperor during the Russian Empire was closely connected with religious ideas, and this metaphor can be interpreted as the expulsion of Lucifer from heaven and his further fall, that is, his state fell together with the emperor since the monarch is the only axis of the country (Volobuev et al., 2020).

Based on the above, the history of the February and October Revolution of 1917 is important in promoting peace in the state. The narrative makes it clear that the revolution is not a positive process and cannot be used as a legitimate tool for a change of power. In the process of patriotic education, the interpretation of revolutionary events can be used as an example to preserve the unity of the state to avoid negative consequences for the internal political situation of the country. In the process of the active growth of the opposition movement, it is advantageous for the government to demonstrate the horrors of any revolutions and the illegality of demonstration activities.

Great Patriotic War (1941–1945)

The study of the history of the Second World War has a special place in the system of patriotic education and political propaganda. This topic is actively used to form the patriotic and ideological creation of schoolchildren. According to sociological research, the Second World War, the archetype of Victory, is an event with which all citizens of Russia associate themselves (Prokazina, 2014). The importance of this event in the history

of Russia is also emphasized by the fact that in Russian society, the Second World War was called The Great Patriotic War ('Великая Отечественная война') (Volobuev et al., 2020; Gorinov et al., 2020, b; Shubin et al., 2020). The history textbooks present the periodization of the Great Patriotic War from 1941 to 1945, even though the war began in 1939. This can be interpreted as the separation of the war between the Soviet Union and the German coalition into a separate event.

Volobuev, in his textbooks, titled the paragraph dedicated to the Second World War as 'The Great. Domestic. Sacred' (Volobuev et al., 2020). The wars with Napoleon and Khan Mamai are not called sacred in historical education, even though these wars were of key importance in the history of Russia. The idea of a holy war has been preserved since the Soviet Union.

The topic of the Second World War is strictly protected by legislation. Over the past decade, many laws have appeared that restrict free expression about the Great Patriotic War. For example, the Federal Law of 05.04.2021 amended the Criminal Code, based on which criminal liability was introduced for publicly insulting the memory of defenders of the Motherland or humiliating the honour and dignity of a veteran of the Great Patriotic War (KonsultantPlyus, 2021).

The authors of school textbooks, following the recommendations of the Historical and Cultural Standard, paid great attention to the Great Patriotic War and, above all, to the man at war. Suffice it to say that in all three textbooks, from 6 to 8 paragraphs are devoted to the Great Patriotic War of 1941-1945. No other topic has such a large volume in school literature.

In the paragraphs devoted to the events preceding the entry of the Soviet Union into World War II, the authors pointed out in detail two key events – the signing of the non-aggression pact between Germany and the Soviet Union and the Polish campaign of the Red Army (in 1939). These events play an essential role in the ideological education of young people in history lessons. The 'Molotov–Ribbentrop Pact's first event was on August 23, 1939. In international historiography, it is a non-aggression document between Nazi Germany and the Soviet Union that allowed these two powers to divide Poland. All three history textbooks clearly state that this political agreement gave the USSR a temporary reprieve from Hitler's aggression and enabled Germany to start a war in Poland. The textbook edited by Toptunov directly states that this treaty delimited the spheres of influence of Germany and the USSR (Gorinov et al., 2020, b). Thus, modern school textbooks do not hide the true goals of the Molotov–Ribbentrop Pact' and are called a 'diplomatic duo' (Volobuev et al., 2020, p. 147). The authors of the textbooks did not hide the pragmatism and manoeuvrability of the Soviet government when signing the treaty with Germany in 1939. This can become an instrument of political propaganda, indicating a bold step by the government, which military actions are required to preserve peace in the state.

The Molotov–Ribbentrop Pact led to tragic events in Poland, after which Germany began hostilities on September 1, 1939, and the Soviet Union sent Soviet troops to the eastern borders of Poland. The analysis of textbooks demonstrates a different attitude to the similar actions of Germany and the USSR. According to Volobuev's interpretation, Germany began aggression in Poland, and the Soviet army simply crossed the state border (Volobuev et al., 2020). In Russian historiography, Germany's attack on Poland is called the beginning of the war, and Soviet actions are called the "Polish campaign of the Red Army".

In modern history textbooks, the Soviet military campaign in Poland in 1939 is called the "liberation campaign" (Volobuev et al., 2020, p. 142). In the textbook edited by Medinsky and Torkunov, these events are interpreted as the protection of the population in Poland or a campaign to liberate territories (Shubin et al., 2020; Gorinov et al., 2020, b). In turn, the German army is the 'Nazi occupiers' (Volobuev et al., 2020, p. 167).

There is an obvious parallel with the situation in international relations between Russia and Ukraine. Officially, the military situation in Ukraine is called a "special military operation" (Daniel, 2022).

However, despite the "liberating" interpretation of the actions of the Soviet army, Volobuev's textbook mentions Soviet terror against the Polish people (the Katyn massacre). The author of the textbook drew attention to the fact that, officially, these events were recognized as a crime of the Stalinist regime in 2010 (Volobuev et al., 2020). Other textbooks either do not mention the repressive events in Poland (Gorinov et al., 2020, b), or give a neutral assessment of the execution of Polish citizens by the NKVD detachment in 1940 (Shubin et al., 2020).

In general, not enough space is given to the history of repression in the Soviet Union in modern history textbooks. The authors refer to a limited set of historical facts. The text is repeated from textbook to textbook. Avoiding explanations about the ideological foundations of repressive politics, confining themselves to their statement. There is a risk of forming in the students the idea that repression is a kind of revolutionary improvisation or spontaneous generation of a socialist experiment (Repukhov, 2009).

In addition, in the process of studying the history of the Second World War according to the state ideology, every young person entering life must be imbued with the right idea that Victory in the war was secured thanks to patriotism, the heroism of front-line soldiers and home front workers, unity of the people of the country. In all three textbooks, the paragraphs 'The identity of the rear and the front' are highlighted (Volobuev et al., 2020; Gorinov et al., 2020, b; Shubin et al., 2020). The authors of all three textbooks try to demonstrate that the phenomenon of the Great Patriotic War is a national feat. The heroism of the Soviet people became a direct example for the younger generation of what it means to be a true patriot. The narrative in school history textbooks makes you think that without a strong rear, it would be impossible to defeat such an enemy. In the year of severe trials, the whole country turned into a single military camp.

One of the main directions in the activities of the school for patriotic education was the study and propaganda of the great battles of the Second World War: The Battle of Moscow, the Battle of Stalingrad and Kursk, the siege of Leningrad. These tasks are solved both in the educational process and in extracurricular time. The history textbooks consider not only the course of military operations of battles but also other important issues, for example, the mass heroism of Soviet citizens.

In general, the description of military events from all three history textbooks focuses on factual material, but in patriotic education and political propaganda, it is important to use visual information (military posters, photographs, etc.). In history textbooks, the authors added posters and photographs dedicated to the Armed Forces of the Soviet Union. For example, a poster, 'Everything for the front! Everything for Victory' (author L.M. Licisky, 1942), where a man and a woman with a call to work are demonstrated (Volobuev et al., 2020, p. 174). The painting "Defense of Sevastopol" (author A.A. Deineka, 1942) carries a robust patriotic load (Volobuev et al., 2020, p. 163). In the foreground of the painting is a huge figure of a sailor. He embodies the power of the people in the fight against fascism. To draw the children's attention to the fact that the artist painted our sailors in white, and the fascists in black, thus showing his attitude to the heroes-sailors and invaders. The picture is aimed at demonstrating to schoolchildren the patriotism of the Soviet people, who should remain an example for the younger generation.

In addition to propaganda posters, the author of textbooks used real photographs to demonstrate the patriotic behaviour of Soviet citizens during World War II.

Summarizing the previous arguments, we can say that the theme of the Second World War occupies a large place in history textbooks and is the most important tool in political propaganda and patriotic education

among schoolchildren. Manipulating terms about the peaceful intentions of the USSR in relation to Poland, keeping silent about the repressive policy of the USSR in relation to some nationalities, the heroism of the Soviet people becomes an excellent method for educating the necessary ideological ideas among young people.

Dissolution of the Soviet Union

In addition to military events in the XX century, the collapse of the USSR remains the central event in the modern history of Russia. All the contours of modern socio-economic processes and political structures are formed directly because of this collapse. The significance of this topic in the process of patriotic and political education lies in the fact that the study of the topic of the collapse of the USSR is aimed at forming an understanding of the importance of legal values and the complexity and inconsistency of the event being studied. In addition, history lessons about the collapse of the USSR can contribute to the education of a sense of patriotism by studying the events that took place during this period in other countries.

In almost all the history textbooks that we have at our disposal, the idea that the Soviet system was initially doomed to collapse, and it was pointless to reform it (Volobuev et al., 2020; Gorinov et al., 2020, c; Shubin et al., 2020). For most authors, it is characteristic to recognize the existence of a crisis in the Soviet system of power, which is considered the last stage of its existence. The causes of the crisis, in most cases, are interpreted as objective. The authors highlighted the economic crisis in the country, the 'crisis of power' (Volobuev et al., 2020, p. 293), 'the crisis of interethnic relations' (Shubin et al., 2020, p. 343; Gorinov et al., 2020, c, p. 36). Thus, the collapse of the Soviet Union is primarily associated with a crisis. The authors of all textbooks described the processes that led to political changes, but in the textbook tests, they do not use the word cause in a detailed analytical analysis of the situation that was on the eve of the collapse of the USSR.

Analyzing the history textbook for grades 10, from the paragraph devoted to the collapse of the Soviet Union, we drew attention to the ideological instability of the Soviet state. One of the manifestations of the crisis was that the effect of communist ideology weakened. Volobuev clearly defined the political, ideological, and organizational collapse of the Communist Party of the Soviet Union (Volobuev et al., 2020). In other history textbooks reviewed, these problems are also mentioned, although they are not assigned a decisive role in that comprehensive crisis. Perhaps the collapse of the Soviet Union could be an example of the need for a stable ideology in the state while fulfilling the goals of patriotic and political education. A history teacher could use this topic by emphasizing how important a strong, unified ideology is in a country that would not affect political stability in society but would continue to preserve society.

In fact, in the process of patriotic education and political propaganda, a parallel is possible between the revolutionary events of 1917 and the collapse of the Soviet Union in 1991. The scenario in these two events is quite similar: the abdication of the ruling elite, the new government, the storming of the state building, and the creation of a new state structure.

Propaganda of the absence of national ideas and the lack of formation of Russian identity as a factor of social cohesion, which was absent between national movements in the Russian Empire and the Soviet republics, can become a deterrent factor in the formation of patriotism. Russian patriotism forms a single civil nation capable of uniting the population of Russia regardless of ethnic and religious affiliation, thereby contributing to the preservation of the unity of the state and the establishment of civil harmony, which did not exist at the collapse of the USSR. The authors of history textbooks clearly demonstrate this disunity among national movements in the Soviet republics (Volobuev et al., 2020; Gorinov et al., 2020, c; Shubin et al., 2020).

We gradually came to what the textbook authors consider to be the most striking external manifestation of the crisis of the Soviet system – the national problems that suddenly arose in the USSR in the second half of the 1980s. Therefore, one of the components of political propaganda and patriotic education has become the idea of tolerance, which presupposes the desire for an open intercultural dialogue. The critical importance of the theme of the collapse of the Soviet Union in patriotic education and political propaganda lies in the idea of the unity of nations, which is necessary for the preservation of the state. Government officials, in their speeches, often use expressions dedicated to the aggression of other nations against Russians, and this is actively used in political propaganda.

The Russian Federation at the beginning of the XXI century

Equally important is the reflection of the history of modernity in history textbooks for the 10th grade. The history of Russia after the collapse of the Soviet Union is devoted to several paragraphs in each of the history textbooks. All the authors focused on the new political system and reforms of the country's political structure and economic changes. Within the framework of this study, the most important is the analysis of the narrative about V.V. Putin's presidential terms.

Vladimir Putin's first presidential term began in 1999 when acting President Boris Yeltsin announced his early resignation from the presidency and the appointment of Vladimir Putin as Acting President of Russia. According to the Constitution of the Russian Federation, three months later, in March 2000, presidential elections were held, where Vladimir Putin became President of Russia. Volobuev, in his textbook, emphasized that the process of electing a new president is a 'unique circumstance' (Volobuev et al., 2020, p. 319). The author himself did not indicate why it is unique but asked readers this question. He does not give students the opportunity to assume that there is nothing unique in this process for the history of Russia. Over the centuries of history, there have never been situations when power was transferred to a successor.

Even between presidential terms, the post of President of the Russian Federation was held by the leader of the ruling party, D.A. Medvedev, from 2008 to 2012. The authors of the textbooks did not indicate that he is Putin's 'temporary successor', so Vladimir Vladimirovich himself could not nominate his candidacy for a third consecutive term (Volobuev et al., 2020). According to the authors of history textbooks, Dmitry Anatolyevich Medvedev became President of the country because politicians had common views on politics (Volobuev et al., 2020; Shubin et al., 2020). Dmitry Medvedev has just created new conditions for V.V. Putin for a longer tenure of power, increasing the term of the presidency from 4 to 6 years. The former President of Russia himself did not even nominate his candidacy for the next election in 2012, where Vladimir Putin won again.

In addition to the elections of the President of the Russian Federation, there are elections to the State Duma, where the largest number of votes from year to year is received by the United Russia party (Volobuev et al., 2020; Gorinov et al., 2020, c; Shubin et al., 2020). This is a political party that supported the policy of V.V. Putin and continues to support it. The current President is not the official leader of United Russia and is not a member of the party; he acts as its de facto leader (Peslpy, 2018). In the text of one of the history textbooks for the 10th grade, the emphasis is placed on the fact that United Russia is at the head of the parliament because Russian society is tired of liberal patriots after the events in the 90s. However, the winning party itself is liberal conservative.

In addition to new political changes, an important moment in the history of Russia at the beginning of the XXI century is the Second War in Chechnya (1999-2000). Modern history textbooks pay little attention to these events. Volobuev devoted several paragraphs to these events. However, the authors and editor

Torkunov of 'The History of Russia (in 3 parts)' successfully emphasized how the events in the North Caucasus made V.V. Putin 'the most popular politician in the country' (Gorinov et al., 2020, c, p.77). The new President of the Russian Federation was portrayed as a strong leader who, immediately at the beginning of his political path, carried out decisive measures to restore constitutional order in Chechnya, fought terrorists, visited hot spots, and consistently and firmly insisted on the unity of the country. Unfortunately, this textbook does not mention the importance of other political and military leaders who also played a role in improving the situation in the Second Chechen War.

In the history textbooks edited by Medinsky and Torkunov, in addition to the end of the Chechen War thanks to the policy of V.V. Putin, the fate of Chechnya is presented in more detail. The territories were proclaimed a republic and became part of the Russian Federation, and A. Kadyrov became the newly elected President of the Chechen Republic (Gorinov et al., 2020, c; Shubin et al., 2020). The textbooks do not mention the past of the new political leader of the republic. In the mid-90s, Kadyrov declared jihad against Russia, calling on Muslims to kill Russians wherever they met (The war in Chechnya, 2011). Thus, these fragments of the history of the Chechen war in history textbooks emphasize the significant role of V.V. Putin and the fight against terrorism, but they are silent about the past of the new supporters of the current President. Creating an image of a strong leader is one of the components of patriotic and political education.

Continuing the theme of Russia's foreign policy course at the beginning of the XXI century, it is essential to note that the foreign policy ideology of the modern Russian state is clearly presented in school history textbooks for grades 10. Foreign policy since the coming to power of V. Putin is aimed at peaceful cooperation with foreign countries based on peaceful international agreements and protection of the interests of the Russian Federation (Volobuev et al., 2020; Gorinov et al., 2020, c; Shubin et al., 2020). The authors of all textbooks mentioned that the Russian authorities are concerned about the expansion of NATO to the East, which has led Russia to cooperate with border countries, or the creation of a "neighbourhood belt around Russia's borders" (Gorinov et al. 2020, c, p. 92). The metaphor can be interpreted in such a way that the Russian government cooperates with neighbouring countries to create security borders around its state. Based on this, the geopolitical conflict between Russia and Ukraine, which began in 2014, is obvious. And it continues to this day, where the territories of Ukraine can become a protective shield for Russia from the military activity of NATO countries.

In the fragments devoted to foreign policy, the idea of building an external enemy is clearly traced in all analyzed textbooks of the history of Russia of the XX-XXI centuries. Russia is portrayed as a country that supports peace and does not want war, and the policy of NATO expansion and military operations of other countries are condemned and often called aggression. Examples from the history of Russian-Polish relations before the outbreak of World War II have already been presented, but there are more such events in the history of the XXI century. For example, the military operation in North Ossetia in 2008, where Georgia is depicted as an aggressor, and Russia, to protect the population in this territory, launched a "military operation to force peace" (Gorinov et al., 2020, c, p. 97). This trend of Russia's peacekeeping activities is especially relevant in political propaganda among schoolchildren due to the military conflict in Ukraine.

Probably the most controversial topic today is the Ukrainian crisis and how it is reflected in Russian history textbooks. The events of 2014 related to the entry of Crimea into Russia are described in all analyzed textbooks. According to textbooks on the history of Russia for grade 10, the Crimean Russian-speaking population, whose opinion the nationalist government of Ukraine did not consider, initiated the reunification of the region with Russia (Gorinov et al., 2020, c; Shubin et al., 2020). Therefore, the referendum held in Crimea, followed by the legal procedure for the region's entry into the rights of a subject of the Russian Federation, was

the protection of their rights by Crimeans (Volobuev et al., 2020; Gorinov et al., 2020, c). Volobuev and a group of co-authors noted that Russia had decided to temporarily preserve peace on the Crimean Peninsula, in the Donetsk and Luhansk republics due to the repressive policies of the Ukrainian nationalist government (Volobuev et al., 2020).

During the entire analysis of the history textbooks of Russia, for the first time, inconsistencies in the survey were detected. In the history textbooks, the dates of V. Putin's signing of the document on the entry of Crimea into the Russian Federation differ. In most history textbooks, this happened on March 18 (Volobuev et al., 2020; Shubin et al., 2020). However, one textbook indicates an entirely different date – March 21 (Gorinov et al., 2020, c). This brings the study back to the issue of the lack of references to facts in Russian history textbooks. This raises the question of the relevance of falsification of history, which can be investigated in future works.

The narrative in Russian history textbooks about the history of the beginning of the XXI century is aimed at a positive perception of the past, where the protection of Russia's national interests converges. The President of Russia is portrayed as a strong leader capable of restoring a huge state after the crisis of the 90s, preserving peace in the country and other countries. The texts clearly trace the idea of an external enemy, which is often used in political propaganda. In fact, maintaining an enemy in the commonwealth is one of the tools for preserving the dictatorship in the state. In the History of Russia at the beginning of the XXI century. According to the analysis of history textbooks for the 10th grade, there are no negative aspects. Silencing negative events can be one of the tools of political propaganda and patriotic education.

Results

This section presents our results concerning research questions about the role of history teaching in patriotic education and political propaganda in general education schools in Russia. Scientific literature and textbooks on the history of Russia for the 10th grade were used as the primary data source. We conducted a qualitative context analysis to answer the questions posed. Theoretical and methodological aspects of patriotic education and political propaganda and their historical trends were analyzed based on scientific literature. Based on this, the connections between these phenomena were revealed. The context analysis of history textbooks revealed the most relevant topics from the history of Russia in the XX-XXI centuries. And their role in patriotic education and political propaganda among schoolchildren. Based on the work, we can draw the following conclusions:

Research question 1: The characteristics of patriotic education and political propaganda in the scientific literature have a complex structure. Both terms have a religious origin, but depending on societal changes, they have begun to be interpreted in other contexts. Based on this, scientists' different interpretations of these terms have significantly influenced their full definition. Patriotic education and political propaganda are systems of spreading particular views, beliefs, and ideas to influence people's minds and change their behaviour in the right direction.

Analyzing the goals and functions of patriotic education and political propaganda demonstrated their connection as ideological tools. Their goals can be set at both global and local levels. Both processes fulfil their ideological function in the education of young people. Both processes affect the spiritual and physical development of the individual.

Research question 2: As ideological tools, patriotic education and political propaganda are actively used in historical education. The formation of the necessary ideological ideas is based on public holidays, the study of symbols of state power, and the interpretation of Russia's international relations with other countries. These topics aim to form a national idea based on the Russian nation's unity and the state's unity. In addition, these

methods are actively aimed at fostering a love for the Motherland and devotion to Russia. In addition, young people are actively educated in the ideology of the importance of the Constitution of the Russian Federation. Schools actively foster respect for the laws of the state among young people.

The issues of Russia's international relations demonstrate the country as an independent and active participant in international life. The President of the Russian Federation has repeatedly stressed the importance of the country's national interests, which must be taken into account and respected.

History textbooks help formulate the state's positions and justify current policy towards other countries, portraying other nations as allies or enemies. Military history, the narrative about the state's heroes, historical worlds and metaphors played a significant role in patriotic education and political propaganda. There is no direct appeal to patriotism in textbooks, and no propaganda agitation is indicated, but the interpretation of history allows us to find patterns of ideological education of schoolchildren.

The history of the revolutions of 1917 is shown in history textbooks for grades ten as adverse events that are not legitimate. This topic is essential when forming the idea of respect for state laws. In addition, these topics could become a tool for demonstrating the need for unity of society in implementing patriotic education and political propaganda.

History textbooks study the history of the Second World War to demonstrate patriotism and how it should manifest itself in people's behavior. They do this through a narrative about military battles and heroes of the Second World War. The war is depicted as the most significant event in the history of Russia in the twentieth century, perceived by citizens, regardless of their political views and social status, as a particular phenomenon.

An equally important topic is the collapse of the Soviet Union in 1991. The role of this event is presented as the formation of the idea of the unity of the nation in patriotic education and political propaganda. It is required to maintain a stable state system. The content of history textbooks on the collapse of the USSR demonstrates that the disunity of society leads to a new political crisis in the state.

The most urgent problem in modern history textbooks is the history of Russia at the beginning of the XXI century, which describes the events under the rule of the current President of the Russian Federation, V.V. Putin. The narrative of all history textbooks demonstrates the presence of a strong leader in the country. He solved many political problems after the crisis of the 90s. The most controversial is the authors' statements that Russia does not manifest any aggression towards other countries but only stands for preserving peace in the international arena. The authors and editors of history textbooks have created a symbol of an external enemy – the West, including NATO, the United States and Ukraine. All of this can significantly affect the ideological outlook of secondary school students using the textbook in the 10th grade. It can happen due to the lack of any alternative to studying the history of Russia.

Conclusion

In modern Russian society, patriotic education of the younger generation stands out as one of the most important directions of state policy in the field of education, which involves updating and improving the system of patriotic education of students at all levels of education in a modern Russian school. Political propaganda in secondary schools is not openly reported. This happens only thanks to ideological education when young people receive the necessary interpretation of history from school history textbooks.

Currently, the situation in Russia is characterized by a certain degree of complexity, inconsistency, instability of relations due to the military situation in Ukraine and internal political problems due to sanctions from other countries. This significantly actualized the issues of patriotic education and political propaganda in history lessons.

The Ministry of Education defines the need for political and patriotic education, since the pace of development of a new society largely depends on the civic position, moral beliefs, moral norms, and spiritual values of a modern person. Historical education as a system of scientific knowledge optimizes and ensures the process of patriotic education and political propaganda. In the conditions of the school, patriotism and political ideas are traditionally formed when working with historical materials that reveal the traditions of the Russian people, the heroic struggle of society, education of moral qualities of the state, political and public figures, intransigence to the enemies of Russia; respect for the attributes of the country's statehood.

In Russian society there is a pronounced social order for the formation of a patriot, a citizen of our Fatherland. In the new socio-political and socio-economic conditions of the country's life, the development of patriotic education and political ideas in secondary schools is determined by the fact that it has become one of the priorities in the field of studying social and humanitarian subjects; the importance of secondary schools as a centre increases the role of patriotic education.

The results of the study can demonstrate that the greatest effectiveness of patriotic education and political propaganda can be achieved by combining all methods of education together, both through a teacher and through a history textbook. The leading historical themes used in this event were military-patriotic themes.

The main difficulties in the research process are related to the following aspects. When analyzing history textbooks, the ideological views of their authors were not considered. The ideological standards of textbook authors or their editors can significantly affect the reflection of the history of Russia and the ideological component of the text. Historical events are analyzed and interpreted from the point of view of modern ideology and can distort the original meaning of key events and personalities in the history of Russia of the XX-XXI centuries. In addition, the sample size was very limited due to the lack of access to Russian history textbooks for other classes. More textbooks on contextual analysis could give accurate results.

Further study of the stated problem seems to us promising in several directions: 1) an in-depth analysis of history textbooks before and after the reform of historical education, to identify ideological changes that have occurred over the decades in Russian historical education; 2) a detailed study of several historical topics and their role in patriotic and political education.

References

1. Abdulova, V. F. (2007). *Современная государственная пропаганда: теоретические и прикладные аспекты* [Modern State propaganda: theoretical and applied aspects]. Bashkir State University Institute of Law.
2. Andreev, S. S. (1992). *Политический режим и политическая демократия* [Political regime and political Democracy]. Socio-political Sciences.
3. Anisimova, N. (2020, May 10). Путин предостерег от «квасного» и «затхлого» патриотизма [Putin warned against 'leavened' and 'musty' patriotism]. RBC. <https://www.rbc.ru/politics/10/05/2020/5eb7ac579a7947e750a4bc6f> (2021. 12. 09.)
4. Bernays, L. E. (1928). *Propaganda*. Horace Liveright.
5. Bespalko, V. P. (1988). *Теория учебника: дидактический аспект* [Textbook theory: didactic aspect]. SFSR: Pedagogy.
6. Choukas, M. (1965). *Propaganda Comes of Age*. Public Affairs Press.
7. Daminova, G. R. (2020, November). Рабочая программа по истории 10 класс ФГОС [The working program on the history of the 10th grade of the Federal State Educational Standard]. *Nsportal*. <https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2020/11/08/rabochaya-programma-po-istorii-10-klass-fgos>
8. Daniel, O. (2022, March 8). Crisis in Ukraine: To Russia, it's a "special military operation" not "war." *CTV News*. <https://www.ctvnews.ca/world/crisis-in-ukraine-to-russia-it-s-a-special-military-operation-not-war-1.5811520> (2022. 04. 02.)
9. Drisko, J., & Maschi, T. (2015). *Content Analysis (Pocket Guide to Social Work Research Methods)* (Illustrated ed.). Oxford University Press.
10. Duverger, M. (2011). Политические институты и конституционное право [Political institutions and constitutional law]. *Sociology of Power*, 5, 206–217. <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskie-instituty-i-konstitutsionnoe-pravo>
11. *Federal Law 'On Education in the Russian Federation'*. (2012, December 29). Consultant Plus. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (2022.03.30)
12. Frolov, I. V. (2009). Ценностный подход в изучении истории [A value-based approach to the study of history]. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University Named after N.I. Lobachevsky*, 2(14), 133–138.
13. Gaddis, E. V. (2019). Современный школьный учебник как средство построения процесса обучения [Modern school textbook as a means of building the learning process]. *Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 193, 84–91. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-shkolnyy-uchebnik-kak-sredstvo-postroeniya-protssesa-obucheniya>
14. Gorbunov, V. S. (2007). *Патриотическое воспитание школьников в условиях городской системы образования* [Patriotic education of schoolchildren in the conditions of the urban education system]. Kemerovo State University.

15. Gorinov, M. M., Danilov, A. A., & Morukov, M. Y. (2020, a). *История России (1 часть)* [The History of Russia (1 part)] (A. V. Torkunov, Ed.). Prosveshcheniye.
16. Gorinov, M. M., Danilov, A. A., & Morukov, M. Y. (2020, b). *История России (2 часть)* [The History of Russia (2 part)] (A. V. Torkunov, Ed.). Prosveshcheniye.
17. Gorinov, M. M., Danilov, A. A., & Morukov, M. Y. (2020, c). *История России (3 часть)* [The History of Russia (3 part)] (A. V. Torkunov, Ed.). Prosveshcheniye.
18. Government of the Russian Federation. (2005, July). *The State program 'Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2006–2010'* (No. 422). <https://docs.cntd.ru/document/901941206>
19. Gusacov, E. (2018). Education for patriotism and the Arab-Israeli sector. *International Journal of Educational Development*, 60, 138–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.005>
20. KonsultantPlyus. (2021, April 5). Введена уголовная ответственность за публичное оскорбление памяти защитников Отечества либо унижение чести и достоинства ветерана Великой Отечественной войны [Criminal liability has been introduced for publicly insulting the memory of defenders of the Fatherland or humiliating the honor and dignity of a veteran of the Great Patriotic War]. *KonsultantPlyus*. <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/68440.html/> (2022. 03. 30.)
21. Peskov, D. (2018). Песков: Путин – лидер «Единой России» [Peskov: Putin is the leader of United Russia]. *Krasnaya Liniya*. <https://www.rline.tv/news/2018-12-07-peskov-putin-lider-edinoy-rossii/> (2022.04.04.)
22. Lasswell, H. D. (1927). The Theory of Political Propaganda. *American Political Science Review*, 21(3), 627–631. <https://doi.org/10.2307/1945515>
23. Lenta.ru. (2021, October 21). Путин оценил итоги революционных потрясений в России в XX веке [Putin assessed the results of the revolutionary upheavals in Russia in the XX century]. *Lenta.Ru*. <https://lenta.ru/news/2021/10/21/revol/?ysclid=l1byc2l0qk> (2022. 03. 29.)
24. Lerner, I. Y. (1989). *Теоретические проблемы современного школьного учебника* [Theoretical problems of a modern school textbook]. NIIOP
25. Levkina, T. V. (2009). *Патриотическое воспитание подростков в процессе изучения отечественной истории в общеобразовательной школе* [Patriotic education of teenagers in the process of studying national history in a secondary school]. Establishment of the Russian Academy of Education "Institute of Family and Upbringing"
26. Liñán, M. V. (2010). History as a propaganda tool in Putin's Russia. *Communist and Post-Communist Studies*, 43(2), 167–178. <https://doi.org/10.1016/j.postcomstud.2010.03.001>
27. Lukhovitsky, A. N., Rusakova, E., & Siling, Y. (2009). Патриотическое воспитание: задачи, содержание и акценты [Patriotic education: tasks, content, accents]. *National Education*, 7, 202–217. <https://narodnoe.org/journals/%20narodnoe-obrazovanie/2009-7/patrioticheskoe-vozpitanie-zadachi-soderzhanie-akcenti>
28. MacIntyre, A. (1984). *Is Patriotism a Virtue? (The Lindley Lecture)*. Lawrence: University of Kansas.

29. Myasnikova, O. N. (2004). *Политика и практика школьного исторического образования в области отечественной истории в России 1985-2004 гг.* [The policy and practice of school historical education in the field of national history in Russia 1985–2004]. Volgograd State University
30. Omelchenko, D., Maximova, S., Avdeeva, G., Goncharova, N., Noyanzina, O., & Surtaeva, O. (2015). Patriotic Education and Civic Culture of Youth in Sociological Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 364–371. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.012>
31. Petukhova, I. V. (2006). *Теория и практика патриотического обучения и воспитания в отечественной школе на рубеже XIX - XX веков* [Theory and practice of patriotic education and upbringing in the national school at the turn of the XIX - XX centuries]. Institute of Theory and History of Pedagogy RAO.
32. Piontkovsky, V. V. (2006). *Патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях регионального образования* [Patriotic education of students in the conditions of regional education]. Yakut State University.
33. Prokazina, N. V. (2014). Социологический подход к изучению исторической памяти о Великой Отечественной Войне [A sociological approach to the study of historical memory of the Great Patriotic War]. *Kazan Science*, 7, 201–204.
34. Prokhodchik, A. F. (1991). *Workshop on local history*. Pedagogy.
35. Репухова, О. Ю. (2009). Советская репрессивная политика в освещении постсоветских школьных учебников. *Актуальные вопросы современной науки*, (5–1), 7–15. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovetskaya-repressivnaya-politika-v-osveschenii-postsovetskikh-shkolnyh-uchebnikov?ysclid=l1horriw6f>
36. Rogacheva, V. D. (2011). Воспитание патриотизма и гражданственности учащихся в процессе преподавания отечественной истории [Education of patriotism and citizenship of students in the process of teaching national history]. *Culture. The Science. Integration*, 1(13), 75–78.
37. Rogers, E. M. (1997). *A History of Communication Study*. The Free Press.
38. Shubin, A. V., Myagkov, M. Y., & Nikiforov, Y. A. (2020). *История России. Начало XX - начало XXI века* [The history of Russia. Early XX - early XXI century] in: Medinsky, V. R. (Ed.). *Prosveshcheniye*. ISBN: 978-5-09-081271-9
39. Sitnikova, I. V. (2016). Гражданско-патриотическое воспитание в рамках ФГОС на уроках истории и обществознания [Civil-patriotic education within the framework of the Federal State Educational Standard in the lessons of history and social studies]. *The Age of Science*, 5, 137–140.
40. Skulenko, M. I. (1987). *Journalism and propaganda*. Kiev State University. http://psujourn.narod.ru/lib/scu_prop.htm
41. Soloviev, S. (2009). Ideological myths in recent history textbook. In *The Representation of Modern History in Russian Public Conscience and Historiography, 1985-2000: Theoretical and Practical Conference*. Moscow, 227-245.
42. Tolen, Z., Tulenova, S., Assyltaeva, E., & Aitymbetov, N. (2014). Formation of Civil and Patriotic Education of Youth in Kazakhstan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4859–4863. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1038>

43. Туарин, I. N. (2017). Отражение внешнеполитического положения России в отечественной геополитической мысли: история и современность. *Historia Provinciae*, 1(3), 6–23.
<https://doi.org/10.23859/2587-8344-2017-1-3-1>
44. Vereshchagina, N. I. (2020). *Формирование патриотической культуры школьников в общеобразовательном учреждении* [Formation of patriotic culture of schoolchildren in a general education institution]. Samara State Socio-Pedagogical University.
45. Volobuev, O. V., Klokov, V. A., & Karpachev, S. P. (2020). *История России: начало XX - начало XXI века* [History of Russia: the beginning of XX - the beginning of XXI century]. Prosveshcheniye.
46. Zabarin, A. V. (2003). *Механизмы психологического воздействия политической пропаганды* [Mechanisms of psychological impact of political propaganda]. St. Petersburg State University.
47. Zaide Gaddis, E. V. (2019). Современный школьный учебник как средство построения процесса обучения [Modern school textbook as a means of building the learning process]. *Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 193, 84–91.
<https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-shkolnyy-uchebnik-kak-sredstvo-postroeniya-protssessa-obucheniya>
48. Zajda, J. (2004). *History, Ideology and Citizenship: New History Textbooks in Russia*. The AARE Annual Conference, Melbourne, Australia. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/zaj04757.pdf>
49. Zuev, D. D. (1983). *Школьный учебник* [School textbook]. Pedagogy

A történelemtanítás mint a hazafias nevelés és a politikai propaganda eszköze az orosz oktatási rendszerben – Mintázatok a múltból és modern tendenciák

Vizsgálatunk tárgya a történelem tantárgy mint a hazafias nevelés és a politikai propaganda eszköze a modern orosz oktatási rendszerben. A kutatás célja a politikai propaganda és a hazafias nevelés szerkezetének és kapcsolatának elemzése az orosz történelemórákon, figyelembe véve az Oroszországi Föderáció ideológiai és politikai sajátosságait. Elemzésünk a 2013-ban egységesített történelemtanulási rendszerben használt 10. osztályos orosz történelemtankönyvek tartalomelemzését nyújtja, feltárva a hazafias nevelés és a politikai propaganda tartalmi elemeinek változásait. Célunk, hogy rámutassunk arra, hogy a vizsgálatba bevont források milyen mértékben felelnek meg az elsődleges forrásokban fellelhető tényszerű adatoknak, kontextusként használva az Orosz Föderáció modern bel- és külpolitikáját és az ezekkel harmonizáló hosszútávú politikai célokat.

Kulcsszavak: hazafias nevelés, politikai propaganda, történelemtankönyvek, patriotizmus

Tanulmányok

Körkép

Gimnazisták pályorientációs jellemzői

Pálvölgyi Lajos*

DOI: 10.21549/NTNY.45.2024.2.2

A továbbtanulási és a pályaválasztási döntés minden gimnazista életében kiemelt jelentőségű, ezért rendszerint hosszú előkészítés, iránykeresés előzi meg. A tanulmány a tanulók személyéhez közvetlenül kapcsolódó pályorientációs jellemzőket tekinti át. Ezek ismerete segíti a folyamat megértését és hatékony támogatását. A második részben egy alapítvány 2021. évi adatfelvételének másodelemzése alapján néhány fontosabb pályorientációs jellemzőt vizsgálunk gimnáziumi tanulók körében, különös tekintettel arra, hogy a tanulók neme és évfolyama, valamint iskolájuk átlagos OKM kompetenciafelmérési eredménye és átlagos családi háttérindex mutatója milyen kapcsolatban áll az egyes változókkal. A minta országosan nem reprezentatív (N=1137). Egy saját fejlesztésű kérdéssor mellett a Rosenberg-féle Önbecsülés Skála (RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1965) és a Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (CFI: Career Factors Inventory, Chartrand et al., 1990) került alkalmazásra. A vizsgálat nem igazolta azt a hipotézist, miszerint a pályorientációs változók kedvezőbb értékei lennének kimutathatók a magasabb évfolyamon, ami azt jelzi, hogy több önismeretet és pályorientációt támogató aktivitásra lenne szükség a gimnáziumi évek során, javítva a pályorientáció hatékonyságát, és erősítve annak folyamatjellegét. A pályorientációs jellemzők között feltárt összefüggések ismerete segítheti a pedagógiai intervenciók tervezését. Az egyes változók fokozott figyelmet igénylő kiugró értékei mentén azonosíthatók az intenzívebb pályorientációs támogatást igénylő tanulók. Klaszterelemzés eredményeképp a pályorientáció tekintetében négy tanulótípus rajzolódott ki: a magabiztos, a kiegyensúlyozott, a szorongó és a bizonytalan. A típusok jellegzetességei alapján mindegyikhez sajátos differenciált támogatási stratégia javasolható.

Kulcsszavak: életút-támogató pályorientáció, pályorientációs jellemzők, pályaválasztási bizonytalanság, önbecsülés, pályorientációs tanulótípusok.

Bevezetés

A továbbtanulási és pályaválasztási döntéshez vezető folyamat, változó intenzitással ugyan, de a diákok teljes gimnáziumi pályafutásán végighúzódik. Fontos mérföldkő ebben a fakultációválasztás, amely tanulmányi preferenciát jelöl ki, és ezzel a továbbtanulási esélyeket alakítja. Számos forrás hangsúlyozza a pályorientáció folyamatjellegét (Borbély-Pecze, 2016; Szilágyi, 2005), kiemelve, hogy ez nem redukálható néhány elszigetelt, esetleg látványos akcióra. „A pályorientáció olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információnyújtás révén.” (Szilágyi & Völgyesy, 1996, p. 59). Ahhoz, hogy a továbbtanulási és a pályaválasztási döntés kellően megalapozott legyen, az egyén egyfajta érettségére van szükség. Rókusfalvy (1969, p. 49) nyomán „pályaválasztási érettségnek nevezzük a tanuló egész személyiségének olyan fejlettségi állapotát, amely egyrészt lehetővé teszi – az elhelyezkedési lehetőse-

* A Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport külső tagja, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, palvolgyil@caesar.elte.hu

geknek és a személyiségnek megfelelő – pálya adekvát választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét, és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre való tartós törekvést”.

Az elérhető kutatások szerint a pályaválasztási érettség tanulási folyamat útján jöhet létre, de nem 14 éves kor előtt (Kenderfi, 2019). A korábban jobbra egyszeri döntésnek gondolt pályaválasztás helyett már több mint egy évtizede hangsúlyozottan életút-támogató pályaeorientációról (LLG: *lifelong guidance*) beszélünk, mivel az egyén szakmai életútját korunkban nem egyetlen választás, hanem különböző időpontokban aktuálissá váló döntések sorozata rajzolja meg. A diákokat gyorsuló ütemben változó, nehezen előrejelezhető, dinamikus gazdasági, társadalmi és technológiai környezetre kell felkészíteni. Borbély-Pecze és munkatársai (2013) hangsúlyozzák, hogy emiatt a korszerű pályaeorientáció hazai és nemzetközi szakirodalmában felhalmozódott nagy mennyiségű értékes tudásból a jelenleginél sokkal több lenne alkalmazandó a szakpolitikában és a napi iskolai gyakorlatban.

Mint minden folyamat, így a pályaeorientáció kapcsán is felmerül a kérdés, hogy mely jellemzők milyen szerepet játszanak benne. A pályaeorientációs jellemzők ismerete elősegíti a folyamat jobb megértését és eredményesebb támogatását. Leírhatják egyebek mellett a részt vevő aktorok egyes releváns tulajdonságait, tevékenységeit, továbbá a folyamat előrehaladását, és a rá befolyással bíró külső tényezőket is. Annak függvényében, hogy ki mikor és milyen célból tár fel ilyen jellemzőket, ezek szerepe lényegesen eltérő lehet. Az egyes jellemzők aktuális értékei többféleképpen ismerhetők meg. Ennek gyakori (de nem kizárólagos) módja kérdéssorok alkalmazása. Az alábbiakban az utóbbi évek hazai gyakorlatában kutatott fontosabb individuális jellemzőket és az ezekhez kapcsolódó magyar használatra adaptált felmérő eszközöket tekintjük át.

A pályaeorientációs folyamat megvalósítása

A folyamat megvalósulását objektíve minden releváns jellemző befolyásolja, alakulása szempontjából nem mind egy vizont, hogy ezek közül melyik, mikor, milyen terjedelemben és kinek a számára válik ismertté. A pályaeorientációs jellemzők egy része *a folyamat konkrét tartalmi alakulásában, megvalósításában* döntő szerepet játszhat oly módon is, hogy ismertté, tudatossá válik az érintett számára, ilyen például az adott tanuló motivációja, ambíciója, érdeklődése, valamint képességei, munkaérték és munkamód preferenciái. A jól megalapozott döntéshez az érintettnek tisztában kell lennie a pályaválasztását befolyásoló saját legfontosabb személyes tulajdonságaival, vonásaival, és komolyan el kell gondolkodnia ezeken. Össze kell tudnia kapcsolni ezeket megszerzett pályaismeretével, hogy megtalálja a számára kedvező pályát. Itt tehát szerepet kapnak mindazon jellemzők, amelyek ismerete, átgondolása szükséges vagy előnyös a tanulók számára ahhoz, hogy tudatos mérlegelésen alapuló döntést hozhassanak. A sikeres pályaeorientáció érdekében ezek feltárásáról és megbeszéléséről gondoskodni kell, például minél szélesebb tevékenységi és tapasztalati bázis biztosítása, az önismeret fejlesztése, a proaktív exploráció támogatása és önértékelő kérdőívek, reflexiók, megbeszélések útján.

A folyamatmegvalósítás alapvető jellemzője, hogy milyen életpálya-építési kompetenciával rendelkezik a tanuló, és ez miként alakul, bővül a gimnáziumi évek során. Az életpálya-építési kompetencia (CMS: *career management skills*) azon kompetenciaelemek összessége, amelyek révén az emberek hatékonyan tudják fejleszteni és menedzselni életpályájukat. „Lehetővé teszi egy egyén (vagy csoport) számára, hogy strukturált módon gyűjtsön, elemezzen, szintetizáljon és rendszerezzen önmagával, oktatással és foglalkoztatással kapcsolatos információkat; valamint a döntések meghozatalához és kivitelezéséhez, illetve átmeneti állapotok kezeléséhez szükséges készségek összessége” (Jackson, 2013, p. 15).

Az életpálya-építési kompetencia részét képező, alapvető jelentőségű *önismeret* főképp az alábbi személyes jellemzőkre értendő:

- **Érdeklődés:** Fogalmilag ezen „a személyiség érzellemmel telített tartalmi irányulását értjük, amely szubjektív értékkel látja el a tárgyat, amelyre irányul” (Csirszka, 1966, p. 8). Jellemzői: intenzitása, terjedelme, mélysége és tartóssága. Pedagógiai szempontból a motiváció egyik megnyilvánulásaként értelmezhető. Sikeres pályaeorientáció nem képzelhető el az érdeklődés feltárása nélkül. Javasolható felmérő eszköz a Holland (1977) által konstruált érdeklődés kérdéssor (Kiss, 2009; Pogátsnik, 2018; Mangné, 2023). Jóval kevésbé elterjedt az Egyesült Államokból származó Karriertábla-módszer (Tudlik, 2023). Az érdeklődés nem szűkíthető le a tantárgyi érdeklődésre, mivel ez önmagában nem elégséges a pályaeorientáció feltárásához. Fontos lehet továbbá az is, hogy a tantárgyi érdeklődésen belül az érdeklődés konkrétan mire irányul.
- **Képességek:** „Velünk született adottságokból gyakorlás segítségével alakulnak ki és a cselekvéseink feltételeit biztosítják, fejleszthetők.” (Szilágyi 1997, p. 99). A munka világában kiemelten kezelik a kulcsképeket (vagy szakma feletti képességeket), amelyek minden foglalkozásban, vagy ezek túlnyomó többségében, a sikeres munkavégzés feltételét képezik. Mivel a képességek, és különösen a foglalkozásspecifikus képességek rendkívül változatosak, az egyes felmérő eszközök csak a képességek egy-egy jól körülhatárolt szűkebb területét vizsgálják. Ennek tudatában, és a fejlesztés lehetőségére is gondolva alkalmazzuk ezeket (lásd például Burányiné & Kun, 2015).
- **Értékek:** Az érték mélyen beágyazott, biztonságot jelentő és eligazodást nyújtó támpontként szolgál az egyén számára közösségi létében, a viselkedést motívumképző funkcióján keresztül befolyásolva (Csepeli, 1997). Az egyén értékei rendszert alkotva gyakorolnak hatást társadalmi beilleszkedésére, munkavállalására. Javasolt felmérő eszköz: Super-féle munkaérték kérdőív, adaptáció: Csepeli & Somlai (1980), alkalmazás: Kiss (2008), Sipeki (2018) és Mangné (2023).
- **Munkamód:** „a munka sajátosságából fakadó, a munka tárgyi és személyi körülményeiből következő egyéni megoldások összességén alapszik” (Csirszka 1966, p. 28). A munkamód az egyén stabil jellemzője. A preferált munkamód megnöveli a munkaöröm kialakulásának esélyét. Javasolt felmérő eszközök: Hogyan szeretek dolgozni? (kérdőív), Hogyan dolgozom? (kérdőív), A munkám... (kérdőív) (Burányiné & Kun, 2015).

A felsorolt négy jellemző aktív megismerése és részbeni alakítása az érintett tanuló alapvető feladata. Sokat segíthet ebben a felkészült pedagógus, az osztályfőnök, az iskolapszichológus, a pályaválasztási tanácsadó. Előszörban a jógyakorlat által preferált, fent hivatkozott klasszikusnak tekinthető felmérő eszközök alkalmazása javasolható, melyekhez kiterjedt szakirodalom kapcsolódik. Ezek egy része, sok egyéb mellett, különféle internetes platformokon is elérhető (Kenderfi, 2020). Az iskolai munkában felhasználható a Pályaeorientációs mérő- és támogatóeszköz (POM), amely az érdeklődésre, a kompetenciákra és egyéb személyes tulajdonságokra vonatkozó önértékeléses kérdéssorokat, és egy gyakorlati tudást mérő MTMI-feladatsort tartalmaz. A válaszok alapján visszajelzést ad, és szóba jövő foglalkozásokat, valamint lehetséges képzési utakat ajánl (<https://pom.oktatas.hu/>). Hasznos kérdőívek találhatók egyebek mellett még a Nemzeti Pályaeorientációs Portálon (<https://palyaorientacio.nive.hu/kerdoivek>) (Budavári-Takács & Kasik, 2014), továbbá az *Érték vagy!* portálon, (https://ertekvagy.hu/hu/-/palyaorientacios_kerdoivek) és a felsőoktatással foglalkozó népszerű honlapon (<https://www.felvi.hu/felveteli/palyaorientacio/teszt>).

A diákok által is könnyen elérhető és önállóan használható eszközök esetében fontos a kapott eredmények elemző megbeszélése az esetleges félreértések elkerülése céljából. Egyes hazai piaci szolgáltatók a validált

tesztek alkalmazását karrier-tanácsadó platformba integrálva tanácsadással kombinálják (<https://orientify.hu/>), vagy rövid digitális önismereti kalandjátékba építik (<https://palyavalasztasonline.hu/>). A nemzetközi térbe kitekintve több olyan nagyobb funkcionalitással rendelkező nemzeti pályaeorientációs tanulásmenedzsment-rendszer találunk a világhálón, amely a pályaeorientáció korszerű felfogását tükrözve igen változatos és gyakran élvezetes módon képes támogatni a folyamatot (Borbély-Pecze et al., 2021). Idegen nyelvet ismerő tanárok és diákok bátran felkereshetik ezeket is.

Az életpálya-építési kompetencia további területeire vonatkozóan a hazai gyakorlatban kevésbé alakultak ki egyértelműen preferált szempontok és szélesebb körben elterjedtnek mondható felmérő eszközök a gimnazisták körében. Az önismeret mellett itt elsősorban a pályaismeret, a továbbtanulási lehetőségek ismerete, valamint a kapcsolódó explorációs és döntési képességek felmérésére kell gondolni. A további attitűd jellegű, illetve érzelmi elemeket a folyamat metaszintű leírásánál tárgyaljunk.

A pályaeorientációs folyamat metaszintű jellemzői

A pályaeorientáció kapcsán számos olyan további jellemző említhető, melyek ugyan a folyamat fontos aspektusait érintik, de feltérképezésük és aktuális értékeik konkrét ismerete nem feltétlenül szükséges az érintett számára. Az iskolai jógyakorlatok ezek felmérését és megbeszélését rendszerint nem is célozzák. Ezen jellemzők, illetve az ezekre vonatkozó adatok sokkal inkább a *folyamat metaszintű leírását*, illetve az ebben elért aktuális státusz meghatározását segítve főképp a tanácsadást, az intervenciót vagy a kutatást támogatják. Ez nem jelenti, hogy indokolt esetben ne lehessen egy-egy intervenció értékes része egy vagy több ilyen jellemző megbeszélése az érintettel.

Az itt tárgyalt jellemzők a kutatásokban rendszerint függő változóként jelennek meg. Fontos szerepük lehet abban, hogy a pályaeorientáció folyamatáról átfogó képet kapjunk. Bár az iskolai munkában az alább felsorolt felmérő eszközöket ritkán alkalmazzák, használatuk sok esetben hasznos lehet. Iskolai osztályok pályaeorientációs helyzetének felmérésekor segíthetik a differenciált pedagógiai munkát, jelezve a pedagógus számára, hogy hol van szükség fokozott figyelemre, célzott beavatkozásra.

Az alábbiakban a pályaeorientációs folyamat *metaszintű leírását* támogató néhány fontosabb individuális jellemzőt tekintjük át.

- **Pályaeorientációs aktivitás:** Az egyén mindazon tevékenységeinek összessége, amelyek pályaeorientáció szempontjából közvetlen jelentőséggel bírnak. Ilyen tevékenység lehet például részvétel pályaválasztási rendezvényen, céglátogatáson, internetes tájékozódás továbbtanulási lehetőségekről vagy önismereti kérdőív kitöltése és megbeszélése. Ezen tevékenységek feltérképezése rendszerint egyedi kérdésekkel történik, így folyamatleíró metaadatokat állnak elő. Intézményi szintű felmérésre példa: Hegyi-Halmos (2016); egyéni szintűre: Magyar és munkatársai (2021).
- **Előrehaladás a döntési folyamatban:** Anélkül, hogy a preferencia vagy az (előzetes) döntés konkrét irányát és mibenlétét elemeznénk, vizsgálható, hogy a tanuló hol tart az iránykeresésben, a döntési folyamatban, és ha már kigondolt valamit, akkor mennyire biztos abban. Például egyetemi továbbtanulást mérlegel valamilyen humán irányban, de a szakot még nem tudja. Hasznos metajellemző lehet az előrehaladás többi tanulóhoz viszonyított mértéke, és ennek időbeli változása, tekintettel a soron következő döntési pont közeli vagy távoli voltára is. Az előrehaladás felmérése rendszerint egyedi kérdésekkel történik, melyek így folyamatleíró metaadatokat állítanak elő (példa: Magyar és munkatársai (2021), Pálvölgyi (2022)).

- *Az életpálya-építési kompetencia átfogó jellemzése:* Az egyes kompetenciaterek feltérképezését szolgáló, többnyire egyedi kérdéseket tartalmazó felmérések képet adhatnak az adott terület meglévő vagy hiányzó elemeiről, és összehasonlításokat is lehetővé téve utalhatnak az életpálya-építési kompetencia fejlettségére, időbeli alakulására, így az egyes kompetenciatereket absztrakt módon leíró metaadatokat produkálva. Példa pályaismereti kérdőívre: Fazakas (2017). A kompetenciamérések kapcsán általában felmerülő méréselméleti dilemmákat Nahalka (2015) és Pálvolgyi (2020) elemzi.
- *Pályaválasztási érettség:* A pályaválasztási érettség klasszikus meghatározását fent idéztük. A gyakorlatban ez az életpálya-építési kompetencia kívánatos szintjét jelenti a tanuló egész személyiségének megfelelő fejlettsége mellett. A kapcsolódó elterjedt felmérő eszköz 50 kérdés segítségével igyekszik feltérképezni ezen konstruktum főbb elemeit Crites értelmezési modellje alapján (Career Maturity Inventory, ismerteti Descombes, 1983).

Az életpálya-építési kompetenciához, vagy annak egyes részterületeihez kapcsolódó további fontosabb metajellemzők a következők:

- *Tudatosság:* A folyamatreflexió terjedelme és minősége: Látja-e a tanuló aktuális pozícióját a döntési folyamatban, fel tudja-e sorolni azon főbb tulajdonságait, erősségeit, amelyekre építhet a pályaválasztása során, látja-e a következő lépéseket a továbbhaladás érdekében? Amennyiben van előrehaladás a döntési folyamatban, akkor mennyiben képes megfelelően indokolni azt. A tudatosság felmérése rendszerint egyedi kérdésekkel történhet, gyakran elbeszélgetés keretében.
- *Pályadöntési énhatékonyság:* „az egyén hite abban, hogy mennyire képes pályafejlődése során a döntésekkel kapcsolatos tevékenységeket – önértékelés és pályaismeret fejlesztése, célválasztás, tervezés és problémamegoldás – sikerrel teljesíteni” (Taylor & Betz, 1983 idézi: Török, 2016, p. 20). Ez a hit attitűd jellegű, melynek alakítása, valamint kompetenciafedezetének, az életpálya-építési kompetenciának fejlesztése fontos pedagógiai feladat. Felmérése történhet egyedi kérdésekkel vagy dedikált eszközzel (lásd Career Decision Self-efficacy Scale Short Form (CDSES-SF, Betz, Klein, & Taylor, 1996), hazai adaptáció: Török (2016)).
- *Iskolai motiváció:* Az iskolai tanulással kapcsolatos motiváció szintje lényegesen befolyásolhatja a diák aktuális tanulmányi teljesítményét, továbbtanulási terveit és ezen keresztül pályaválasztását. Az iskolai gyakorlat kritikájaként is felfogható az a tény, hogy a tantárgyi érdeklődés az iskolai évek előrehaladásával általában folyamatosan csökken (Csapó 2004), ami aláhúzza a kérdés jelentőségét. Alkalmazható eszköz: Academic Motivation Scale (AMS, Vallerand et al., 1992, 1993), magyar adaptálás: Orosz, & Farkas (2011), alkalmazás: Lukács (2012).
- *Önbecsülés:* Az egyén önmagára vonatkozó értékítélete sok egyéb mellett pályaválasztására is kihat, mivel központi szerepet játszik a pályával kapcsolatos énkép kialakításában. A magas önbecsülés jellemzője a személyes megfelelés és a komfort érzete. A széles körben alkalmazott Rosenberg-féle Önbecsülés Skála (RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale: Rosenberg, 1965; magyar adaptáció: Rózsa, & Komlósi, 2014) az általános önbecsülést a személyes érték vagy kiválóság tartós érzetként igyekszik megragadni (alkalmazás: Lukács, 2012; Németh, 2022). Kevésbé elterjedt, és pedagógiai kontextusban kevésbé is javasolható a Feltételes Önbecsülés Skála (Contingent Self-Esteem Scale; Johnson & Blom, 2007) alkalmazása (magyar adaptáció: Sági (2015); alkalmazás: Németh (2022)).
- *Pályaválasztási bizonytalanság:* Az átmeneti jellegű bizonytalanság (*indecision*) minden döntési helyzet természetes velejárója, amit meg kell különböztetni az általános határozatlanságtól (*indecisiveness*). Ez utóbbi olyan krónikus döntésképtelenségre utal, amikor az egyén képtelen lezárni a döntési folyama-

tot (Fabio et al., 2013; Feldman, 2003). Elterjedt felmérő eszköz: Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (CFI: Career Factors Inventory, Chartrand et al., 1990), amelyet Lukács (2012) érvényesített magyar középiskolás mintán, illetve Török (2016), Tudlik (2021), Olteanu (2022) és Pálvölgyi (2022) alkalmazott. Az eszköz a pályaválasztási bizonytalanság két érzelmi területét (pályaválasztási szorongás és általános határozatlanság), valamint két kognitív területét (önismeret bővítésének igénye és pályainformáció szükséglete) igyekszik felmérni. A négy alskála mindegyike értelmezhető önálló jellemzőként is.

- **Pályaválasztási nehézségek:** Ez a gyűjtőfogalom a döntési folyamat lehetséges akadályait öleli fel. A leggyakoribb értelmezésben a következő tíz területet fedi le, melyek mindegyike felfogható önálló jellemzőként is: a pályaválasztási motiváció hiánya, az általános határozatlanság, a pályaválasztással kapcsolatos tévhit, az ismerethiány a döntés folyamatáról, az önismeret hiánya, a pályaismeret hiánya, az információszerzés nehézsége, a megbízhatatlan információk problémája, valamint a pályaválasztáshoz kapcsolódó belső és külső konfliktusok. Látható a részleges átfedés a Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőívvel. Felmérő eszköz: Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ: Career Decision-Making Difficulties Questionnaire, Gati et al., 1996), magyar adaptálás: Olteanu (2022), alkalmazás Pálvölgyi (2022).

A pályaeorientációs folyamat, illetve az ebben elért aktuális státusz leírásában a fentiekén kívül még számos további jellemző és ezeket felmérő kérdéssor szerepet kaphat. Példaként említhető Török és Csíkos (2022) életpálya-építési kompetenciákat felmérő kérdőívcsomagja. Ez a következőkre terjed ki: erősségek és nehézségek felismerése, akadályozottság kifejezésével kapcsolatos társas énhatékonyság, alkalmazkodás a változásokhoz és perzisztencia, észlelt társas támogatás, önálló életvezetés, célok felállítása és tervezés, tanulási motivációk, tanulási amotiváció, kompetenciák, pályadöntési énhatékonyság, munkavállalási motivációk, munkaamotiváció, érdeklődési irányok, munkamód és pályaelköteleződés.

További példaként az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet pályaeorientációs kutatására utalunk (Magyar et al., 2021). Befejezésül Lent komplex mérőeszközét érdemes kiemelni, amelyet Pogátsnik (2018) alkalmazott magyar mintán műszaki képzésben tanuló fiatalok pályaeérdeklődésének vizsgálatakor. A szociális-kognitív pályamodell (SCCT: Social Cognitive Career Theory) konstruktumaira épülő kérdések az énhatékonyságra, az eredményelvárásokra, az érdeklődésre, a támogatásokra és korlátokra, valamint a tanulási célokra vonatkoznak (Lent & Brown, 2006).

Az eszközök használatának sokszor gátat szab, hogy a tanulók a kérdéssorok kitöltésével csak korlátozottan terhelhetők. Nem mindegy, hogy mennyiben motiválhatók arra, hogy a ténélkülínek tűnő válaszadást komolyan vegyék. Ez befolyásolhatja a válaszok minőségét, érvényességét és megbízhatóságát. A motiválást segítheti, ha a tanulók tudják, hogy az eredményeket (legalább részben) megbeszéljük majd, és azok a további pályaeorientációs munkában felhasználást nyernek, esetleg egy konkrét pályaeorientációs programot készítenek elő, vagy annak hatását hivatottak felmérni.

Az egyes felmérő eszközök iskolai használata előtt érdemes tájékozódni a hivatkozott forrásokban, illetve konzultálni iskolapszichológussal, kutatóval vagy pályaválasztási tanácsadóval. Az eszközök az oktatásban és a kutatásban rendszerint szabadon használhatók nonprofit jelleggel, egyes esetekben (ilyen például a CDESES-SF vagy a CDDQ) a jogtulajdonos hozzájárulására szükség lehet. A használat során a *Nevezd meg!* – *Ne add el!* – *Ne változtasd!* (CC-BY-NC-ND-4.0) Creative Commons elveket célszerű követni (https://hu.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons) a személyes adatok védelme és a kutatásetikai szabályok betartása mellett.

A fenti áttekintés célja az volt, hogy bepillantást adjon a pályaeorientációt támogató felmérő eszközök hazánkban is elérhető arzenáljába. Bármennyire is fontosak, nem foglalkozhattunk a kapcsolódó elméleti model-

lekkel, amelyek leírásai a hivatkozott forrásokban megtalálhatók. Befejezésül emlékeztetünk arra, hogy a cél a közvetlenül a tanulóhoz kapcsolódó főbb pályorientációs jellemzők áttekintése volt. Nem tértünk ki a tanuló további tulajdonságaira, a személyiségtípusokra épülő különféle megközelítésekre, valamint olyan fontos külső tényezőkre, mint a családi háttér, az iskolai környezet, illetve a szülők, a tanár és az iskola, a kortárs csoportok, az internet vagy a lakóhely és a regionálisan elérhető továbbképzési lehetőségek és munkahelyek szerepe (vö. Lannert, 2004).

Kutatási kérdések

Az alábbiakban bemutatásra kerülő empirikus vizsgálat egy 2021. évi gimnáziumi adatfelvétel másodelemzésére épül. A HiSchool Alapítvány (<https://www.hischool.hu/>) pályorientációt támogató tevékenysége keretében keletkezett teljeskörűen anonimizált adatbázis hozzáférhetővé vált kutatási célra. Sajátosságai az elemzést egyértelműen behatárolják. A rendelkezésre álló adatok alapján független (magyarázó) háttérváltozóknak tekintjük a válaszadó nemét, évfolyamát és iskolája megnevezését. A függőnek tekintett (magyarázott) változókat az alábbiakban ismertetjük, ezeket összefoglalóan pályorientációs változóknak nevezzük.

Kutatási kérdéseink a következők voltak: (1) Hogyan működnek az alkalmazott kérdéssorok: elfogadható-e megbízhatóságuk, és kimutatható-e a szakirodalomban leírt faktorstruktúra? (2) Milyen kapcsolatok állapíthatók meg a tanulók neme és évfolyama, valamint az adatbázisban rendelkezésre álló egyes pályorientációs változók között? (3) Milyen eltérések mutatkoznak a legnagyobb és a legkisebb OKM képességszint és családi háttérindex-átlagokkal rendelkező iskolákba járó tanulók pályorientációs változói között? (4) Milyen tanulótípusok azonosíthatók pályorientációs szempontból a rendelkezésre álló adatok alapján? (5) Körülhatárolható-e olyan tanulói csoport, amely fokozott pályorientációs támogatást igényel, és ha igen, akkor miként jellemezhető ez a csoport?

A kérdésekhez kapcsolódóan számos konkrét hipotézist fogalmaztunk meg, melyeket a vonatkozó eredmények bemutatásánál ismertetünk. Vizsgálatunk több ponton is összevethető hasonló mintán végzett korábbi hazai empirikus kutatásokkal. Új elem ezekhez képest a változók sajátos összetétele, a pályorientációs tanulótípusok megalkotása klaszterelemzéssel, valamint az intenzívebb pályorientációs támogatást igénylő tanulók azonosítása a kapott klaszterek alapján.

Minta és eszközök

A minta nagy elemszámú, de országosan nem reprezentatív (N = 1137). Az anonim adatfelvétel online kérdéssor segítségével 2021. október-december folyamán történt 9–12. évfolyamos gimnazisták körében. A lányok aránya 51,7%. Az évfolyamok eloszlása a következő: 9. évfolyam: 18,5%, 10. évfolyam: 24,9%, 11. évfolyam: 36,6%, és 12. évfolyam: 20,0%.

Az adatfelvételben részt vett gimnáziumok jellemzőit az 1. táblázat soronként összegezi. A felhasznált adatok forrása az Országos Kompetenciamérés (OKM) 2021. évi 10. osztályos telephelyi adatbázisa. Az itt szereplő összes intézmény országos átlagai a következők: matematika képességszint: 1622 (szórás: 150), szövegértés képességszint: 1621 (szórás: 148), családi háttérindex: -0,038 (szórás: 0,676). Mintánkat ehhez érdemes viszonyítani. A mintát bemutató táblázat alapján az OKM képességszintszámok létszámokkal súlyozott átlaga és a családi háttérindex súlyozott átlaga szerepel. Az adatok összevetéséből megállapítható, hogy *mintánkat az országos átlagnál lényegesen jobb értékek jellemzik*, és az eltérések mértéke jelentős. A különbség a matematika képességszint esetében 1,33 szórás, a szövegértés esetében 1,32 szórás, a családi háttérindex esetében

1,20 szórás nagyságú. A mintában szereplő gimnáziumok egy része a különböző iskolai rangsorokban az élmezőnyben szerepel. Az alább ismertetett eredmények tehát ebben a kontextusban értendők.

#	N	OKM Matematika	OKM Szövegértés	Családi háttérindex	Évfolyam	Iskolanagyság	Település
1	329	1783	1796	0,857	4	Nagy	Budapest
2	270	1872	1853	0,939	4 és 6	Közepes	Budapest
3	160	1977	1925	1,395	6 és 8	Közepes	Budapest
4	140	1867	1859	0,636	4	Nagy	Megyeszékhely
5	113	1658	1665	-0,021	4 és 6	Közepes	Város
6	45	1557	1594	-0,538	4	Közepes	Város
7	44	1776	1808	0,624	4 és 5	Nagy	Megyeszékhely
8	36	- Nyolc további gimnázium kis esetszámmal -					
	1137	1821*	1816*	0,771*		(*) Súlyozott átlagok	

1. táblázat: A mintában részt vevő gimnáziumok egyes jellemzői

Az elemzett adatbázis egy online kérdéssor adataira épül. A három részből álló kérdőívet Török Réka, Kovács Angelika és Lendvai Viktor állították össze. Az első rész egy egyedi fejlesztésű pályaeorientációs kérdéssor, melynek kérdéseit az eredmények bemutatásánál ismertetjük. A második rész a CFI Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (Chartrand et al., 1990) hazai adaptációja volt, amelyet fent ismertetünk. A befejező rész az RSES Rosenberg-féle Önbecsülés Skála (Rosenberg, 1965) magyar változata volt, amely jelen tanulmány első részében már ugyancsak szerepelt. Az adatok feldolgozása IBM SPSS V.28 programcsomaggal, többféle statisztikai módszerrel történt, amelyekre az eredmények bemutatásánál térünk ki.

Eredmények és megvitatásuk

A vizsgálat első hipotézise az első kutatási kérdéshez kapcsolódóan az volt, hogy a két nemzetközi gyakorlatból átvett kérdéssor az adott mintán megfelelően működik, vagyis elfogadható a Cronbach-alfa értékkel mért megbízhatóságuk, és kimutatható a szakirodalomban leírt faktorstruktúra.

A Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (CFI) esetében az egyes alskálákra kedvező Cronbach-alfa értékek adódtak (pályainformáció szükséglete: 0,793; önismeretigény: 0,888; és pályaválasztási szorongás: 0,877). Kivételt képez az általános határozatlanság 0,583 értékkel. Mivel azonban az alkalmazott kérdőív itt az eredeténél kevesebb, mindössze két kérdést tartalmaz, ennél az alacsony tételszámnál ez az érték is elfogadhatónak tekinthető. A feltáró faktorelemzés variomax rotációval a szakirodalomban leírt négydimenziós faktorstruktúrának megfelelő faktortöltéseket eredményezett 66,28% magyarázott variancia mellett.

Mivel a Rosenberg-féle Önbecsülés Skála (RSES) által mért konstruktum rendszerint egydimenziós szerkezetben jelenik meg, a tíz tételre együtt vizsgáltuk a Cronbach-alfa értékét, amely megfelelő volt (0,879). A skála adaptálása során Rózsa és Komlósi (2014) is megerősítette annak egydimenziós jellegét, ezért a faktorelemzéstől nem várhattunk jól értelmezhető eredményt. A szakirodalomban ritkábban kétfaktoros modell merül fel. A feltáró faktorelemzés variomax rotációval esetünkben is kétfaktoros szerkezetet produkált, a faktorok azonban nehezen értelmezhetők a faktortöltések alapján (magyarázott variancia: 61,48%). Összefoglalva tehát megállapítható, hogy mindkét eszköz megbízhatósága megfelelőnek mondható a vizsgált mintán, és a faktorelemzések a szakirodalomban leírtakhoz hasonló eredményeket hoztak.

A második kutatási kérdéshez kapcsolódó első hipotézisünk szerint a fiúk és a lányok összehasonlításában a szakirodalomból ismert különbségek állapíthatók meg. A fiúk és a lányok egyes pályorientációs jellemzőit összehasonlítva valóban számos szignifikáns különbséget találunk. A válaszok alapján a fiúk önbecsülése határozottan magasabb, mint a lányoké, és kismértékben ugyan, de véleményük szerint jobban ismerik saját erősségeiket. A lányok önismeretigénye és pályainformáció-szükséglete kicsivel magasabb a fiúkénál, és valamivel több pályorientációs programban vesznek részt, továbbá határozatlanabbak és sokkal szorongóbbak. Mivel a Kolmogorov–Smirnov-próba változóink normál eloszlását nem igazolta, a kétmintás Mann–Whitney U-próbát alkalmaztuk, melynek eredményeit a 2. táblázat csökkenő hatásméret szerinti sorrendben foglalja össze. A kapott eredmények megfelelnek más hasonló kutatásoknak. Tudlik (2021) a CFI Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív használatával gimnazista lányok szignifikánsan erősebb pályaválasztási szorongását, határozatlanságát és önismeretigényét állapította meg. Hasonló eredményekre jutott Olteanu (2022, 2023) is: a határozatlanság, az önismeretigény és a pályaválasztási motiváció szignifikánsan magasabb szintjéről számolt be középiskolás lányok esetében.

Jellemző	Fiúk			Lányok			Mann–Whitney U-Test		Cohen's d
	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD	U	p	
Pályorientációs szorongás	2,60	2,54	0,84	3,00	3,06	0,88	210 727	0,000	0,598
Önbecsülés	3,20	3,08	0,61	2,90	2,80	0,63	117 521	0,000	0,457
Határozatlanság	2,50	2,70	0,94	3,00	3,07	1,00	194 464	0,000	0,403
Pályainformáció igénye	3,40	3,23	0,87	3,60	3,45	0,85	182 618	0,000	0,268
Önismeretigény	3,38	3,21	1,18	3,50	3,46	1,07	176 445	0,001	0,199
Erősségeit ismeri	4,00	3,89	0,91	4,00	3,72	0,95	141 481	0,001	0,185
Programokban részvétel	2,00	2,00	0,98	2,00	2,16	1,50	170 374	0,022	0,132

Megjegyzés: N = 1126

2. táblázat: Szignifikáns különbségek a fiúk és a lányok egyes pályorientációs jellemzőiben a vizsgált mintában (N = 1126). Az összehasonlítást segítő minden skálát az 1 és 5 közötti értéktartományra konvertáltunk. *Jelmagyarázat: Mdn = medián, M = átlag, SD = szórás, U = a Mann-Whitney próba U értéke, p = szignifikanciaszint, Cohens' d = Cohen-féle hatásnagyság, N = elemszám.*

A második kutatási kérdéshez kapcsolódó második hipotézis szerint a magasabb évfolyamba járó tanulók pályorientációs változói kedvezőbb értékeket produkálnak. Ez plauzibilis feltevésnek tűnik folyamatos pályorientáció esetén. A 3. táblázat az évfolyam-változó és néhány pályorientációs változó közötti kapcsolatra utaló szignifikáns rangkorrelációk értékeiket tartalmazza, beleértve a pályorientációs változók egymás közötti kapcsolatait is. Az itt szereplő 2-5. számú változók az egyedi kérdéssor egyes tételeihez kapcsolódnak. A 2. számú a pályorientációs programokon való részvételre kérdezett rá, számos konkrét lehetőséget felsorolva és további programok szabad beírását is megengedve. A következő három kérdés a válaszadó egyetértését kérdezte ötfokú Likert-skála alkalmazásával ezen kijelentések kapcsán: (3) „motivált vagyok a jövőmmel kapcsolatban”, (4) „ismerem az erősségeimet”, és (5) „ismerem a továbbtanulási lehetőségeimet”. A további változók a már bemutatott nemzetközileg használatos kérdéssorok adataira épülő kompozit mutatók, a 6-9. számú a CFI alskálákat, az utolsó a Rosenberg-féle Önbecsülés Skálát reprezentálja.

Az évfolyam és a többi változó közötti Spearman-féle rangkorrelációt vizsgálva csak néhány nagyon gyenge kapcsolatot találunk. A magasabb évfolyamba járók kicsit gyakrabban vesznek részt pályorientációs programokban, lehetőségeiket kicsit jobban ismerik, és nagyon enyhén csökken náluk a pályainformáció és az önismeret igénye. Az előbbi kapcsolatok logikusnak, a két utóbbi viszont kicsit meglepőnek tűnhet. Utóbbiakra magyarázat lehet, hogy a magasabb évfolyamokban egyesek talán már kielégítették, vagy legalábbis úgy vélik, hogy kielégítették ilyen irányú igényeiket. A táblázatban nem szerepel, de érdemes megemlíteni, hogy a magasabb évfolyamba járók körében nagyon enyhén növekszik a későbbiekben leírt kedvezőbb pályorientációs típusokba tartozás aránya ($\rho = 0,109$, $p < 0,01$). Tekintettel a nagyon kis számú és igen gyenge kapcsolatra, a gimnáziumi évek előrehaladtával a pályorientációs változók lényeges változását tehát nem sikerült kimutatni.

A kapott nem várt eredményt befolyásolhatta a diákok életkorának rendszerint viszonylag magas szórása is a gimnáziumi osztályokban, amire viszont jelen esetben nincs konkrét adatunk. Az évfolyamok közötti összehasonlítás akkor lenne igazán meggyőző, ha ugyanazon minta longitudinális követésére épülne. Jelen esetben ez nem volt biztosítható. (Bár eredményünkre az évfolyamok további különbségei is hatással lehetnek, megítélésünk szerint ezek a különbségek nem lehetnek olyan nagyok, hogy a fenti általános képet döntően befolyásolják.) Az általános javuló tendenciára vonatkozó hipotézisünk tehát nem igazolódott. További vizsgálat során érdemes kitérni az egyes évfolyamok esetleges sajátosságaira, tekintettel a döntési pontokat közvetlenül megelőző időszakokra is. Tudlik (2021) 9–12. évfolyamos gimnáziumi tanulók körében a Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőívet alkalmazva csupán egyetlen változónál talált szignifikáns eltérést egy évfolyam esetében a többi évfolyamhoz viszonyítva. Az önismeretigény volt magasabb szintű a 10. évfolyamnál, ami összefügghet azzal, hogy a gimnazisták ekkor a közelő fakultációs döntésük előtt állnak. Olteanu (2023) középsikolások körében az életkori különbséget vizsgálva kevés szignifikáns eltérést talált, anélkül hogy ezek valamilyen jól körülírható tendenciára utalnának. Kiemeli, hogy már 15 éves korban is jelentős pályaválasztási nehézségek tapasztalhatók, főként motivációhiány formájában.

Változók	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Évfolyam	1,00	,11**			,18**	-,19**	-,11**			
2. Programok		1,00	,13**	,09**	,12**					
3. Motivált			1,00	,40**	,35**			-,24	-,30**	,44**
4. Erősségeit ismeri				1,00	,38**	-,10**	-,09**	-,29**	-,33**	,43**
5. Lehetőségeit ismeri					1,00	,21**	-,07*	-,27**	-,31**	,23**
6. Pályainformáció igénye						1,00	,37**	,24**	,27**	-,14**
7. Önismeretigény							1,00	,15**	,14**	-,16**
8. Pályorientációs szorongás								1,00	,39**	-,40**
9. Határozatlanság									1,00	-,37**
10. Önbecsülés										1,00

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

3. táblázat: Rangkorrelációs mátrix (Spearman-féle ρ) ($N = 1137$)

A pályorientációs változók egymás közötti összefüggéseire tekintve különösen a következő változók tűnnek fel gyakrabban szignifikáns kapcsolatokban: (3) motivált, (4) erősségeit ismeri, (5) lehetőségeit ismeri, (8)

pályaorientációs szorongás, (9) határozatlanság, (10) önbecsülés. Az összefüggések negatív vagy pozitív irányai megfelelnek a logikus várakozásoknak és a korábbi kutatásoknak. Török (2016) szignifikáns összefüggéseket talált az önbecsülés, a pozitivitás, az észlelt éhhatékonyosság, a pályadöntési éhhatékonyosság és a pályaválasztási bizonytalanság között magyar középiskolás mintán.

A fenti összefüggések szem előtt tartása segíthet annak mérlegelésében, hogy a *pedagógiai intervenció* mikor mire irányuljon. Egy lehetséges megközelítés a következőképp vázolható. A tartós kedvező változás elérése érdekében kiindulásként célszerű lehet a pályaválasztási motiváció javítására és fenntartására koncentrálni. Ehhez megfelelő társas tevékenységek, vonzó programok, élmények, valamint beszélgetések, visszajelzések és reflexiók szükségesek. Az érdeklődést felkeltő változatos pályaorientációs aktivitás idővel magasabb szintre emelheti az önismeretet és a továbbtanulási és szakmaválasztási lehetőségek ismeretét, ami más intervenciókkal együtt idővel az önbecsülés (legalábbis lassú) javulásához vezethet. Bár az általános határozatlanság terén (azoknál, akikre ez jellemző), gyors változásra nyilván nem számíthatunk, a pályaválasztási motiváció fenntartása és az önbecsülés javulása a részben újszerű tevékenységekkel, élményekkel együtt egészében pozitívan alakíthatja a pályaorientáció többéves folyamatát, felkeltheti és táplálhatja az érdeklődést, tudatosíthatja és mobilizálhatja az egyén személyes erőforrásait. A pozitív változást a szorongásszint csökkenése is jelezheti. Megfelelő folyamatos támogatással így a tanuló gimnáziumi éveinek végére képessé válhat arra, hogy továbbtanulása és pálya(irány)választása tekintetében jól megalapozott, tudatos döntést hozzon.

A harmadik kutatási kérdés hipotézise szerint eltérés található a legnagyobb és a legkisebb OKM képességpont és családi háttérindex átlagokkal rendelkező iskolákba járó tanulók pályaorientációs változói között. A 2022. évi országos kompetenciamérés is kimutatta azt az ismert összefüggést, hogy minél előnyösebb a tanuló családi háttere, átlagosan annál jobb eredményt ér el az OKM felmérésben. Ez a kapcsolat a 6. évfolyamtól kezdődően tapasztalható, és a magasabb évfolyamokban tovább erősödik (Oktatási Hivatal, 2023).

Hipotézisünk vizsgálata érdekében két almintát hoztunk létre az OKM képességpont és a családi háttérindex átlagok szerint: a két legalacsonyabb értékekkel rendelkező iskola tanulóinak csoportja képezi az első csoportot (súlyozott OKM = 1.637; CSHI = -0,168; N = 158), a kimagaslóan legjobb értékekkel rendelkező iskola tanulóit pedig a második csoportba tartoznak (OKM = 1.951; CSHI = 1,395; N = 160). A minta leírásánál a fent említett értékekkel összevetve az első csoport OKM képességpontszáma az országos átlag közelében, családi háttérindex értéke pedig kicsivel az országos átlag alatt helyezkedik el. Leegyszerűsítve mondható, hogy az első csoport az „átlagos”, míg a második csoport az „elit” gimnáziumok képviselőjének tekinthető. Az elsőt emiatt a továbbiakban *átlagos*, a másodikat *felső* csoportnak nevezzük. A kétmintás Mann-Whitney U-próba csak két esetben mutatott szignifikáns különbséget a két alminták között. A programokban történő részvétel a felső csoportban kicsit gyakoribb volt ($U = 16103$, $p < 0,001$, Cohen's $d = 0,059$), ami az iskola pályaorientációs munkájára utalhat; az önismeretigény viszont – nagyobb eltérés mellett –, inkább az átlagos csoportra volt jellemző ($U = 8822$, $p < 0,001$, Cohen's $d = 0,533$).

A csoportba tartozás egyébként nem hat ki a későbbiekben leírt további változókra. A két almintában hasonló a különböző tanulótipusok aránya, és hasonló a kiugróan kedvezőtlen értékű változók száma alapján intenzívebb pályaorientációs támogatást igénylők aránya is. Nem meglepő módon szignifikánsan eltérő viszont az egyetemi továbbtanulást tervezők aránya. A 4. táblázat az ezzel kapcsolatos adatokat foglalja össze, kitérve arra is, hogy miként alakulnak a továbbtanulási motívumok arányai a két almintában az egyetemre készülők körén belül. Minden motívum gyakoribb a felső csoportban. A táblázatban feltüntetett minden különbség szignifikáns. A motívumok a Khi-négyzet érték csökkenő sorrendjében olvashatók. A táblázatban az előre megadott válaszlehetőségek szerepelnek, többes jelölés megengedett volt. Feltűnő a szülői elvárás szerepe a felső cso-

portban. A kiegészítő nyitott válasszmegfogalmazás lehetőségével kevesen éltek. Az itt leírt válaszok többsége az ismeretszerzés vagy a teljesítmény vágyát emeli ki, továbbá azt, hogy legyen „papírja”, amivel könnyebben el tud majd helyezkedni; de előfordul ilyen is: „A diploma szükséges a 'lelkem' számára, nélküle alulértékeltnek érezném magam a társadalmi hierarchiában.”

Megnevezés	Átlagos csoport		Lányok		Khi-négyzet	Cramer's V	p
	N	Arány	N	Arány			
Egyetemre készül	118	74,4%	149	93,1%	20,078	0,251	< ,001
<i>A motívumok gyakoriságai az egyetemre készülőkhöz</i>							
- A szüleim elvárják tőlem	24	20,3%	73	49,0%	23,374	0,296	< ,001
- Nagyon jó tanuló vagyok	20	16,9%	65	43,6%	21,592	0,284	< ,001
- A barátaim is mennek	17	14,4%	52	34,9%	14,430	0,232	< ,001
- A terület megköveteli a diplomát	77	65,3%	117	78,5%	5,836	0,148	0,016
- Magas fizetést szeretnék	70	59,3%	109	73,2%	5,702	0,146	0,017
Megjegyzés: df = 1. N = 158, 160. Minden különbség szignifikáns.							

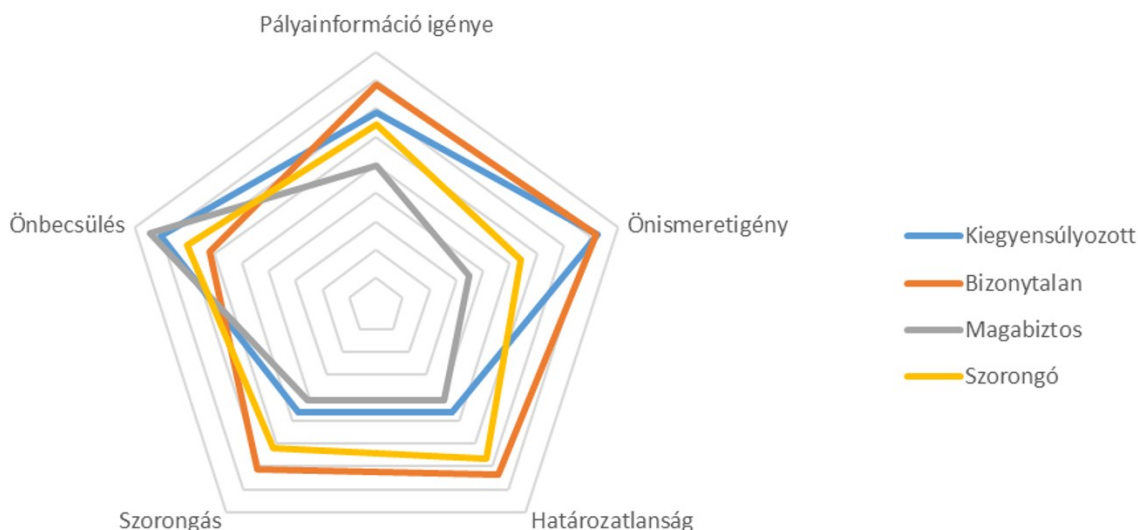
4. táblázat: Az egyetemi továbbtanulást tervezők arányai, valamint az egyes motívumok gyakoriságai a gimnáziumok OKM képességpont és családi háttérindex átlagértékek alapján képzett átlagos és felső csoportjában (N = 158, 160).

A 4. táblázatban szereplő különbségeknél nagyobb eltérések adódnak a két csoport között, ha a motívumok gyakoriságát nem az egyetemre jelentkezők számához, hanem az alminták teljes elemszámához viszonyítjuk. Mindenkit figyelembe véve az átlagos csoport tanulói átlagosan 1,32 motívumot jelöltek (SD = 1,19), míg a felső csoport diákjai átlagosan 2,59 motívumot (SD = 1,53), ami jelentős szignifikáns különbség ($t = -8,343$; $df = 316$, $p < 0,001$; Cohens'd = -0,703).

Összefoglalva elmondható tehát, hogy hipotézisünk részben teljesült: nagyon kevés pályorientációs változónál volt észlelhető szignifikáns differencia; de az egyetemi jelentkezések száma, és a továbbtanulási motívumok tekintetében markáns szignifikáns különbségek tapasztalhatók a két almintá között. A vizsgálat lényeges korlátja, hogy a két csoportban összesen csak három iskola szerepelt, így a tapasztalt különbséget, vagy ennek hiányát, az iskolák egyéb, itt nem szereplő jellemzői is erőteljesen befolyásolhatták. További korlát, hogy az iskolák szintjén aggregált OKM képességpont és családi háttérindex átlagokkal tudtunk csak dolgozni. Lehetséges, és a szakirodalom alapján nagyon valószínű is, hogy további lényeges különbségek is feltárhatók lennének, ha a vizsgált adatbázisban rendelkezésre állnának a tanulói szintű OKM képességpont és családi háttérindex adatok. Suhajda (2017) a család szerepéről szólva kiemeli, hogy a döntés befejező szakaszában személyes kapcsolatot igényelnek a tanulók. A család és a közvetlen környezet szerepe felerősödik, mivel a köznevelés gyakorlata nem képes kiszolgálni a tanulók ilyen irányú igényeit, és a szülők alacsony iskolai végzettségének hátrányt generáló hatása növekedhet.

A negyedik kutatási kérdéshez kapcsolódó hipotézis szerint a tanulók főbb pályorientációs jellemzői alapján jellegzetes tanulótípusok azonosíthatók, amely típusok eltérő pedagógiai támogatást igényelhetnek. A korrelációs kapcsolatokban szerepet játszó, és tartalmi szempontból is fontosnak tűnő pályorientációs változók mentén többféle módon is azonosíthatók ilyen csoportok. Az alábbiakban az RSES Rosenberg-féle Önbecsülés Skála és a CFI Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív alszállái bevonásával készült klaszterelemzést mutatjuk be. A kapott eredmények közül az 1. ábrán látható négyklaszteres modell mond a legtöbbet (N = 1137, K-Means-Cluster, ANOVA-szignifikancia $p < 0,001$). Az ábrán a különböző klasztereket színes vonalak jelenítik meg, összekötve egy-egy klaszterközpont értékeit az egyes változókon. A négyfokú Likert-skála használatára

épülő Önbecsülés Skála összértékeit a jobb áttekinthetőség érdekében a CFI-alskálák által használt 1 és 5 közötti értéktartományra transzformáltuk. A klasztereket a jellegzetes tulajdonságaikra utaló elnevezésekkel igyekeztünk jelölni.



1. ábra: Pályaorientációs tanulótípusok azonosítása klaszterelemzés segítségével öt változó mentén (N = 1137)

A klaszterelemzésből adódó típusokat és az egyes esetekben javasolható pedagógiai támogatás rövid leírását az 5. táblázatban foglaltuk össze. A tanulótípusokat az önbecsülés értéke szerinti csökkenő sorrendben tüntettük fel. Az első típusnál felmerül a korai zárás veszélye, ami megfelelő önismereti, pályaismereti és továbbtanulási exploráció nélküli elköteleződést jelent valamilyen szakmai irányban (Marcia, 1966). A korai zárók nehezen motiválhatók további pályaorientációs tevékenységre, amire egyébként szükségük lenne. Sokuknál olyan kognitív átrendeződésre lehet szükség, amelyet a konstruktivista pedagógia konceptuális váltásnak nevez (Pálvölgyi, 2022). A kapott eredmények megerősítik a negyedik kutatási kérdéshez kapcsolódó hipotézist.

Megnevezés és arányok	Rövid leírás	Javasolható támogatás
Magabiztos (17,68%)	Magas önbecsülés mellett minden más értéke a legalacsonyabb a mintában.	Érdemes ellenőrizni, hogy nem áll-e fenn a korai zárás veszélye (ld. fent), ebben segíthet a választott irány mélyebb megismerése (validálása).
Kiegyensúlyozott (29,20%)	Alacsony szorongás és határozatlanság mellett magas önbecsülés, magas önismeretigény és pályainformációs igény jellemzi.	Folyamat közben ez egy ideálisan nyitott és magabiztos profil. Főképp az exploráció támogatása javasolt élményalapú módszerekkel és a vonatkozó képességek fejlesztésével.
Szorongó (25,95%)	Magas szorongás és határozatlanság mellett közepes önbecsülés, valamint közepes önismeretigény és pályainformációs igény jellemzi.	Változatos pályaeorientációs tevékenységekre és a pályaválasztási motiváció erősítésére érdemes koncentrálni, a szövegben fent leírt megközelítés alkalmazása mellett.
Bizonytalan (27,18%)	Önbecsülés értéke a legalacsonyabb, míg minden más változó értéke a legmagasabb a mintában.	Az explorációs igény kielégítése élményalapú módszerekkel, a kapcsolódó képességek fejlesztése, és ezeken keresztül a szorongás csökkentése (távlatilag az önbecsülés javítása) ajánlható.

5. táblázat: A klaszterelemzés alapján azonosított pályaeorientációs tanulótípusok arányai a vizsgált mintában és az esetükben javasolható pedagógiai támogatás (N = 1137)

Végül az ötödik kutatási kérdéshez kapcsolódó hipotézis szerint azonosítható olyan tanulói csoport, amely intenzívebb pályaeorientációs támogatást igényel. Ide sorolhatók azok, akik a pályaválasztás kérdésében kevésbé motiváltak, akik jelentős mértékű pályaválasztási bizonytalansággal küzdenek, illetve akiket alacsony önbecsülés vagy erős negatív érzelmek jellemeznek. Ez a hipotézis legalább kétféle megközelítésben vizsgálható. Az első a fent definiált klaszter típusokra épül. Ez alapján valóban mondható, hogy a *bizonytalan* és a *szorongó* nevezett tanulótípusok intenzívebb pályaeorientációs támogatást igényelnek. A másik megközelítés nem a klaszterelemzésre, hanem a főbb változók közvetlen megfigyelésére épül. Ennek megfelelően minden tanuló esetében megjegyezzük, ha a pályaválasztási motiváció, az önbecsülés, vagy a Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (CFI) négy mutatója valamelyikének nagyobb figyelmet igénylő kiugró értéke merül fel. Az intenzívebb pályaeorientációs támogatást igénylő tanulók jellemezhetők azzal, hogy ezen hat változót tekintve hány ilyen értékű adódik esetükben. A kapott eloszlás a következő: legalább egy fokozott figyelmet igénylő érték: 49,1%; legalább kettő: 32,9%; legalább három: 16,8%; és legalább négy: 5,5%. Ezzel az eljárással egyfajta rangskálát kapunk, amely segíthet megtervezni az intervenciók prioritásait az érintettek körében. A fentiek megerősítik az utolsó hipotézist.

Összegzés

A tanulmány empirikus részében gimnazisták pályaeorientációs jellemzőit vizsgáltuk egy 2021. évi adatfelvétel másodelemzése alapján országosan nem reprezentatív mintán (N = 1137). Az alkalmazott Rosenberg-féle Önbecsülés Skála (RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1965) és a Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív (CFI: Career Factors Inventory, Chartrand et al., 1990) adatainak Cronbach-alfa értékkel mért megbízhatósága megfelelőnek bizonyult, és az utóbbi CFI-kérdőív szakirodalomban leírt négydimenziós faktorszerkeze-

te is kimutatható volt. A fiúk és a lányok összehasonlításában a korábbi kutatásokból ismert tendenciák mutatkoztak. A lányok önismeretigénye és pályainformáció szükséglete magasabb, illetve kicsit határozatlanabbak, szorongóbbak, és önbecsülésük alacsonyabb.

Vizsgáltuk, hogy található-e eltérés a mintában szereplő legnagyobb és legkisebb OKM képességpont és családi háttérindex átlagokkal rendelkező iskolákba járó tanulók pályorientációs változói között. Vélhetően az elemzett adatbázis korlátai által is befolyásoltan csak kevés változónál volt szignifikáns differencia észlelhető, de az egyetemi jelentkezések száma és a továbbtanulási motívumok tekintetében markáns szignifikáns különbségek jelentkeztek. Nem igazolódott az a hipotézis, miszerint a gimnáziumi évek előrehaladtával a pályorientációs változók a magasabb évfolyamokon kedvezőbb értékeket produkálnának, ami azt jelzi, hogy *több önismeretet és pályorientációt támogató aktivitásra lenne szükség* a gimnáziumi évek során, javítva a pályorientáció hatékonyságát és erősítve annak folyamatjellegét. Tekintettel a pedagógusok terhelésére is, ehhez kifejezetten javasolható az iskolák számára kompetens külső partnerek bevonása, szolgáltatásaik igénybevétele; a diákok számára pedig különféle hobbik és változatos szabadidős aktivitások, nyári táborok, különböző munkák és önkéntes tevékenységek kipróbálása.

Az egyes változók fokozott figyelmet igénylő kiugró értékei mentén azonosíthatók *az intenzívebb pályorientációs támogatást igénylő tanulók*. A pályorientációs jellemzők között feltárt összefüggések ismerete segítheti a pedagógiai intervenciók tervezését. Klaszterelemzés eredményeképp *négy pályorientációs tanulótípus* rajzolódott ki: magabiztos (17,68%), kiegyensúlyozott (29,20%), szorongó (25,95%) és bizonytalan (27,18%). A típusok jellegzetességei alapján mindegyikhez sajátos támogatási stratégia javasolható. A sok tekintetben heterogén eredmények, az önismeret, az önbecsülés, a pályaismeret vagy a pályaválasztási motiváció hiányosságai, valamint a korai zárás veszélye és a különböző pályorientációs tanulótípusok *differenciált pedagógiai munkát tesznek szükségessé*. A differenciálást segítheti a tanulmány első részében áttekintett jellemzők legalább részleges felmérése, a kapcsolódó eszközök alkalmazása a gyakorlati pedagógiai munkában. Ezek rendszeres használatával longitudinális kutatást és ígéretes másodelemzéseket is lehetővé tévő nagyobb adatbázisok alakíthatók ki.

Jelen kutatásnak nem volt célja a kapott eredményeket összevetni a hasonló korú diákokra vonatkozó külföldi kutatások eredményeivel, amire különösen a nemzetközi gyakorlatból átvett két eszköz lehetőséget adna. Ez egy olyan nagyobb feladat, amely a további kutatások egyik fontos iránya lehet, akár a meglévő adatokat újabb, lehetőleg reprezentatív felmérésekkel kiegészítve. Ilyen adatgyűjtések nemzetközi együttműködésben is szervezhetők, kibővítve a több ország közötti összehasonlítás lehetőségét. Számos publikáció tanúsítja az alkalmazott eszközök frekvenciált nemzetközi használatát, összevetési lehetőségeket teremtve a *Pályaválasztási Bizonytalanság Kérdőív* (Ferreira & Lima, 2010; Presti et al., 2017; Silva et al., 2003; Simon & Tovar, 2004) és a *Rosenberg-féle Önbecsülés Skála* (Bouih et al., 2022; Čerešník et al., 2022; Monteiro et al., 2022; Ogihara & Kusumi, 2020) adataira vonatkozóan.

Irodalom

1. Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47–57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
2. Borbély-Pecze, T. B. (2016). Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 25(1), 59–69.
3. Borbély-Pecze, T. B., Gyöngyösi K. & Juhász, Á. (2013). Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (1. rész). *Új Pedagógiai Szemle*, 63(5–6), 32–49.
4. Borbély-Pecze, T. B., Pálvölgyi, L. & Tajtiné, L. G. (2021). Pályaeorientációs tanulásmenedzsment-rendszerek. Elvárások és példák. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(9–10), 83–105.
5. Bouih, A., Benattabou, D., Nadif, B., Benhima, M. & Benfilali, I. (2022). The Rosenberg Self-esteem Scale: A Confirmatory Factor Analysis Study. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 5(2), 143–160. <https://doi.org/10.12973/ejper.5.2.143>
6. Budavári-Takács, I. & Kasik, L. (2014). Pályaeorientációs kérdőívek alkalmazhatósága. *Életpályatanácsadás, IV*, 11–14. <https://epa.oszk.hu/02500/02512/00009/pdf/>
7. Burányiné, R. E. & Kun, R. (2015). *A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás szakszolgálati protokollja*. Educatio Nonprofit Kft.
8. Busacca, L. A. & Taber, B. J. (2002). The Career Maturity Inventory-Revised: A Preliminary Psychometric Investigation. *Journal of Career Assessment* 10(4). <https://doi.org/10.1177/1069072702238406>
9. Čerešník, M., Dolejš, M., Čerešníková, M. & Tomšik, R. (2022). Psychometric Analysis of Rosenberg's Self-Esteem Scale. A Specific Application of the Scale on Adolescents Aged 11–19. *TEM Journal*, 11(4), 1732–1741. <https://doi.org/10.18421/TEM114-39>
10. Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morrill, W. H. & Boggs, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 491–501. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.4.491>
11. Csapó, B. (2004). *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó.
12. Csepeli, Gy. (1997). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó.
13. Csepeli Gy. & Somlai P. (1980). Két értékorientációs vizsgálat a felsőoktatási intézmények végzős hallgatóinak körében. In Sipos, I-né (Ed.), *Egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményei. Az 1973–74. tanévben elsőéves hallgatók körében végzett követéses vizsgálat eredményei*. (Tanulmányok a felsőoktatás köréből) (pp. 259–314). FPK.
14. Csirszka, J. (1966). *Pályalélektan*. Gondolat Könyvkiadó
15. Descombres, J. P. (1983). Crites Hivatási attitűd-érettség skálája – problémaáttekintés. In Harday, I., Polgár, Zs. & Sarlós, K., (Eds.), *Tanulmányok a pályaválasztási érettségről*. (Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek 24) (pp. 49–65). OPI.

16. Fabio, A. D., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L. & Gati, I. (2013). Career Indecision Versus Indecisiveness: Associations With Personality Traits and Emotional Intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 42–56. <https://doi.org/10.1177/1069072712454698>
17. Fazakas, I. (2009). *Az iskolai pályaorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/39922>
18. Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13(3), 499–531. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(03\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00048-2)
19. Ferreira A. S. & Lima R. (2010). Discriminant analysis in career studying "decision/indecision": the Career Factors Inventory (CFI) as a diagnostic measure. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 927–940. <https://doi.org/10.1017/s1138741600002572>
20. Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510–526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
21. Hegyi-Halmos, N. (2016). *Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/34144>
22. Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
23. Jackson, Ch. (Ed.) (2013). *Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELPGN) Szakszótára*. ELPGN Glossary. Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat.
24. Johnson, M. & Blom, V. (2007). Development and validation of two measures of contingent self-esteem. *Individual Differences Research*, 5(4), 300–328.
25. Kenderfi, M. (2019). A pályaorientáció elmélete és gyakorlata hazánkban. *Munkaügyi Szemle* 62(4), 52–61. <https://www.munkaugyiszemle.hu/palyaorientacio-elmelete-es-gyakorlata-hazankban>
26. Kenderfi, M. (2020). Pályaorientációs tartalmú honlapok vizsgálata 2020 áprilisában. *Opus et Educatio*, 7(4). <https://doi.org/10.3311/ope.409>
27. Kiss, I. (2009). *Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési én-hatékonyság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók körében*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/46243>
28. Kiss, J. (2008). *Munkaérték preferenciák strukturális változásai a professzionalizáció mértékének és a képzés tartalmi változásainak tükrében*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola. <http://hdl.handle.net/2437/36269>
29. Lannert, J. (2005). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*. Doktori disszertáció. Budapesti Corvinus Egyetem. Corvinus Disszertációk. <https://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/>

30. Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career Research: A Measurement Guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12–35.
<https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
31. Lukács É. F. (2012). *A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései. A pályaválasztási bizonytalanság típusai az identitásállapotok tükrében*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/46264>
32. Magyar, É., Széll, K. & Tóth, K. (2021). *Általános iskolások pályaválasztása 2021*. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. <https://gvi.hu/kutatas/659/altalanos-iskolasok-palyavalasztasa-2021>
33. Mangné, K. Z. (2023). *Pályaválasztási aktivitás és képzési hatékonyság mérése a műszaki felsőoktatásban*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem. Pécsi Egyetemi Archívum.
<http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/44332>
34. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
35. Monteiro, R. P., Coelho, G. L. D., Hanel, P. H. P., Medeiros, E. D. & Silva, P. D. G. (2022). The Efficient Assessment of Self-Esteem: Proposing the Brief Rosenberg Self-Esteem Scale. *Applied Research Quality Life* 17, 931–947. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09936-4>
36. Nahalka, I. (2015). Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatósága a neveléstudományban. In Széll, K. (Ed.), *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról* (pp. 23–36). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/mit-mer-muszer>
37. Németh, L. (2022). *A vizsgaszorongás mérése és egyéni, illetve társas háttértényezőinek vizsgálata*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2022.138>
38. Ogihara, Y. & Kusumi, T. (2020). *The Developmental Trajectory of Self-Esteem Across the Life Span in Japan: Age Differences in Scores on the Rosenberg Self-Esteem Scale From Adolescence to Old Age*. *Frontiers in Public Health*, Volume 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00132>
39. Oktatási Hivatal (2023). *Országos kompetenciamérés digitális országos mérések. Országos jelentés*. <https://okm.kir.hu/fit2/Info/OrszagosJelentesek>
40. Olteanu, L. L. (2022). *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai*. Doktori disszertáció. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Doktori Disszertációk Repozitóriuma. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/93/>
41. Olteanu, L. L. (2023). Pályaválasztási nehézségek vizsgálata középiskolás diákok körében. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(1), 25–36.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.40.2023.1.2>
42. Orosz, G. & Farkas, D. (2011). Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(4), 605–630. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.66.2011.4.3>
44. Pálvölgyi, L. (2020). Összetett képességek mérése: Dilemmák és megközelítések. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 149–170. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.149>
45. Pálvölgyi, L. (2022). Gimnazisták pályaválasztási bizonytalansága. *Magyar Pedagógia*, 122(4), 213–234.
<https://doi.org/10.14232/mped.2022.4.213>

46. Pogátsnik, M. (2018). *Műszaki képzésben tanuló fiatalok pályaezdeklődésének, pályaaattitűdjének alakulása és a pályaaorientáció szerepe*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/61995>
47. Presti, L. A., Pace, F., Cascio, V. L. & Capuano, M. (2017). The Italian Version of the Career Factors Inventory. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 326–337. <https://doi.org/10.1177/1069072714565857>
48. Rókusfalvy, P. (1969). *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó.
49. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
50. Rózsa, S. & Komlósi, A. V. (2014). A Rosenberg Önbecsülés Skála Pszichometriai Jellemzői: A pozitívan és negatívan megfogalmazott tételek működésének sajátosságai. *Pszichológia*, 34(2), 149–174. <https://doi.org/10.1556/pszicho.34.2014.2.4>
51. Sági A. (2015). A feltételes önbecsülés skála (CSES-H) Magyar változatának validálása és pszichometriai jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(4–5), 787–805. <https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.4.5>
52. Silva, J. M. T., Paula, M., Lígia, P., Leitão, M. & Pacheco, J. (2003). Are Career Maturity and Career Indecision Overlapping Constructs? *8th European Congress of Psychology*. https://www.researchgate.net/publication/379394461_Are_Career_Maturity_and_Career_Indecision_Overlapping_Constructs
53. Simon, M. A. & Tovar, E. (2004). Confirmatory Factor Analysis of the Career Factors Inventory on a Community College Sample. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 255–269. <https://doi.org/10.1177/1069072703261538>
54. Sipeki, I. (2018). *Társadalmi egyenlőtlenségek és pályaválasztás*. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem. Humán Tudományok Doktori Iskola. <http://hdl.handle.net/2437/255014>
55. Suhajda, Cs. J. (2017). *A pályaaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltozástól napjainkig, különös tekintettel az információs folyamatokra*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem. Pécsi Egyetemi Archívum. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/16401>
56. Szentes, E. (2016). *A pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeinek vizsgálata*. PhD-értekezés. Eszterházy Károly Főiskola. <https://doi.org/10.15773/EKF.2016.001>
57. Szilágyi, K. (1997). *Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv a munkavállalási, és a munkapályatanácsadók számára*. GATE GTK Tanárképző Intézet.
58. Szilágyi, K. (2005). *A fiatalok és felnőttek pályaaorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei*. Kutatási zárótanulmány (p. 117). Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
59. Szilágyi, K. & Völgyesy, P. (1996). *Pályaaorientáció*. Egyetemi jegyzet. GATE Tanárképző Intézet.
60. Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63–81. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)

61. Török, R. (2016). *A pályadöntési énhatékonyság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <http://hdl.handle.net/10831/40638>
62. Török, R. & Csíkos, C. (2022). Rugalmas tanulási utakon: tanulási és életpálya-tervezési kompetenciák mérése a Gödi Szakképzési Centrum orientációs évfolyamán. *Iskolakultúra*, (32)3, 103–116. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/43689/42865>
63. Tudlik, Cs. (2021). Pályorientációs szolgáltatások és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolata a gimnáziumban. *Képzés és Gyakorlat. Neveléstudományi Folyóirat*, 19(1–2), 163–171. <https://doi.org/10.17165/TP.2021.1-2.16>
64. Tudlik, Cs. (2023). *Gimnáziumi tanulók pályaeérdeklődési mintázatai*. Doktori disszertáció. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Doktori Disszertációk Repozitóriuma. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/119/>
65. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C. & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
66. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C. & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>

Career Orientation Characteristics of High School Students

The decision on further education and career choice is a significant milestone in the life of every high school student, usually preceded by a long period of preparation and searching for a direction. With its practical implications, this study looks at the characteristics of the career orientation process that are directly related to the students' person. These findings provide a practical understanding that can be used to support the process effectively. In the second part of the study, we examine some of the more important career orientation characteristics among secondary school students, with a particular focus on their relationship with variables such as students' gender and grade, as well as their school's average OKM competency assessment score and average family background index score. The sample is nationally non-representative (N=1137). In addition to a self-developed set of questions, the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES, Rosenberg, 1965) and the Career Factors Inventory (CFI, Chartrand et al., 1990) were used. The study's findings challenge the hypothesis that as the years of high school progress, more advantageous values of career orientation variables would be found in the higher grades, indicating that more self-awareness and career orientation support activities would be needed during the high school years, improving the effectiveness of career orientation and strengthening its processual nature. This practical knowledge of the relationships between career orientation characteristics can help design educational interventions. The outliers of each variable that need more attention can be used to identify students who need more intensive career guidance support. Cluster analysis has resulted in the emergence of four career orientation types of students: confident, balanced, anxious, and indecisive. Based on the characteristics of these types, a differentiated support strategy can be proposed for each of them.

Keywords: lifelong guidance, career orientation characteristics, career choice indecision, self-esteem, student's career orientation types

Középiskolás tanulók szaktárgyi szövegértésének mérése az érettségi vizsga tükrében

Simon Viktória*

DOI: 10.21549/NTNY.45.2024.2.3

Jelen pilotvizsgálat tizenkettedikes tanulók történelem szaktárgyhoz kapcsolódó szövegértési szintjének vizsgálatát tűzte ki célul, majd kísérletet tett annak feltérképezésére, hogy a kapott eredmények milyen összefüggésben vannak az általános szövegértési szinttel és a történelmi háttértudással. Ehhez a kísérleti személyek írásbeli magyar nyelv és irodalom, valamint történelem érettségi vizsgájának eredményei kerültek összevetésre a saját fejlesztésű mérőeszköz megoldásaival. Az eredmények alapján elmondható, hogy a szövegtípus fajtája befolyásolhatja a szövegértés eredményességét. A történelem tantárgyhoz kapcsolódó táblázat esetében jobb eredményt értek el a vizsgált tanulók, mint a forrás és az ábra esetében. Megállapítható továbbá, hogy közepes szintű korrelációs kapcsolat mutatható ki a történelmi szövegértési teszt és a magyar nyelv és irodalom érettségi szövegértési eredményessége között, valamint hogy a történelmi szövegértési teszt eredménye erősebb fokon korrelál a történelem érettségi vizsgafeladatainak átlagos eredményével, mint a magyar nyelv és irodalom szövegértési feladatsor átlagos eredményével. Feltételezhető, hogy a vizsgált tanulók körében a történelem tantárgyhoz és feldolgozandó szövegeihez kapcsolódó szövegértési képesség-szint jelentősen befolyásolja a történelmi feladatsor eredményes megoldását.

Kulcsszavak: szövegértés, szaktárgyi szövegértés, történelem, érettségi vizsga

Bevezetés

A magyar közoktatásban az anyanyelvi műveltségterület központi eleme az olvasott szövegek megértésének tanítása. Fontos azonban, hogy a gyakorlati oktatásban ez általában csak a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelvi órákon jelenik meg célzottan, holott írott szövegek megértésére minden szaktárgy tanulása során szükség van. Az írott szövegértés szaktárgyakhoz kötött mérési és fejlesztési lehetőségeinek szemlélete nem jellemző hazánkban. Emellett a fejlesztés ötödik osztálytól kezdve egyre kevesebb hangsúlyt kap, pedig az elmúlt években az országos és a nemzetközi mérések is kimutatták, hogy még a középiskolás korosztályban is jelentős azok aránya, akik szövegértési nehézséggel küzdenek. A 2022-es PISA-teszt szövegértési vizsgálatában hazánk szövegértési átlageredménye 473 pont volt, ami három ponttal marad el az OECD-országok 476 pontos átlagától, valamint három ponttal kevesebb, mint a 2018-as mérés eredménye (PISA, 2022). A 2022. évi országos kompetenciamérésen a szövegértés területén mindhárom évfolyam átlageredménye csökkent az előző évi eredményekhez képest: a nyolcadik évfolyamon 54, a tizedik évfolyamon 51 ponttal. A jelentés kiemeli: nem megállapítható, hogy az eredmények romlásában mekkora szerepet játszott a digitális mérőeszközre történő váltás és a Covid19-járvány miatt bevezetett távoktatás. Az átlageredmények csökkenésével párhuzamosan

* Doktorjelölt, Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott nyelvészet doktori program. simon.viktoria86@gmail.com

zamosan az alacsonyabb képességszinteken teljesítők aránya mindhárom évfolyamon növekedett (Országos kompetenciamérés jelentése, 2022).

A szövegértő olvasás fejlesztése tehát szükségszerű lenne a felsőbb évfolyamokon is, ahol a feldolgozandó szövegtípusok skálája egyre szélesebb. E műfaji változatosságot jól szemlélteti a Nemzeti alaptanterv történelem tantárgyhoz kötődő követelményrendszere. A 2020-as NAT és a hozzá kapcsolódó kerettanterv sokféle szövegtípus feldolgozását várja el a tanulóktól a történelemóra keretei között és végül az érettségi vizsgán. Értelmezniük kell többek között nyomtatott és digitális információforrásokat, tankönyvek, kézikönyvek, szakkönyvek, lexikonok szövegeit, művészeti alkotásokat, írásos vagy képi történelmi forrásokat, folyamatábrákat, statisztikai táblázatokat, diagramokat és térképeket (Nemzeti alaptanterv, 2020). Az alaptantervben átfogó célként kitűzött, valamint a fejlesztési területekhez kapcsolódó tanulási eredmények között megtaláljuk az ismeretszerzéshez és a forráshasználathoz tartozó követelményeket is. Ezek alapján 9-12. évfolyamon elvárás, hogy a tanuló tudjon többek között forráskritikát végezni, különbséget tenni egyes források között, összehasonlítani azokat hitelesség, típus és szövegösszefüggés alapján, valamint felismerni a források szerzőinek szándékát. További követelmény, hogy a különböző műfajú forrásokból a tanuló képes legyen kiválasztani információkat, valamint megfelelő forrást választani történelmi állítás, vélemény alátámasztására vagy cáfolására (Nemzeti alaptanterv, 2020). A szaktanár feladata, hogy a tantárgyhoz kötődő különféle szövegtípusok megértéséhez szükséges kompetenciákat elérhetővé tegye diákjai számára, ha azok még nem állnak rendelkezésükre. Nehézség azonban, hogy a NAT és a kerettanterv valódi segédletet és időkeretet mindehhez már nem biztosít. Pedig ahogy a szövegértési mérések eredményeiből kitűnik, a célirányos és folyamatos, a felsőbb évfolyamokra is kiterjedő, az életkornak megfelelő és a szaktantárgy kereteihez, követelményeihez igazodó szövegértési fejlesztés elengedhetetlen lenne. A szaktárgyi megközelítés új szemléletet és új lehetőségeket nyithat meg az olvasott szöveg megértésének mérési és fejlesztési eljárásában egyaránt.

Az olvasás szerepének változása az olvasási definíciók tükrében

Az írásbeliséggel, oktatási rendszerrel és tudománnyal rendelkező társadalmakban a megfelelően működő olvasástechnika és az olvasottak megértése elengedhetetlen az egyén mindennapi tevékenységeihez, tulajdonképpen létszükséglet. Így természetesen a sikeres tanulásnak is előfeltétele. Az olvasásról alkotott fogalmunk azonban a társadalmi változások és az olvasáskutatások eredményei nyomán jelentősen átalakult az elmúlt évtizedekben. Ma már nem csupán a betűk ismeretét vagy a kifejező hangos olvasást értjük alatta, az olvasásképesség funkciójával, szerepével szemben egyre növekednek az igények. Az olvasástanítás hagyományos rendszere azonban e kihívásnak már nem tud megfelelni, és főként az olvasáskészség (olvasástechnika) elsajátítására korlátozódik (Nagy, 2006).

A hagyományos olvasáselméletek és az olvasás számos korábbi definíciója az írásbeli információszerezést hangsúlyozza, ahol az olvasó a szövegben közölt információnak csupán passzív befogadója. A kommunikációelmélet szempontjából az olvasás a kommunikáció egy folyamata, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg. Más definíciók a megértés fogalmát állítják középpontba: az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szövegek megértésének képessége (Thorndike, 1973 idézi Gósy, 2005). Az olvasás ezen megközelítéseiben a szövegből egyetlen jelentés tárható föl, az olvasó feladata pedig ennek reprodukálása. Az olvasás tehát ezen megközelítés alapján bottom-up, vagyis adatvezérelt, illetve outside-in, azaz kintről befelé vezérelt folyamat (Csépe, 2014). Az 1990–91 folyamán zajlott IEA 2. olvasásvizsgálat olvasásdefiníciója szerint „az olvasás az egyénnek az a képessége, hogy megért és használ olyan írott

nyelvi formákat, amelyeket a társadalom megkövetel és/vagy az egyén értékesnek tart” (Csíkos, 2006, p. 178). Ez a fogalom a megértésen túl már megemlíti a nyelvi formák használatát is.

Az olvasás kognitív szemlélete szerint már az olvasó, és nem a szöveg áll az olvasás középpontjában (felülről vezérelt, top-down modell). E szerint az olvasó hipotézisekkel közelít a szöveghez, a folyamat során újabb és újabb hipotéziseket állít fel, amelyek alapján felfejti a szöveg lehetséges jelentéseit. Ehhez kapcsolható a séma-elmélet, amely az olvasó kognitív rendszerén alapul, előzetes tudásának fontosságát hangsúlyozza a megértés során (Csépe, 2014). Az olvasás metakognitív felfogása ezen túlmutatva már az olvasó szövegértés során alkalmazott képességeinek, készségeinek fontosságát emeli ki. A metakogníció az olvasónak „az olvasás részfolyamatairól való tudása, mindaz a hozzáférhető ismeret, amelyre az olvasási stratégia támaszkodik” (Csépe, 2014, p. 341). Az olvasási stratégiák tudatosan végzett műveletek, amelyeket azért alkalmaz az olvasó, hogy a szöveget céljainak megfelelően értelmezze (Steklács, 2013).

A PISA-vizsgálatok, valamint a hazai kompetenciamérések az olvasási képességet egyfajta eszköztudásnak tekintik. Olyan eszköznek, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak megoldásához (Molnár & Józsa, 2006). A fogalomban azonban ezek mellett már az olvasó reflektálási képességét is kiemelik. A PISA 2000 fogalma alapján az olvasás „az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Csíkos, 2006, p. 178).

Mivel a hallott nyelv és az írott nyelv feldolgozása erőteljesen összefügg, pszicholingvisztikai megközelítés alapján az olvasás dekódolási mechanizmus, a leírt szavak transzformációja beszélt szavakká. Tehát a megértés, a jelentésteremtés csak az olvasási folyamat második részében történhet a dekódolást követően. Azonban gyakorlott olvasónál elsődlegessé válhat a megértés, ha a vizuális dekódolási folyamatok már automatikussá válnak (Gósy, 2005).

Az olvasás különböző funkciói az olvasási típusok és fokozatok alapján

Mivel az olvasás nem kizárólag az információszerzés érdekében történik, szerepének meghatározása attól is függ, mit jelölünk ki az adott olvasási folyamat céljaként. Nemcsak információért olvasunk, hanem az esztétikai élményért is. Ebben az értelemben az olvasás nem egyszerű megértés, nem egyszerű befogadás, hanem művészi újraalkotás is egyben (Adamikné, 2006). Ez a fogalom sem ítéli passzív befogadói szerepre az olvasót, hanem annak együttműködését, aktivitását feltételezi. Hasonló az a megközelítés, melyben az olvasás állandó változásban lévő interaktív folyamat, amely magában foglalja az olvasót, a szöveget, valamint a kontextust is (Block, Gambrell & Pressley, 2002 idézi Józsa & Steklács, 2009).

Gósy Mária az olvasás típusait annak céljai szerint különíti el. Ennek alapján megkülönböztetünk ismeretszerző, tanulási célú, élményszerző, kereső, áttekintő, feladatazonosító, ellenőrző és korrektúraolvasást (Gósy, 2005). A felsoroltak közül a történelemórán használt szövegek feldolgozásánál előtérbe kerül az ismeretszerző, a tanulási célú, a kereső és a feladatazonosító olvasási típus.

A következő olvasási módok is jól szemléltetik az olvasási folyamat különböző céljait. A gyorsolvasás (átfutás) mellett a scanning a szükséges információk keresését, kiszűrését, a skimming a szöveg lényeges pontjainak kiválasztását, az extenzív olvasás a konkrét szándék nélküli olvasását, míg az intenzív olvasás a szöveg alapos megismerését célozza (Raátz, 2015).

Az olvasás fokozatai – szó szerinti, értelmező (interpretáló), bíráló (kritikai) és alkotó (kreatív) olvasást különböztetünk meg – különböző szintű aktivitást feltételeznek olvasói részről. Az olvasás fokozatai már egyben az olvasottak megértésének mélységét is mutatják. A szó szerinti olvasás egyfajta alap, rá épül az értelmező ol-

vasás, a bíráló olvasásnak feltétele a szöveg teljes megértése, a kreatív olvasás pedig egyfajta továbbgondolás, az ún. reader response, vagyis az olvasó válasza (Adamikné, 2006).

Az eredményes szövegértés feltételei

Csak az fogja az írott szöveget jól megérteni, akinek a hallott szövegértése életkorának megfelelő. Ahogy ezt Gósy Mária kísérlete is bizonyítja: az olvasott szöveg megértése és a hallás utáni szövegértés vizsgálata összefüggést mutat. Azok a tanulók, akik sikereesebbek voltak a hallott szöveg megértésében, sikereesebbek az olvasott szöveg feldolgozásában is (Gósy, 2008).

Minden írott szöveg megértésének alapvető feltétele természetesen a jó olvasástechnika. A megértés fokozatos mélysége az olvasás már említett négy szintje révén valósul meg (szó szerinti, értelmező, kritikai, kreatív olvasás). A sikeres jelentéskonstruálást több tényező befolyásolja, ilyen a befogadó dekódolási képessége mellett sémarendszere, vagyis már meglévő tudása. A teljes szöveg megértése a szövegegységek megértése révén, valamint a szöveg szerkezetének ismerete által valósul meg. A szavak megértését befolyásolja az olvasó szókinccse. A mondatok megértéséhez a nyelv szintaktikai szabályainak ismerete elengedhetetlen. Ha valamely terület fejlesztésre szorul, a jelentéskonstruálás nem, vagy csak részlegesen jön létre, ami a tanulási folyamatot hátráltatja (Adamikné, 2003).

Nagy József az olvasást lehetővé tevő sajátos pszichikus rendszert nevezi olvasásképeségnek. Átfogó modelljében szemlélteti, hogy az olvasásképeség számos összetevőből áll: sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik. A szövegérés fejlettségéhez mindezek az összetevők szükségesek, és ha bármelyik fejlődése megkésik, megreked, akkor az gátat jelent a többi összetevő fejlődésében is, kihat az olvasásképeségre, vagyis a szövegértésre, ezért valamennyi összetevő fejlesztésére figyelmet kell fordítani (Nagy, 2006).

A megértés során fontos szerep jut az olvasó előzetes tudásának, sémarendszerének. Minden szöveg megértéséhez előzetes ismeretekre van szükség. Az agyban tárolt tudásstruktúrát sémának nevezzük. Az olvasás, tanulás során tulajdonképpen az agyban tárolt tudásstruktúra továbbépítése történik. A régebben rögzült, már meglévő kapcsolódó ismeretek felidézése segít a szöveg megértésében. „Ilyen például a műfajismeret, a szövegszerkesztési, a retorikai és a stilisztikai szabályok, elvont fogalmak, események, tárgyak ismerete, a nyelv és az írás ismerete, folyamatok és érzelmek, általában a körülöttünk lévő világ ismerete. Természetesen, minél idősebb és tapasztaltabb az olvasó, annál több ismeretet tárol hosszú távú memóriájában, annál összetettebb a sémája” (Adamikné, 2006, p. 271).

Az eredményes jelentéskonstruálást és az értelmezésben való elmélyülést segítik az olvasó által ismert és tudatosan választott olvasási stratégiák (Chen & Chen, 2015; McNamara & Magliano, 2009). A gyakorlott olvasók jellemzője a kezdő olvasókkal szemben, hogy sok olvasási stratégiát ismernek, és képesek az adott kommunikációs helyzetnek megfelelően válogatni ezek közül. Minél több stratégiát ismer az olvasó, annál nagyobb eséllyel találja meg az értelmezés elősegítéséhez leginkább megfelelőt (Sargent, 2017). Ahhoz, hogy az olvasási stratégiák használata automatikussá váljon, gyakorlásra van szükség (Snow, 2002). A tanulási-tanítási folyamat során fontos, hogy a stratégiák tanítása, gyakorlata tartalomba ágyazottan, a tantárgyokhoz kapcsolódó szövegek révén jelenjen meg (Almasi & Hart, 2015).

A szövegértés eredményességét jelentősen befolyásolja az olvasási motiváció is, amely alatt az olvasó az olvasás témáival, folyamataival és eredményeivel kapcsolatos személyes céljait, értékeit és meggyőződéseit értjük (Wigfield & Guthrie, 2000). Az olvasási motiváció és az olvasási, szövegértési képesség között a témával kapcsolatos kutatások kétirányú kapcsolatot feltételeznek: az olvasási motiváció elősegíti az olvasási képesség fejlődé-

sét, illetve a jó olvasási képességgel rendelkező gyakorlott olvasók motiváltabbak az olvasásban (Morgan & Fuchs, 2007).

Szövegértés a középszintű írásbeli érettségi vizsgán

Hazánkban a középszintű írásbeli érettségi vizsgán a magyar nyelv és irodalom tantárgy, valamint az idegen nyelvek esetében kell a vizsgázóknak konkrétan szövegértésüket mérő feladatsort kitölteni. Az érettségi vizsga a 2024-es vizsgaidőszaktól kezdve megváltozik, új kimeneti követelmény elé állítva a tanulókat és a tanárokat egyaránt. A 2023/24-es tanévben a tanulók még az idáig érvényben lévő feladatsort töltötték ki. Magyar nyelv és irodalomból ennek első része egy szövegértést és egy érvelést vagy gyakorlati szövegalkotást tartalmazott. A szövegértés mérésére szolgáló nagyobb terjedelmű szöveg az esetek többségében ismeretterjesztő jellegű. Az idegen nyelvi érettségi vizsgákon az olvasott szöveg megértése mellett a hallott szövegértést is mérik. A jelen vizsgálat szempontjából lényeges történelem vizsgatárgy keretei között természetesen nincs konkrét szövegértési mérés, ennek ellenére érdemes röviden áttekinteni a középszintű történelem érettségi vizsga írásbeli feladatsorait is. Az írásbeli vizsga első része az egyszerű, rövid választ igénylő feladatokat tartalmazza. Ezen tesztfeladatsor tizenkét feladatot tartalmaz, amelyek mindegyikéhez tartozik valamilyen szöveges vagy képi forrás, táblázat, ábra, diagram vagy térkép. Így a feladatok helyes megoldásának előfeltétele ezen szövegek (dokumentumszövegek) értelmezése. A vizsga második részében történelmi témájú esszét kell kidolgozni a tanulóknak. Szövegalkotásuk során kevesebb, de hasonló dokumentumszöveggel kell dolgozniuk, ezek megértése tehát előfeltétele az írásbeli történelem érettségi vizsga eredményes megoldásának. Ebből a megállapításból indulunk ki a szövegértési fejlesztés szaktárgyakhoz kötött szemléletekor.

A szövegértés szaktárgyi megközelítése

Szövegek értelmezésére minden tantárgy keretei között szükség van. Az eredményes szövegértés tulajdonképpen alapfeltétele a tantárgy keretei között elért eredményességnek. Fontos azonban, hogy minden szaktárgynak van egyfajta saját írásbelisége, megvannak a saját szövegtípusai. Ezen szövegek strukturális és szaktárgyi tartalmi jellemzőit, olvasásának, megértésének, tanulásának megfelelő módjait nevezzük a tantárgyhoz kötődő olvasási stratégiáknak (Steklács, Szabó & Szinger, 2011). Műfaji tudásnak nevezzük a különféle szövegtípusok szerkezetének és a műfajok szabályrendszerének ismeretét, amely tudás a gyakorlott olvasókra jellemző (Molnár, 2006). Attól, hogy egy tanuló megért egy bizonyos típusú szöveget, nem feltétlenül értelmez eredményesen más szövegtípusokat (Duke & Martin, 2015). Habár a diákok a tanulási folyamat során számos különféle típusú szöveggel találkoznak, ezek olvasásakor, értelmezésekor nem mindig képesek használni az általuk már ismert stratégiákat, vagyis nem működik a szövegtípusok közti transzfer (Steklács, Szabó & Szinger, 2011).

Az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógia tanszékek és a tanárképző karok kötelező tárgyai között találjuk a tantárgyközi olvasást. E tárgy célja, hogy a különböző tárgyakat tanító szaktanárok megismerkedjenek a szövegértés alapelveivel, valamint az egyéni érdeklődés, a tanulói háttértudás és az olvasási szokások fontosságával. A tantárgyközi olvasás az egyén azon képessége, mely olvasás és írás révén lehetővé teszi az adott tantárgyon belüli ismeretszerzést. Ez nem egyenlő a tárgyi tudással, ugyanakkor a tárgyi tudás elsajátításának feltétele (Felvégi, 2011).

Hogy az olvasástechnika elsajátítása után is rendszeres és tantárgyspecifikus fejlesztésre van szükség, azt már többek között Az ADORE-projekt (Adolescent Struggling Readers) keretei között is megállapították. A 11 európai országban folytatott kutatás az olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanítását vizsgálta, valamint összegyűjtötte

a fejlesztésükben jónak bizonyult, hatékony gyakorlatokat. Több lényeges befolyásoló tényező között kiemelték még a pedagógusok fejlesztéshez szükséges szakképzettségének biztosítását is (Steklács, Szabó & Szinger, 2010).

Szintén jógyakorlatként áll előttünk a hazánkat is érintő BaCuLit-program által kidolgozott modell (Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools – A tanítás és tanulás sikerességének támogatása a tantárgyi szövegek feldolgozásán keresztül), amely a szövegértés fejlesztésének egészen új szemléletét jelentette. A nemzetközi projekt célja a középiskolai tanulók tantárgyi tudásának fejlesztése az írás- és az olvasási készségek támogatásával. A modell három alappillére: az interakció (támogató kapcsolat, diákközpontú oktatás), az elmélyülés vagy elkötelezettség (motiváció, önálló tanulás igénye), valamint a metakogníció (saját tudásról alkotott tudás, stratégiák) (Laczkó, 2015). Ha ezt kivetítjük a szövegértés mint képesség tanítására, fejlesztésére, akkor ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanár azt is bemutatja, hogyan lehet a tantárgyi szöveget feldolgozni, hogyan, milyen módszereket, stratégiát lehet alkalmazni, hogy az adott tudásszintről egy magasabbra juthasson a tanuló. A program az alábbi négy modellre épül: a szövegek ismerete (szövegtípusok, tantárgyi és a mindennapi életben használatos szövegek, szövegszerkezet, grafikus szervezők), a szókinccstanítás (szókinccslisták, kritikus szavak, szókétyák, szókinccsstratégia), az olvasási stratégiák kialakítása (kognitív és metakognitív) és a formatív értékelés (fejlesztő értékelés).

Természetes, hogy a szaktárgyi teljesítmény nagymértékben függ a tárgy szókinccsének ismeretétől is. A szókinccsel kapcsolatos kutatások kimutatták, hogy a szaktárgyi siker alapfeltétele az új szavak tananyagba integrált tanítása (Votteler, 2011).

Egy tankönyvi illusztráció vagy a szöveg vizuális elrendezése is információt közvetít, a képek e használatát, „olvasását” is tanítani kell (Raázt, 2022). A vizuális adathordozók között ábrákat, táblázatokat, térképeket és fotókat is találunk. Az olvasónak ilyenkor a betűről a képre kell váltania ahhoz, hogy teljességében értelmezze a szöveget. A tanulónak tehát az összes szövegmodellt ismernie kell (Matthew, 2011). A különféle ábrák, szemléltetőanyagok, képek gyakran kiegészítői az alapvetően szöveges magyarázatokra épülő tankönyvszövegnek. Mivel az egyes ábrákat is elmagyarázzuk, a történelmi forrásokat pedig értelmezzük, tulajdonképpen minden a verbalitásnak van alárendelve, végül a nyelvi szöveggé való lefordításban áll össze. Ám a kép és a szöveg aránya megváltozott, jóval több képi információ veszi körül a mai tanulókat, mint korábban. Ugyancsak megváltozott ezek aránya az egyes szövegtípusokon belül (Fenyő, 2011).

Történelem és szövegértés

A 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi vizsga keretei között a történelemérettségi is megújult. A vizsga a hagyományos adatközpontú szemlélet, vagyis a történelmi tények, adatok, ismeretek, összefüggések elsajátítása mellett történelmi gondolkodást vár el a tanulóktól. A történelmi gondolkodás az a képesség, amelynek révén a tanuló a múlt-jelen-jövő hármasszoros dimenziójában tud gondolkodni, és életkorának megfelelően képes alkalmazni a történettudomány fontosabb vizsgálati módszereit. Ilyen például a történelmi probléma felismerése, megfogalmazása, a heurisztika, a kritika, az interpretáció vagy az ítéletalkotás (Fischerné, 2010). Ezt a megközelítést az írásbeli vizsgafeladatok szemléltetik legjobban, mivel nem csupán a tanultak visszaadását, hanem produktív alkalmazását várják el a tanulóktól. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy minden írásbeli feladathoz tartozik valamilyen ismeretforrás (szöveg, kép, térkép, diagram, grafikon, karikatúra stb.), amely vagy tartalmazza a szükséges információt, vagy segít előhívni azokat az ismereteket, amelyekkel a feladat sikerrel megoldható. Ezért különösen fontos, hogy a szaktanári felkészítő munkában jóval nagyobb hangsúlyt kapjon az ismeretforrásokkal való tananyagfeldolgozás (Fischerné, 2010).

Ha elfogadjuk, hogy a szövegértés fejlesztésére a felsőbb évfolyamokon és szaktárgyi keretek között is érdemes hangsúlyt fektetni, további problémákba ütközünk. A történelem tantárgy esetében elsősorban abba, hogy igen nehezen különíthető el a szövegértési képességszint a lexikális tárgyi tudástól. Voss és Silfies vizsgálata (1996) kimutatta, hogy a bonyolultabb ok-okozati összefüggéseket tartalmazó szöveg esetében a szövegértési képesség döntően befolyásolja az eredményeket, míg a történelmi alaptudás nem. Az egyszerűbb felépítésű szövegek esetében viszont a nagyobb történelmi alaptudással rendelkezők érnek el jobb eredményt (Voss & Silfies, 1996).

További problémaként jelenik meg, hogy a történelemórákon számos szövegtípussal, nyelvi és képi forrással találkoznak a tanulók, ezek feldolgozásához azonban nem mindig rendelkeznek feldolgozási eszközkészlettel, műfaji tudással, szövegértési stratégiával. Wineburg a hozzáértő régészek és a történelmet mint tantárgyat tanulók forrásfeldolgozási stratégiái közötti különbségeket vizsgálta. Megállapította, hogy a tanulók csak információkat kerestek a szövegben, egyáltalán nem vették figyelembe a szerzők szándékát, és nem vetették össze egymással a különböző forrásokat sem. Gyengébb eredményüket nem a tárgyi tudás különbsége okozta, hanem az olvasási cél szempontjából kevésbé eredményes stratégiáik (Wineburg, 1991).

A német történelemtanítási kompetenciamodellek konkrétan és részletesebben rámutatnak a szövegértési kompetencia szükségességére. A Pandel-féle modell említi a narratív kompetenciát (események történeté fűzése, ilyen történetek megértése), az értelmező kompetenciát (emberi megnyilvánulások értelmezése az adott korban), valamint a műfaji kompetenciát (a történelemre vonatkozó szöveges, képi, tárgyi műfajokkal való bánásmód) (Pandel, 2013 idézi Gyertyánfy, 2017). Peter Gautschi modelljében a történelmi források és a történelmi ábrázolások feltárásának kompetenciája szerepel (Gautschi 2009 idézi Gyertyánfy, 2017).

Feldolgozandó szövegtípusok a történelemórán

A szövegértési méréseknél használt szövegtípus-kategóriák általában a következők: folyamatos és nem folyamatos szöveg (Vári, 2001), magyarázó, adatközlő és élményszerző szöveg (Országos kompetenciamérés, 2022), elbeszélő, magyarázó és dokumentumszöveg (Monitor, 1999). Ezek közül a történelemórákon használt szövegek többsége (természetesen a folyamatos elbeszélő és magyarázó szövegeken túl) a dokumentumszövegek (nem folyamatos, adatközlő, szövegek) kategóriájába tartozik. A dokumentumszövegeket elsősorban formai alapon különböztethetjük meg. Az írásbeli közlést és tipográfiai jeleket, képeket, rajzokat is tartalmazó szövegtípusba tartoznak például a listák, a grafikonok, a menetrendek, a táblázatok, a térképek, a szövegekhez készített ábrák vagy a használati utasítások (Balázs, Felvégi, Rábainé & Szepesi, 2007). Molnár definíciója szerint a dokumentumszövegek „koncentráltan közölnek információt, gyakran nem teljes mondatokból állnak, vázlatzerűek. Az információelemek egymáshoz való viszonyait grafikus eszközökkel képezik le. Az értelmezésük aktív és tudatos olvasói magatartást kíván” (Molnár, 2006, p. 55).

A történelemhez kapcsolódó szövegek változatossága legfőképpen abból adódik, hogy gyakran képekkel, táblázatokkal, ábrákkal, diagramokkal egészülnek ki. Ezért pilotvizsgálatom során Petőfi S. János szemiotikai szövegtani szövegdefiníciójából indulok ki. E szerint az ún. verbális szöveg kizárólagosan verbális elemekből álló jelkomplexus, ugyanakkor szövegnek tekinthetjük a verbális összetevőt is tartalmazó multimediális jelölővel rendelkező komplex jeleket is. Ez utóbbiak a lexikai elemek mellett táblázatokot, diagramokat, grafikonokat, térképeket, grafikákat, fotókat is tartalmaznak (Petőfi & Benkes, 2002).

A szövegtípus alapján hasonló vizsgálatok eredményeinek összegzése

Konkréten a történelem tantárgyhoz és jellemző szövegtípusaihoz kapcsolódó magyar szövegértési vizsgálatról nincs tudomásom, ezért azoknak az előzetes vizsgálatoknak az eredményeit vettem alapul, amelyekben olyan dokumentumszövegeket is használtak, amelyek a történelem tantárgy keretei között is gyakran értelmezendők. Mivel a dokumentumszövegek csoportja egyfajta gyűjtőkategóriaként szolgál, amelyben sokféle szövegtípus jelenik meg, látható, hogy a korábbi szövegértési mérések során változatos és egymásnak gyakran ellentmondó eredmények születtek.

Az 1999-es Monitor vizsgálat keretei között a tanulóknak dokumentumszöveget, valamint magyarázó és elbeszélő szöveget kellett értelmezniük. Gyengébb eredményt értek el a résztvevők a dokumentumszövegeknél (50,1%), mint a magyarázó (60,3%) vagy az elbeszélő (59%) szövegek esetében, tehát a folyamatos szövegek esetében jobban teljesítettek a tanulók. Következtetésként megállapították, hogy nem maga a dokumentumszöveg, hanem annak tartalmi telítettsége jelent nehézséget a jelentéskonstruálás során (Molnár, 2006), vagyis léteznek szövegnehézségi szintek például a táblázatok vagy az ábrák esetében is.

Vári Péter és munkatársai által 1997–2000 között végzett vizsgálat a 16–65 éves korosztály szövegértési képességét vizsgálta. Arra a következtetésre jutottak, hogy a dokumentumszövegek esetén a magyar lakosság körülbelül kétharmada tartozik az 1-es és 2-es szinthez, és csupán az összlakosság 8 százaléka található a 4-es vagy az 5-ös szinten. A dokumentum típusú feladatokon tapasztaltakhoz képest rosszabbak voltak az eredmények a próza típusú feladatoknál, viszont jobbak a kvantitatív (matematikai jellegű, főként táblázatokat tartalmazó) szövegeken (Vári, 2001).

Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián 2006-os vizsgálatában dokumentumszövegek is szerepeltek. A legjobb eredmények minden évfolyamon az ábra, a leggyengébbek a táblázat esetén születtek (Molnár & Józsa 2006).

Egy korábbi, saját pilotvizsgálatomban a történelemhez kapcsolódó szaktárgyi szövegek megértését vizsgáltam 11. évfolyamos tanulók körében. A tanulók a történelmi forrásokat 71,57%-os, míg a táblázatokat 69,75%-os, az ábrákat 44,12%-os eredménnyel értelmezték (Simon, 2020).

A hivatkozott vizsgálatok eredményei alapján összegezve elmondható, hogy a folyamatos szövegek esetében jobb eredményt értek el a kísérleti személyek, mint a nem folyamatos dokumentumszövegek esetében, azonban a dokumentumszövegek kategóriájában igen változatos eredmények születtek szövegtípustól és szövegnehézségi szinttől függően.

Hipotézisek

Jelen pilotvizsgálat középiskolás tanulók a történelem szaktárgyhoz kapcsolódó szövegértési szintjének vizsgálatát tűzte ki célul, kimutatva annak lehetséges összefüggését a középszintű magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem írásbeli érettségi vizsga eredményeivel. A vizsgálat hipotézisei a következők:

- H1. A történelem tantárgy tanulása során értelmezendő szövegtípusok fajtája (írásos történelmi forrás, táblázat, folyamatábra) befolyásolja a szövegértés eredményességét.
- H2. A történelem tantárgyhoz kapcsolódó szövegértési teszt eredményessége kimutatható összefüggésben van az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatának eredményével.
- H3. A történelem tantárgyhoz kapcsolódó szövegértési teszt eredményessége kimutatható összefüggésben van az írásbeli történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatainak eredményességével.
- H4. A történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatsorának eredménye korrelál a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának eredményével.

Minta, anyag, módszer

A pilotvizsgálatban egy budapesti műszaki szakgimnázium egyik végzős osztálya vett részt, összesen 20 tanuló, akik hozzáférés-alapú mintavétellel kerültek kiválasztásra. A vizsgálat idején életkoruk 18-19 év volt, mivel korábban nyelvi előkészítő évfolyamot végeztek. Az intézmény profiljából adódóan a résztvevők mind fiúk. Az adatfelvétel a tanulók iskolájában zajlott előzetes intézményvezetői engedéllyel. A vizsgálat megkezdése előtt a kísérleti személyek szóban és írásban is felvilágosítást kaptak a pilotvizsgálat céljáról és menetéről. Az adatvédelmi tájékoztatás során beleegyezésüket adták, hogy személyes adataik (vezeték- és keresztnévük a beazonosítás céljából, életkoruk) és eredményeik (tesztfeladatsor eredménye, későbbi érettségi vizsgaeredményeik) a vizsgálat során felhasználásra kerülnek. Az adatok kezelésére és feldolgozására a kísérletet vezető személy mellett – a résztvevő írásos beleegyezése esetén – a magyar nyelv és irodalom tantárgyat tanító tanár is jogosult volt. Ennek oka, hogy a motiváció, a maximális teljesítmény elérése érdekében a tanulók érdemjegyet kaphattak a szövegértési teszt eredménye alapján, de csak abban az esetben, ha éltek ezzel a lehetőséggel, és kérték az érdemjegyet. A tanulók tájékoztatást kaptak továbbá arról is, hogy a pilotvizsgálat eredményeinek későbbi előadása, publikálása a résztvevők nevének feltüntetése nélkül történik majd.

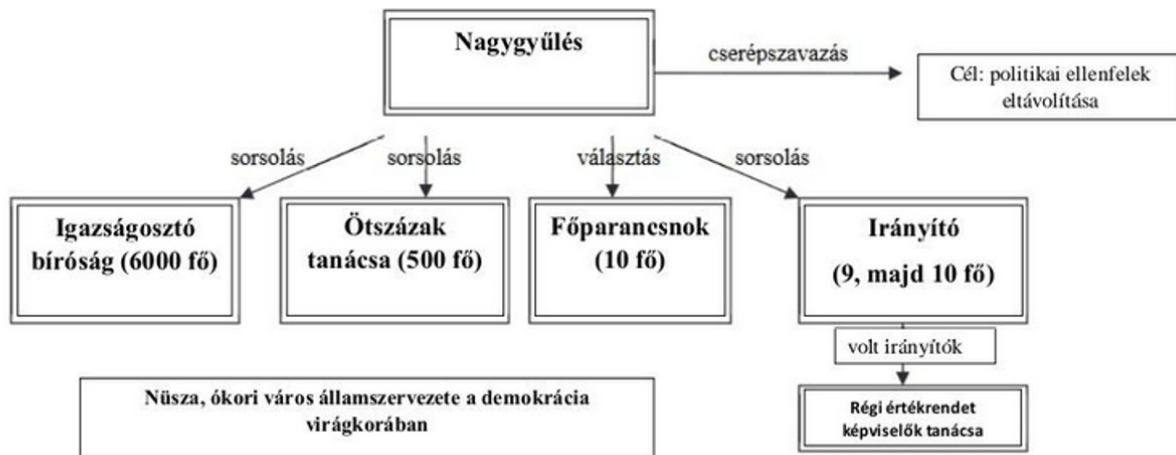
A kísérleti személyek 2023 februárjában egy a történelem tantárgyra vonatkozó tantárgyspecifikus szövegértési tesztet töltöttek ki. A feladatsor egy saját fejlesztésű mérőeszköz részét képezi. A kitöltés jelenléti oktatás keretei között, azonban digitális formában történt Google-úrlap használatával az iskola informatika tantermében. A rendelkezésre álló időkeret 25 perc volt. A maximális teljesítmény elősegítése érdekében a tanulók magyar nyelv és irodalmat tanító tanárával egyeztetve felajánlottuk, hogy – amennyiben szeretnék és beleegyeznek – a szövegértési teszt eredményét kiértékelve érdemjegyet kaphatnak magyar nyelvből, de csak abban az esetben, ha kérik az osztályzatot. Tehát gyengébb teljesítmény esetén az eredményért nem járt rosszabb osztályzat. A teszt eredményei a pilotvizsgálat második részében összevetésre kerültek a tanulók 2023 májusában megírt közép-szintű magyar nyelv és irodalom, valamint történelem írásbeli érettségi vizsgájának részeredményeivel.

A szövegértési teszt a történelem tantárgyhoz kötődő folyamatos (verbális) és verbális-multimediális nem folyamatos szövegeket (dokumentumszövegeket) tartalmazott: történelmi forrást, ábrát és táblázatot. Ezek mindegyike az elmúlt évek írásbeli történelemérettségi feladatsoraiból kiemelt szöveg volt, azonban a lexikális történelmi adatok helyett hasonló jellegű, de fiktív adatokkal módosítva, hogy a tanulók lexikális háttértudása minél kevésbé befolyásolja a szövegértési eredményeket. A szövegekben főként a személynevek, a helységnevek, az intézménynevek és a történelmi szakkifejezések kerültek módosításra. Tehát a feladatok megoldásához nem kellett konkrét lexikális történelmi alaptudás, habár a szövegek és a feladatok erőteljes hasonlóságot mutattak a történelem érettségi feladataival (lásd lent). A feladatok nyelvezete is teljesen a történelem érettségi feladatsor szóhasználatát, mondatszerkesztését tükrözte. A két feladathoz összesen 9 megértést ellenőrző kérdés tartozott, így maximum 9 pontot lehetett elérni a szövegértési teszten.

A szövegértési feladatsorhoz tartozó előzetes instrukció a következő volt: „Ebben a szövegértési feladatsorban történelmi témájú szöveget, ábrát, táblázatot találsz, amelyek valós vagy elképzelt történelmi eseményekről szólnak. A feladatok kizárólag a szövegértést tesztelik, megoldásukhoz nincs szükség lexikális történelmi ismeretekre, minden feladatra választ találsz a szövegekben. Kérlek, minden feladatnál először a képre kattintva olvasd el a szöveget, nézd meg a táblázatot vagy az ábrát, majd ezt követően oldd meg a forráshoz tartozó feladatokat! Jó munkát kívánok!”

A teszt első feladatában egy kitalált ókori városállam, Nüsza államszervezetét bemutató ábrát és egy hozzá kapcsolódó történelmi forrást kellett értelmezni a kísérleti személyeknek (1. ábra). Mivel a forrás és az ábra

szövege összefügg, a kérdések helyes megválaszolásához együttesen kellett használni a két szövegtípust. Az eredeti feladat témája az athéni demokrácia volt Periklész korában, azonban a nevek, a történelmi fogalmak és a szakkifejezések módosításra kerültek. A kitalált feladathoz 5 kérdés tartozott, például: „Melyik intézmény tagjainak adott Nikolaosz napidíjat a szöveges forrás idézett része szerint? Az ábrán szereplő szakkifejezések közül válasszon!” (Igazságosztó bíróság); „Melyik tisztség viselőjeként válhatott Nikolaosz Nüsza vezetőjévé? Az ábrán szereplő szakkifejezések közül válasszon!” (Főparancsnok)



„[...] Nikolaosz a nép kedvét kereste, de mert nem volt annyi pénze és vagyona, mint Jánisznak [athéni hadvezérnek és politikusnak], aki pénzt osztogatott a szegényebbeknek [...], ezért folyamodott az állami juttatások rendszeréhez. [...] Törvényszéki napidíjakkal, s [...] közsegélyekkel megnyerte magának a népet, és felhasználta a Régi értékrendet képviselők tanácsa ellen, amelynek ő maga nem volt tagja, mivel sorsolással sosem választották irányítónak [Nüsza formális vezetőjévé].

[...] Jániszt, mint a nép ellenségét [...] száműzette. Midőn a belső viszály megszűnt, Nikolaosz kezébe ragadta az [...] ügyeket. [...] De Nikolaosz magatartásában ekkor már igen nagy változás ment végbe; [...] nem hajolt meg könnyen a tömeg kívánságai előtt, amelyek úgy változtak, mint a szél járása. Arisztokratikusan, sőt majdnem a királyi hatalom fensőbbiségével kormányzott. Hatalmát azonban helyesen és tántoríthatatlanul használta a közjó érdekében.” (Jorgosz ókori történetíró, Kr. u. 1–2. század)

1. ábra: A szövegértési teszt 1. feladatához tartozó kitalált történelmi forrás és ábra. A demokrácia kialakulása Nüszában (Saját szerkesztés)

A második szövegértési feladatban egy statisztikai táblázatot kellett értelmezni a tanulóknak, amely I. Balázs és I. Aladár kitalált uralkodók különféle jövedelmeit tartalmazta (lásd a 1. táblázatot). Az érettségi feladat eredeti verziójának témája: uralkodói jövedelmek Luxemburgi Zsigmond és Hunyadi Mátyás korában. A feladathoz 4 kérdés tartozott, például: „Melyik társadalmi réteg terhei növekedtek a legnagyobb mértékben I. Aladár korában?” (Jobbágyság); „Az alább felsorolt intézkedések közül csak az egyik fűződik I. Aladár nevéhez, az viszont növelte a bevételeit. A táblázat adatai alapján melyik volt az? Jelölje a helyes választ!” (Mevonta a harmincadvámra adott korábbi kedvezményeket.)

Uralkodói jövedelmek I. Balázs és I. Aladár király korában, aranyforintban és a jövedelmek százalékában (becsült adatok)*

Jövedelmek	I. Balázs	I. Aladár
Jobbágys adója: kapudó (I. Balázs) / rendkívüli hadiadó és füstpénz (I. Aladár)	88000 (28%)	385000 (61%)
Városok és zsidók adója	21000 (7%)	26000 (4%)
Különleges jogállású csoportok (főként az erdélyi szászok) adója	25000 (8%)	27000 (4%)
Bányászat és pénzverés	60000 (19%)	60000 (10%)
Sómonopólium	100000 (32%)	80000 (13%)
Vámok	20000 (6%)	50000 (8%)
Összesen	314000 (100%)	628000 (100%)

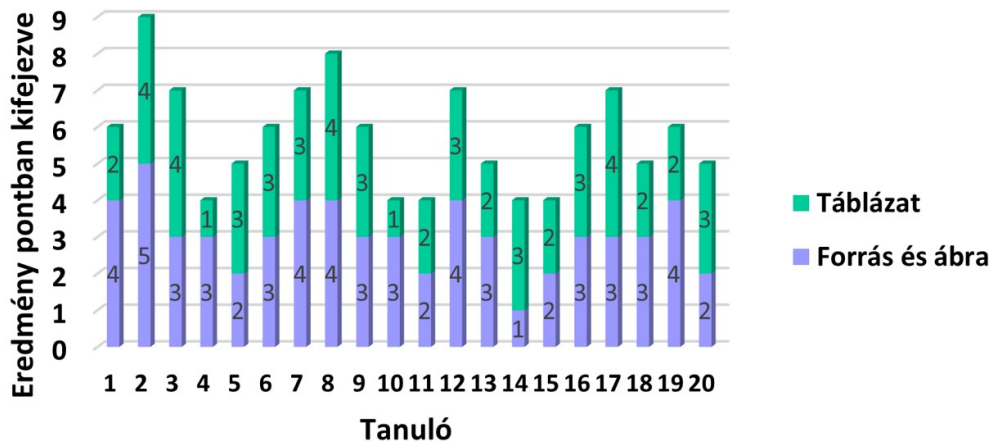
1. táblázat: A szövegértési teszt második feladatához tartozó táblázat: Az uralkodói jövedelmekről I. Balázs és I. Aladár korában

A pilotvizsgát következő lépéseként a tantárgyspecifikus szövegértési teszt eredményei összevetésre kerültek a tanulók írásbeli érettségi vizsgaeredményeivel, konkrétan a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem írásbeli érettségi vizsga egy-egy részfeladatsorának pontszámaival. A 2023 májusában megírt középszintű magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértés részében egy kortárs magyar író, Máté Andrea A bikavér legendája című, borokról szóló ismeretterjesztő szövegét értelmezték a tanulók. A 40 pontos feladatsor tizenkét feladatot tartalmazott.

Eredmények

A történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt átlageredménye a teljes mintára vonatkoztatva 63,89% (pontban kifejezve 5,75 pont az elérhető 9 pontból). A szórás 16,07% (1,45 pont). Kísérleti személyenként vizsgálva az eredményeket elmondható, hogy a legalacsonyabb teljesítmény 44%, míg a legmagasabb 100%. A húszból kilenc tanuló eredménye nem érte el a 60%-ot, míg 6 tanuló 75% felett teljesítette a feladatsort. A maximális eredményt egyetlen tanuló érte el (2. ábra).

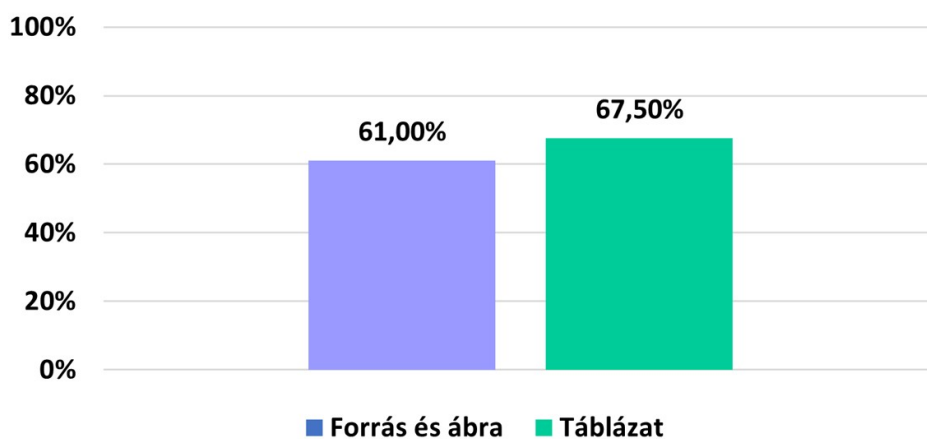
A szövegértési teszt eredménye pontban kifejezve tanulónként és szövegtípus szerint



2. ábra: A szövegértési teszt eredménye pontban kifejezve tanulónként és szövegtípus szerint

A pilotvizsgálat eredményei alapján a történelem tantárgy tanulása során értelmezendő szövegtípusok fajtája befolyásolja a szövegértés eredményességét. Ahogy a csoportosított oszlopdiagramon látható, van különbség a forrás és a hozzá kapcsolódó ábra (1. feladat), valamint a táblázat (2. feladat) értelmezésének eredményessége között (61,00% és 67,50%) (3. ábra). A táblázat értelmezésében eredményesebbek voltak a vizsgált tanulók, mint a forrás és a hozzá kapcsolódó ábra esetében, azonban ez a különbség (6,50%) nem tekinthető szignifikánsnak a párosított T-próba alapján ($t(19)=1,086$ $p=0,291$).

A történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt összesített átlageredménye szövegtípusonként

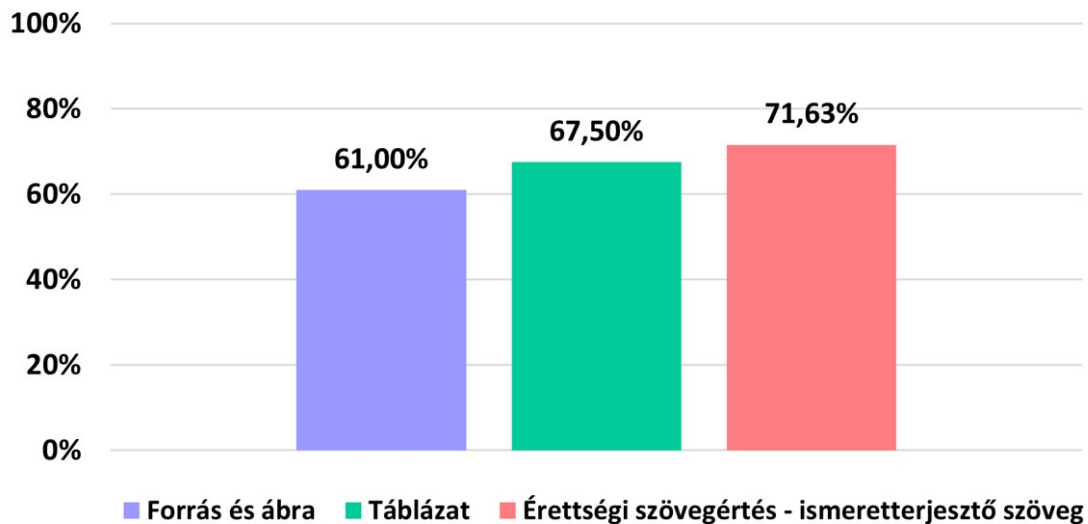


3. ábra: A történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt összesített átlageredménye szövegtípusonként

A három részből álló csoportosított oszlopdiagram a történelmi szövegértési feladatsor szövegtípusai mellett szemlélteti a kísérleti személyek középszintű magyar nyelv és irodalom érettségi írásbeli vizsga szövegértési feladatsorában elért átlageredményét is (71,63%) (4. ábra). Elmondható, hogy a korábbi vizsgálatokhoz ha-

sonlóan a tanulók jobb eredményt értek el az ismeretterjesztő folyamatos szöveg esetében, mint a dokumentumszövegek (táblázat, ábra és forrás) esetében.

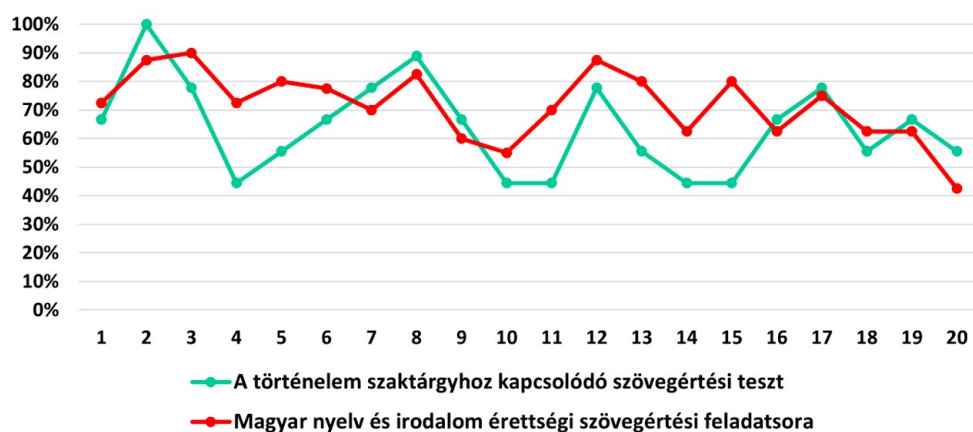
A szövegértési tesztek összesített átlageredménye szövegtípusonként



4. ábra: A szövegértési tesztek összesített átlageredménye szövegtípusonként

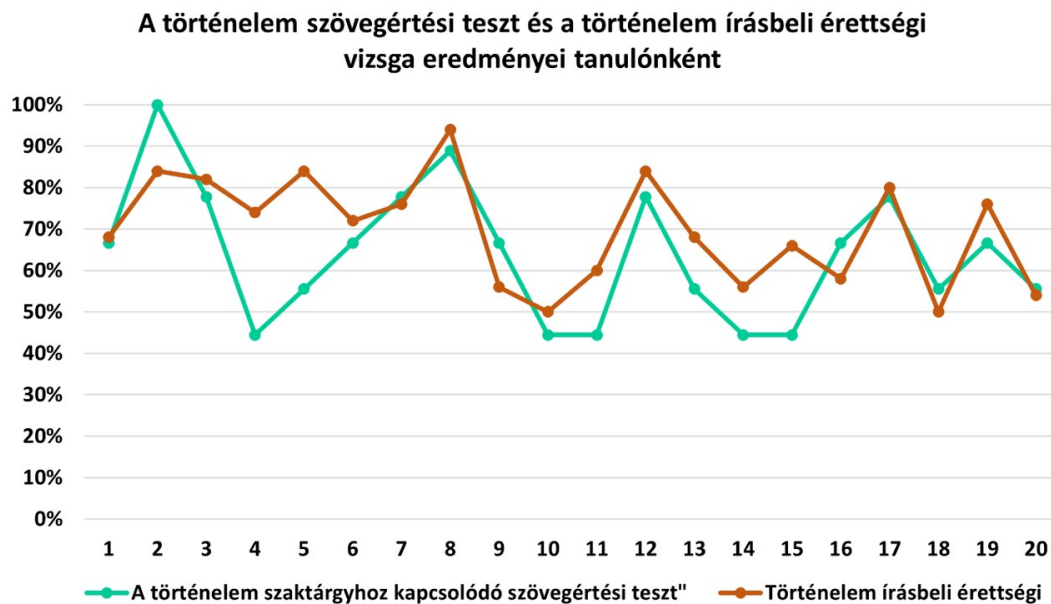
A 5. ábrán a történelem tantárgyhoz kapcsolódó szövegértési teszt eredménye és az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatának eredménye látható. A vonaldiagram szemlélteti a két eredmény összefüggését kísérleti személyenként. A korrelációs együttható alapján van összefüggés a két adatsor között. Közepes szintű korrelációs kapcsolat mutatható ki a történelmi szövegértési teszt és a magyar nyelv és irodalom érettségi szövegértési eredményessége között (Pearson-korreláció: $r=0,487$).

A történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt és az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának eredménye tanulónként



5. ábra: A történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt és az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának eredménye tanulónként

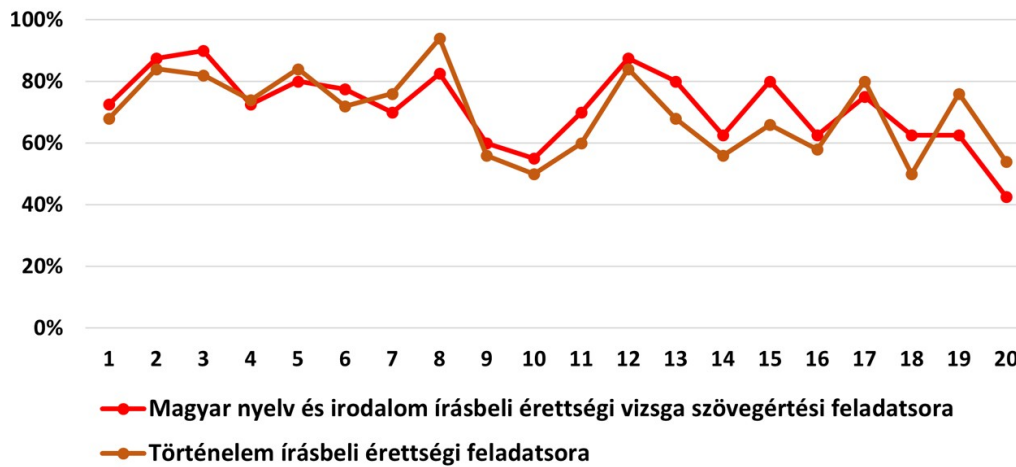
A 6. ábra vonaldiagramja párhuzamosan szemlélteti a történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt eredményeit és az írásbeli történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatainak eredményeit kísérleti személyenként. Van kapcsolat a tanulók két eredménye között, amelyet a statisztikai vizsgálat is igazolt (Pearson-korreláció: $r=0,677$): közepesenél erősebb korrelációs kapcsolat áll fenn a két adatsor között. Tehát a történelmi szövegértés eredménye erősebb fokon korrelál a történelem érettségi vizsgafeladatok átlagos eredményével ($r=0,677$), mint a magyar nyelv és irodalom szövegértési feladatsor átlagos eredményével ($r=0,487$).



6. ábra: A történelem szövegértési teszt és a történelem írásbeli érettségi vizsga eredményei tanulónként

A történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatsorának eredménye szintén korrelál a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának eredményével a vizsgált tanulók körében (7. ábra). A statisztikai vizsgálat ebben az esetben is közepesenél erősebb összefüggést mutatott a kísérleti személyek vizsgaeredményei között (Pearson-korreláció: $r=0,789$).

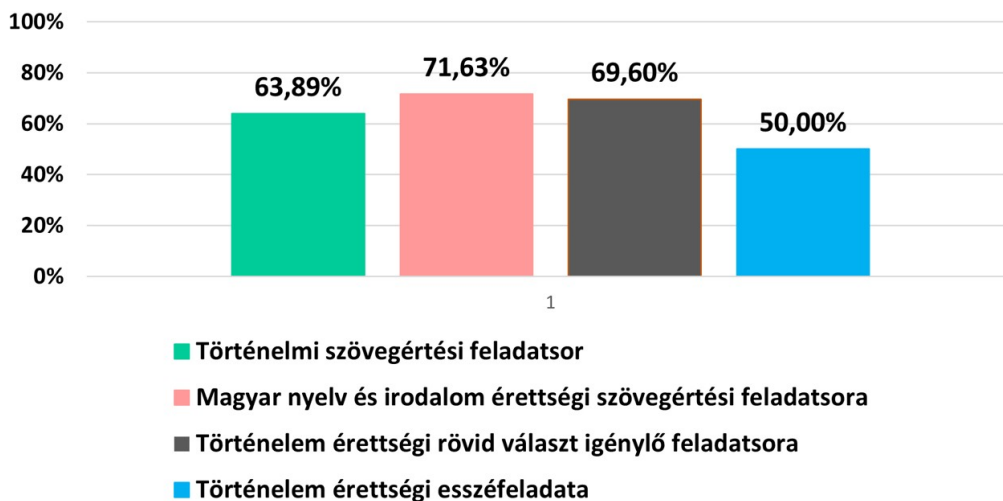
Az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának és az írásbeli történelem érettségi feladatsorának eredménye tanulónként



7. ábra: Az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának és az írásbeli történelem érettségi feladatsorának eredménye tanulónként

A 8. ábra szemlélteti a vizsgált feladatsorok átlagos eredményességét a teljes mintára vonatkoztatva. Míg a történelmi szövegértési feladatsor átlagos eredményessége 63,89%, a magyar nyelv és irodalom szövegértési feladatsorának átlagos eredményessége 71,63%. A történelem érettségi rövid választ igénylő feladatsorát 69,60%-os eredménnyel oldották meg a tanulók. A későbbi következtetések miatt érdekes eredmény továbbá a történelmi esszéfeladatok átlagos eredményessége (50%), amely megközelítőleg 20%-kal alacsonyabb, mint a másik két érettségi részfeladatsor esetében elért eredmény.

Az egyes feladatsorok átlagos eredményessége a teljes mintára vonatkoztatva



8. ábra: Az egyes feladatsorok átlagos eredményessége a teljes mintára vonatkoztatva

Az eredmények értelmezése, limitációk, következtetések

Az eredmények megvitatása előtt szükséges számításba vennünk a pilotvizsgálat módszertani korlátait, majd ezek tükrében értelmeznünk a kapott eredményeket. A kísérleti vizsgálat jövőbeni célja, hogy a módszertant és a mérőeszközt előkészítse egy későbbi nagyobb elemszámú, átfogóbb szövegértési méréshez. Jelen pilotvizsgálat mintájának elemszáma kicsi, 20 fő, ami nem teszi lehetővé általános összefüggések meghatározását, hiszen a statisztikai tesztek jóval nagyobb mintaméretet igényelnek a megfelelő reprezentáció biztosításához. Fontos tehát, hogy jelen körülmények között a kapott eredmények csupán a vizsgált tanulók körére vonatkozathatóak, abból átfogó következtetést nem vonhatunk le. Egy jövőbeni vizsgálat keretei között mindenképpen növelni kell a minta elemszámát, és szükséges lenne a mintavételt több iskolatípusra kiterjeszteni. A vizsgálat további korlátját jelenti a mérőeszköz felépítése, mivel a szövegértési teszt kevés feladata erősen behatárolja az általános szövegértési szint meghatározását. Egy későbbi vizsgálat során jó megoldás lehet a szövegek és a feladatok számának növelése. Pontosabb képet kapnánk, ha a jövőben több, azonos típusú szöveget tartalmazó mérőeszközt alkalmaznánk, amelyben különféle szövegnehézségi szintek is meghatározhatók. Továbbá érdemes lenne más szövegtípusokra (diagram, térkép) is kiterjeszteni a vizsgálat kereteit.

Az első hipotézis szerint a történelem tantárgy tanulása során értelmezendő szövegtípusok fajtája befolyásolja a szövegértés eredményességét. Ahogy az eredményekből látható (4. ábra), van különbség a forrás és a hozzá kapcsolódó ábra (1. feladat), valamint a táblázat értelmezésének (2. feladat) eredményessége között (61,00% és 67,50%) a vizsgált tanulók körében. A táblázat értelmezésében tehát eredményesebbek voltak a kísérleti személyek, mint a forrás és a hozzá kapcsolódó ábra esetében. Fontos azonban, hogy ez a különbség (6,50%) nem tekinthető szignifikánsnak a párosított T-próba alapján ($t(19)=1,086$ $p=0,291$), így az első hipotézist a statisztikai próba alapján elvetjük. Mivel azonban a korábbi mérések eredményei is igazolják, hogy a szövegtípustól is függ a megértés, feltételezhetjük, hogy jelen vizsgálat esetében a kis elemszámú minta és a kevés feladat is hatással lehet a kapott statisztikai eredményre.

Jelen vizsgálatban három szöveggel dolgoztak a kísérleti személyek. Ahogy a limitációk feltárásánál már utaltunk rá, pontosabb képet kapnánk, ha a jövőben több, azonos típusú szöveget tartalmazó mérőeszközt alkalmaznánk, amelyben különféle szövegnehézségi szintek is meghatározhatók. Bizonyosan léteznek olyan ábrák, folyamatábrák, amelyek értelmezése jóval egyszerűbb, valamint összetett táblázatok, amelyeké bonyolultabb, mint a jelen kísérleti vizsgálat keretei között értelmezettek. Fontos továbbá, hogy a feladatsorban használt ábrát szöveges forrás is kiegészítette, így a két szövegtípussal párhuzamosan kellett dolgozni a jelentésteremtés során. Lehetséges, hogy a kísérleti személyeknek leginkább a több forrásból származó szöveg együttes használata jelentette a nehézséget. A táblázatokhoz kapcsolódó jobb eredményt továbbá az is indokolhatja, hogy táblázatokkal más tantárgyak (például matematika) keretei között is gyakrabban találkoznak a tanulók. Valamint esetleg az is, hogy a táblázatok adatsorai számokat tartalmaztak, a vizsgált tanulók az iskola profiljából adódóan pedig inkább a reál tantárgyak iránt érdeklődnek. Továbbá a jövőben fontos és érdekes lenne más szövegtípusokra (diagram, térkép) is kiterjeszteni a vizsgálatot. Valószínűsíthető, hogy a történelemhez kapcsolódó szövegtípusok feldolgozásának stratégiái nem minden tanuló számára alapvetőek. Fontos lenne tehát a szaktárgy keretei közé illeszkedő, az egyes szövegtípusok jellemzőit és feldolgozási stratégiáit középpontba állító szövegértési fejlesztési gyakorlat kidolgozása, amelynek keretei között az érintett szövegek (táblázat, ábra, valamint ezek kiegészítve történelmi forrással) feldolgozásában hatásos gyakorlatot sajátítanak el a tanulók. Valószínűsíthető, hogy a történelmi feladatokba ágyazott szövegtípusok jellemzőit, sajátosságait is figyelembe vevő feladatmegoldás, gyakorlás megfelelő jártasságot biztosítana a különböző szövegtípusok értelmezésének sikerességéhez.

A második hipotézis szerint a történelem tantárgyhoz kapcsolódó szövegértési teszt eredményessége ki-mutatható összefüggésben van az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatának eredményével. A vizsgált minta tekintetében megállapítható, hogy a korrelációs együttható alapján van össze-függés a két adatsor között (6. ábra). Közepes szintű korrelációs kapcsolat mutatható ki a történelmi szövegér-tési teszt és a magyar nyelv és irodalom érettségi szövegértési eredményessége között (Pearson-korreláció: $r = 0,487$), tehát ez alapján a második hipotézis igazolható. Az összefüggést természetesen magyarázhatja, hogy mindkét esetben szövegértési mérésről van szó, habár a szövegek típusa, terjedelme, valamint a felada-tok száma, típusa között is jelentős eltérések mutatkoznak. A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga fel-adatsora (71,63%) esetében átlagosan jobb eredményt értek el a tanulók, mint a történelmi szövegértési teszt (63,89%) esetében. Az előzetes vizsgálatok eredményeiből is kitűnik, hogy a szövegértési mérések során az is-meretterjesztő folyamatos szövegek esetében jobb eredmények születnek, mint a verbális-multimediális ele-meket is tartalmazó dokumentumszövegek (táblázat, ábra) esetében.

A harmadik hipotézis szerint a történelem tantárgyhoz kapcsolódó szövegértési teszt eredményessége ki-mutatható összefüggésben van az írásbeli történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatainak eredmé-nyességével. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy van kapcsolat a vizsgált tanulók két eredménye között (7. ábra). Ezt a statisztikai vizsgálat is igazolta (Pearson-korreláció: $r = 0,677$), közepesnél erősebb korrelá-ciósi kapcsolat áll fenn a két adatsor között. Tehát a pilotvizsgálatban szereplő minta tekintetében elmondható, hogy a történelmi szövegértés eredménye erősebb fokon korrelál a történelem érettségi vizsgafeladatok átlá-gos eredményével ($r = 0,677$), mint a magyar nyelv és irodalom szövegértési feladatsor átlagos eredményével ($r = 0,487$). Ez azért figyelemfelkeltő összefüggés, mert míg a történelemhez kapcsolódó szövegértési feladatsor megoldásához nem kellett lexikális történelmi ismeret – az kizárólag szövegértési képességet mért, akárcsak a magyar nyelv és irodalom érettségi szövegértési feladatsora – a történelem érettségi vizsga feladatsora a törté-nelemtudást méri. Az eredmények alapján feltételezhető, hogy a történelem tantárgyhoz és feldolgozandó szöve-geihez kapcsolódó szövegértési képességszint jelentősen befolyásolja a történelmi feladatsor eredményes meg-oldását annak ellenére is, hogy a történelem érettségi vizsga lexikális történelemtudást vár el. Fontos azonban megjegyezni, hogy a történelmi szövegértési tesztben használt módosított, fiktív források esetében sem zárhat-juk ki teljes mértékben az előzetes történelmi háttértudást, hiszen a vizsgált tanulók előzetes ismeretei (történel-mi fogalmak, sémák, minták, narratívák) a fiktív adatok ellenére is aktivizálódnak a jelentéskonstruálás során. Így azokat teljes mértékben kizárni lehetetlen, ez is módszertani korlátnak tekinthető. Felvethető azonban a kérdés, hogy a kísérleti személyek a történelem érettségi egyes részfeladatainak esetében nyújtott eredménytelenségé-nek hátterében az elégtelen szövegértési szint vagy a történelemtudás hiánya áll-e. Felmerül továbbá, hogy a fentebb említett, a történelem tantárgy szövegtípusaihoz igazodó szövegértési fejlesztés révén milyen mértékben növelhető a tantárgy lexikális részéhez kapcsolódó eredményesség.

A negyedik hipotézis szerint a történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatsorának eredménye korrelál a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának eredményével. A statisztikai vizsgálat ebben az esetben szintén közepesnél erősebb összefüggést mutatott a kísérleti személyek vizsga-eredményei között (Pearson-korreláció: $r = 0,789$) (8. ábra). Míg a magyar nyelv és irodalom érettségi szövegér-tési feladatsorának átlagos eredményessége 71,63% volt, a történelem érettségi rövid választ igénylő feladat-sorát 69,60%-os eredménnyel oldották meg a tanulók. A két feladatsor eredményessége között alig 2% a kü-lönbiség. Az eredmények hasonlósága és az erősebb korrelációs kapcsolat alapvetően magyarázható lenne a két tantárgy közös humán jellegével, vagyis azzal, ha azt feltételezzük, hogy amelyik tanuló az egyikben ered-ményes, az a másikban is az. Ezt a feltételezést azonban elvethetjük, ha megvizsgáljuk a kísérleti személyek

írásbeli történelem érettségi vizsgájának második részét, a szöveges, kifejtendő feladatot, amelyben a tanulóknak két történelmi témájú esszét kellett kidolgozni. A történelmi esszéfeladatok átlagos eredményessége 50% volt, tehát megközelítőleg 20%-kal alacsonyabb, mint a másik két érettségi részfeladatsor esetében elért eredmény (9. ábra). Továbbá a történelem érettségi két részének eredményessége között gyengébb korrelációs kapcsolat áll fenn (Pearson-korreláció: $r = 0,615$), mint a magyar érettségi szövegértési feladatsora és a történelem érettségi első feladatsora ($r = 0,789$), vagy a történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt és a történelem érettségi első feladatsora között ($r = 0,677$). Ez alapján feltételezhető, hogy a történelem érettségi rövid választ igénylő feladatsora megoldásának eredményességét erőteljesen befolyásolja a szövegértési képességszint, talán jelentősebben is, mint maga a történelmi háttértudás. Fontos azonban, hogy ezt a feltételezést kizárólag a vizsgált személyek eredményeire vonatkoztathatjuk, valamint, hogy jelen feltételezés csupán kisszámú minta eredményein alapul, valamint nem veszi számításba a kísérleti személyek általános szövegalkotási képességét, amely a történelem érettségi második részéhez, az esszéíráshoz szükséges. Az azonban a minta vonatkozásában ismételtelen feltételezhető, hogy az általános és a tantárgy tipikus szövegeihez igazodó szövegértési képességszint növelése révén a lexikális tudáson alapuló rövid választ igénylő feladatokban nyújtott eredményesség is növelhető. A szövegértés és fejlesztési lehetőségeinek szaktárgyi irányból történő megközelítése tehát nem felesleges nézőpont, hiszen új szemléletet és új lehetőségeket nyithat meg az olvasott szöveg megértésének mérési és fejlesztési eljárásában egyaránt.

Irodalom

1. Adamikné Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó.
2. Adamikné Jászó, A. (2003). *Csak az ember olvas*. Tinta Kiadó.
3. Almasi, J. F. & Hart, S. J. (2015). Best practices in narrative text comprehension instruction. In Gambrell, L. B. & Morrow, L. M. (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction*. (pp. 223–248). The Guilford Press.
4. Balázs, I., Felvégi, E., Rábainé Szabó, A. & Szepesi, I. (2007). A 2006-os országos kompetenciamérés tartalmi kerete. In Demeter, K. (Eds.). *A kompetencia*. Kézirat.
5. Chen, K. T. & Chen, S. C. (2015). The use of EFL reading strategies among high school students in Taiwan. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15, 156–166.
<https://www.readingmatrix.com/files/13-m0137054.pdf> (2024.03.23.)
6. Csépe, V. (2014). Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In Pléh, Cs. & Lukács, Á. (Eds.), *Pszicholingvisztika* (pp. 339–370). Akadémiai Kiadó.
7. Csíkos, Cs. (2006). Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó.
8. Duke, N. K. & Martin, N. M. (2015). Best practices in informational text comprehension instruction. In Gambrell, L. B. & Morrow, L. M. (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (pp. 249–267). The Guilford Press.
9. Felvégi, E. (2011). Tantárgyközi olvasás tanítása az Amerikai Egyesült Államokban. In Nagy, A., Imre, A. & Köntös, N. (Eds.), *Az olvasás ossztantárgyi feladat* (pp. 21–23). Országos konferencia kötet. Savaria University Press. <http://mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf>

10. Fenyő, D. Gy. (2011). Hogyan olvasnak a fiatalok? In Nagy, A., Imre, A. & Köntös, N. (Eds.), *Az olvasás össztantárgyi feladat* (pp. 208–215). Országos konferencia kötet. Savaria University Press.
<http://mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf>
11. Fischerné Dárdai, Á. (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás – Online Történelemdidaktikai Folyóirat*.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
12. Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
13. Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. 1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2023. 06. 05.)
14. Gyertyánfy, A. (2017). Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás – Online Történelemdidaktikai Folyóirat*, hiv.azon.: 08-01-14.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/gyertyanfy-andras-kompetenciak-a-tortenelemtanitasban-kritikai-megkozeltitesben-08-01-14/>
15. Józsa, K. & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365–397.
16. Laczkó, M. (2015). A tantárgyspecifikus olvasás – a tantárgyi szövegértés tanításának egy alternatív módja. *Magyartanítás*, 5, 12–17.
17. McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In Ross, B. H. (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 293–384). Elsevier Academic Press.
[https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
18. Matthew, K. I. (2011). Szövegmodellek tanítása. In Nagy, A., Imre, A. & Köntös, N. (Eds.), *Az olvasás össztantárgyi feladat* (pp. 24–25). Országos konferencia kötet. Savaria University Press.
<http://mek.oszk.hu/10600/10605/>
19. Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183.
<https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
20. Molnár, E. K. (2006). A műfaji tudás és tanítása. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 259–280). Dinasztia Tankönyvkiadó.
21. Molnár, Gy. & Józsa, K. (2006). Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 155–174). Dinasztia Tankönyvkiadó.
22. Nagy, J. (2006). Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 17–42). Dinasztia Tankönyvkiadó.
23. Nemzeti Alaptanterv, (2020). Magyar Közlöny, 2020. január 31., A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára:
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2023. 06. 10.)

24. Országos kompetenciamérés jelentése 2022, Oktatási hivatal.
https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes.pdf (2023. 06. 10.)
25. Petőfi, S. J. & Benkes, Zs. (2002). *A multimediális szövegek megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a statikus 'verbális elem +kép/diagram/...'-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanába.* Iskolakultúra.
<https://mek.oszk.hu/01800/01814/>
26. PISA (2022). *Összefoglaló jelentés.* Oktatási Hivatal (2023).
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf (2024. 03. 16.)
27. Raátz, J. (2022). A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban. In Feld-Knapp, I. & Horváth, L. (Eds.), *Cathedra Magistrum – Beiträge zur Lehrerforschung. Begründet von der Lehrerakademie Cathedra Magistrum des Eötvös-József-Collegiums. Band VI Kompetenzen und Standards* (pp. 121–149). <https://doi.org/10.59813/CM6>
28. Raátz, J. (2015). A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In Antalné Szabó, Á., Laczkó, K. & Raátz, J. (Eds.), *Szakpedagógiai körkép I. – Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok* (pp. 71–93). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
29. Sargent, S. E. (2017). Metacognitive reading strategies instruction for students in upper grades. In Mokhtari, K. (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (pp. 177–188). Rowman & Littlefield.
30. Simon, V. (2021). A szövegértés mérése a történelemórán feldolgozandó szövegtípusokon 11. évfolyamos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. <https://doi.org/10.21030/anyp>
31. Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* Rand Corporation.
32. Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
33. Steklács, J., Szabó, I. & Szinger V. (2011). Nemzetközi BaCuLit projekt az olvasáskészség essztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés*, 13(3), 41–48.
34. Steklács, J., Szabó, I. & Szinger V. (2010). Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés). *Anyanyelv-pedagógia*, 4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=292>
35. Vári, P., Andor, Cs., Bánfi, I., Felvégi, E., Horváth, Zs., Krolopp, J., Rózsa, Cs. & Szalay B. (2001). Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 5, 3–20.
36. Voss, J. F. & Silfies, L. N. (1996). Learning From History Text: The Interaction of Knowledge and Comprehension Skill With Text Structure. *Cognition and Instruction*, 14(1), 45–68.
https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_2
37. Votteler, N. K. (2011). A tárgyi tudás, a szövegértés és a szókinccs kapcsolata. In Nagy, A., Imre, A. & Köntös, N. (Eds.), *Az olvasás essztantárgyi feladat* (pp. 26–29). Országos konferencia kötet. Savaria University Press. <http://mek.oszk.hu/10600/10605/>

38. Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In Kamil, M. L. & Mosenthal, P. B. & Pearson, P. D. & Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3. (pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
39. Wineburg, S. S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal* Fall, 28(5), 495–519.
<https://doi.org/10.3102/00028312028003495>

Measuring the Subject-Dependent Reading Comprehension of Secondary School Students in the Light of the Final Exam

The aim of this study is to investigate 12th grade students reading comprehension level based on History subject. Furthermore, it attempted to analyze how the obtained results are related to the general text comprehension and historical knowledge. In order to do this, the experimental subjects' Hungarian Grammar and Literature and History final exams' results were compared against a self-developed measuring assessment. The results suggest that the type of text can influence the effectiveness of text comprehension. In case of the History related table, the tested students scored better than the source and the graph. On the one hand, it was also found out that there is a medium level correlation between the historical reading comprehension test and the Hungarian language and literature examination, while on the other hand the historical reading comprehension test score correlates more strongly with the average score of the History examination than with the average score of the Hungarian language and literature examination. It can be assumed that the level of reading comprehension related to the History subject and texts to be processed has a significant influence on the success of completing the History task.

Keywords: reading comprehension, subject-dependent reading comprehension, history, final exam

Kortárs mentorálás a lemorzsolódás megelőzéséért: szisztematikus irodalomfeldolgozás

Felső Edit és Fehérvári Anikó***

DOI: 10.21549/NTNY.45.2024.2.4

A tanulmány a kortárs mentorprogramok mint prevenciós és intervenciós eszközök hatását vizsgálja az iskolai és felsőoktatási lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentésére. Az írás célja, hogy bemutassa a nemzetközi kortárs mentorprogramok jellemzőit, céljait és hatékonyságát. Az elemzés 12 empirikus tanulmány kvalitatív tartalomelemzésén alapul. A szisztematikus keresést az EBSCO Education Research Complete modulban, kiegészítésként a ResearchGate és a Google Scholar adatbázisokban végeztük, 2008 és 2023 között megjelent folyóiratokban, kortárs mentorálási modellekről szóló angol nyelvű empirikus tanulmányokat összegyűjtve. Az elemzés eredményei alapján bemutatásra kerülnek a felsőoktatási és közoktatási környezetben működő mentorprogramok célkitűzései, eredményei a mentorok és a mentoráltak szempontjából, kihívásai, nehézségei. A tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a kortárs mentorprogramok pozitív hatást gyakorolnak a lemorzsolódás csökkentésére, a szociális és egyéni készségekre és képességekre, hatására javulnak a tanulmányi eredmények, valamint növekszik az intézmény és a tanulmányok iránti elkötelezettség. E programok működésének mélyebb megismerése és megértése hozzájárulhat a jövőbeli kortárs mentorprogramok sikeres és hatékony lebonyolításához.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, kortárs mentorprogram, szisztematikus irodalomelemzés

Bevezetés

A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás súlyos társadalmi és gazdasági következményekkel jár, ezért mérséklése társadalmi érdek. Következésképpen egyrészt prognosztizálható a szegénység, a társadalmi kirekesztettség és az alacsony iskolázottsággal rendelkező társadalmi réteg újratermelődése, másrészt jelentősen emelkedhet azok száma, akik megfelelő végzettség hiányában nem képesek belépni a munkaerőpiacra (Mayer, 2011; Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq & Timmerman, 2018).

Az iskolából való kimaradásnak számos oka lehet, melyek rendkívül összetettek és egyénenként változnak. Minden egyes lemorzsolódással veszélyeztetett egyedi esettörténettel rendelkezik, így a probléma kezelésének személyre szabottnak kell lennie (Győrpál & Topuzidu, 2018; Nevala, Hawley, Stokes, Slater, Souto-Otero, Santos, Duchemin, & Manoudi, 2011). Erre a mentorálás, azon belül is a kortárs mentorálás hatékony eszköz lehet. Kutatások szerint a mentori kapcsolat kedvező hatással van a tanulmányi teljesítményre, a társas kapcsolatokra és az iskola iránti elköteleződésre (Fejes, 2012) támogatva a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókat mind köznevelési, mind felsőoktatási szinten. Tanulmányunkban az elmúlt másfél évtized nemzetközi szakirodalmát gyűjtöttük össze, és elemeztük a kortárs mentori programok eredményességét a köz- és a felsőoktatás-

* Doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, editfelso@student.elte.hu

** Intézetigazgató egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, fehevari.aniko@ppk.elte.hu

ban. Bár a lemorzsolódás másként értelmezhető az eltérő képzési szinteken, a megelőzésben a különböző programok hasonló célokat tűznek ki, ezért is indokolt a két rendszer együttes elemzése.

Fogalmak és kutatási előzmények

Lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás alap- és középfokon

A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás kifejezéseket esetenként egymás szinonimájaként használják, egyes tanulmányokban pedig külön-külön definiálják. Mártonfi (2014, p. 36) szerint *lemorzsolódás* kifejezés jelentése „kontextusfüggő, nem egyértelmű, így mérése is nehézkes.” Helyette a sokkal inkább körülhatárolható *korai iskolaelhagyás* került előtérbe, amely – a lemorzsolódással ellentétben – jól mérhető, és egyértelműen kapcsolható a társadalmi integráció esélyéhez. Varga (2015) szintén utal a korai iskolaelhagyás kifejezés térhódítására, és a lemorzsolódás háttérbe szorulására. Mivel a korai iskolaelhagyás fogalma világosan meghatározott, alkalmas eszköz nemzetközi összehasonlításokra. A lemorzsolódás viszont az iskola szempontjából közelíti meg a problémát, helyi és nemzeti szinten alkalmas a jelenség feltárására, célirányos oktatáspolitikai beavatkozásokat tesz lehetővé. Varga (2015) szerint a két fogalom így egymást kiegészítve használható.

A lemorzsolódás értelmezhető státuszként, eseményként vagy folyamatként. Státuszként olyan személyre értendő, aki nem vesz részt az oktatásban és nem is szerzett végzettséget. Ebben az esetben mérőszámként tekinthetünk rá, melynek segítségével meghatározható, hogy egy adott helyen vagy csoportban milyen mértékű a lemorzsolódás. A lemorzsolódás eseményként való értelmezése megmutatja, hogy egy adott időszakban hányan lépnek ki a képzésből a végzettség megszerzése előtt, illetve, hogy ezek az események gyakoribbak-e egyes csoportok, iskolatípusok esetében vagy földrajzi szempontból. A lemorzsolódás okainak megértéséhez célszerű a jelenségre mint folyamatra tekinteni, amely az iskolából való végzettség nélküli kilépésben csúcsoodik ki. A lemorzsolódást folyamatként értelmezve kimutatható, hogy milyen attitűdök, magatartásformák és iskolai teljesítménymutatók előzik meg az oktatásból való tényleges kihullást (Rumberger, 2012).

A lemorzsolódást valószínűsítő tényezőket intézményi (iskola és közösség) és egyéni tényezőkre (tanulmányi eredmény, viselkedés, attitűdök, szocio-ökonómiai háttér) oszthatjuk fel (Rumberger, 2012 idézi Fehérvári, 2015). Paksi, Széll, Magyar és Fehérvári (2020) megállapítja, hogy a lemorzsolódáshoz nem egyetlen ok vezet, hanem több tényező – különböző súllyal való – együttes fennállása. A magyarországi eredmények azt mutatják, hogy az iskolai tényezők szerepe csekély mértékű, inkább az egyéni és a családi faktorok jelzik előre a tanulmányi eredményességet, közöttük is különösen a tanulás iránti elköteleződés, az iskolai életbe való bevonódás, a teljesítményorientáltság, valamint a család kulturális és gazdasági erőforrásainak szerepe a számottevő.

Az Európai Unió Tanácsának (2011, p. 1) ajánlása szerint a korai iskolaelhagyók azok, akik „alsó középfokú végzettséggel vagy annak megszerzése előtt kilépnek az oktatási és képzési rendszerből, és a továbbiakban nem vesznek részt oktatásban vagy képzésben”. Az Európai Unió célkitűzése, hogy a tagállamok 2030-ra legalább 9%-ra csökkentsék a korai iskolaelhagyók arányát. Az Eurostat (2022) adatai¹ szerint Magyarország Románia és Spanyolország után a harmadik legmagasabb mutatóval rendelkezik a korai iskolaelhagyók arányát tekintve.

Lemorzsolódás a felsőoktatásban

„A felsőoktatási lemorzsolódás mint kifejezés általánosan azokra az esetekre használatos, amikor a beiratkozott hallgató végzettség nélkül hagyja el a felsőoktatást” (Szemerszki, 2018, p. 15). A felsőoktatásban történő le-

1. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

morzsolódáshoz több tényező is hozzájárul: makro- (oktatáspolitikai, jogi), mezo- (kurrikuláris, képzésszerkezet, szervezeti) és mikroszintű okok (pszichológiai, szocio-ökonomiai, családi és kortárs kapcsolati tényezők) (Kerülő, 2018; Pusztai, 2021; Szemerszki, 2018). A lemorzsolódás előrejelzése nagy kihívást jelentő feladat, a kiváltó okok a hallgató egyéni sajátosságaihoz kapcsolódnak, szinte minden esetben rendkívül összetettek, multidimenzionálisak (Pusztai, 2021).

Prevenációs eszközök

A lemorzsolódás csökkentésének eredményeként potenciálisan növekvő gazdasági, társadalmi és kulturális tőke jelentős szereppel bír a következő generációk életében (Csapó, Fejes, Kinyó & Tóth, 2019). A korai iskolaelhagyás európai arányának csupán egy százalékponttal való csökkenése az európai gazdaságnak közel további félmillió képzett fiatal munkavállalót jelentene évente. Ezért nem meglepő, hogy az iskolai lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentése kiemelt oktatáspolitikai törekvés (Nevala et al., 2011).

Az alap- és középfokú oktatásban a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás kezelésének leghatékonyabb módszere a korai felismerés és a prevenció. Az Európai Bizottság ajánlása alapján általános törekvés intézményi szinten a korai jelzőrendszer kialakítása, amely mérhető adatok és megfigyelések alapján teszi lehetővé a megfelelő időben történő beavatkozást (Győrpál & Topuzidu, 2018). Az Európa 2020 stratégia (European Commission, 2013), megvalósítása érdekében, amelynek egyik célja az alacsony iskolai végzettségűek arányának visszaszorítása, 2014-ben kidolgozásra került Magyarország középtávú stratégiája a végzettség nélküli iskolaelhagyás ellen. A stratégia hangsúlyozza, hogy a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás kezelése során elengedhetetlen a differenciált, személyközpontú megközelítés, az egyéni körülményekre való fókuszálás. Ezt tanulást segítő, motiváló, választható, releváns tanulási tartalmak, módszerek és kooperatív tanulási megoldások bevezetésével, alkalmazásával támogatásával kívánja elérni, a tudatosság, az egyéni haladás és az önvezérelt tanulás érdekében. A nyitottságra ösztönző pedagógiai gyakorlat, a befogadó szemlélet erősítése, a toleranciára nevelés és az érzékenyítés szintén ezekhez a célokhoz kapcsolódik (Pálfi, 2015). A köznevelésben megjelenő lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás megelőzésében kiemelendő még az iskola és a szülők, gondviselők közötti hatékony és rendszeres kommunikáció, tájékoztatás fontossága (Tyler & Lofstrom, 2009 idézi Fehérvári, 2015), valamint olyan támogató rendszer kialakítása, mely segíti az iskolai és az otthoni tanulást, a személyre szabható segítségnyújtás érdekében mentori-tutori rendszer kiépítése (Mayer, 2011).

A felsőoktatásban történő lemorzsolódás csökkentése érdekében nélkülözhetetlen, hogy „az intézmények rendelkezzenek a tanulmányi túlfutás, a tanulmány megszakítás pontos adataival, az okok ismeretével, azonosítsák a kritikus időszakokat, tárgyakat, kompetenciákat, oktatókat” (Kerülő, 2018, p. 184). Közös kezdeményezésekre, átfogó megoldásokra van szükség, és a már sikeresen alkalmazott jógyakorlatok megosztására. A sikeres programelemek közé tartozik a jelzőrendszer működtetése, felzárkóztató kurzusok és tanulástechnikai tréningek szervezése, pszichológiai tanácsadás, az oktatói-hallgatói kapcsolatok erősítése és mentori hálózat működtetése (Kerülő, 2018). A lemorzsolódás mérséklését támogatja a hallgatói elégedettség növelése, a hallgatók kapcsolatainak és rezilienciájának fejlesztése (Szigeti, 2021a, 2021b, 2021c).

Mentorálás

A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentése történhet megelőző, beavatkozó vagy kompenzáló intézkedésekkel. A mentorálás bármelyik típusú intézkedésnek lehet a része (Fejes, 2012). A kapcsolódó szakirodalomban fellelhető számos meghatározás alapján elmondható, hogy mindegyik mentorálási kapcsolat egyedi, jellemzője a tanulási partnerség, célja a mentorált fejlődése. Ez a kölcsönös, dinamikusan változó folyamat nem

csak a mentoráltra, hanem a mentorra is hatással van (Allen & Eby, 2007). A mentorálás nem csupán a teljesítmény egy területen való javítására, hanem a teljes személy támogatására, a benne rejlő lehetőségek kiteljesítésére vonatkozik (Megginson & Clutterbuck, 2005). A mentorálás céljai kapcsolódhatnak a tanulmányi fejlődéshez (a tanulmányi eredmények javítása, az önszabályozott, autonóm tanulás kialakítása, a karriertervezés támogatása) és a személyiségfejlődéshez (az érzelmi és kognitív fejlődés, az önazonosság, a pozitív énkép, a szociális és személyes készségek fejlesztése) (Allen & Eby, 2007).

A mentorálási tevékenység egyik típusa a kortárs mentorálás, melynek keretében tanulók segítik tanulók fejlődését érzelmi, szociális vagy tanulmányi szempontból (Bradley, 2016). A kortárs mentorálásnak az Egyesült Államokban már az 1960-as években is léteztek változatai, bár az iskolai mentorálásról szóló legtöbb beszámoló az 1990-es évek végére datálható (Karcher, 2013). Karcher definíciója szerint a kortárs mentorálás két különböző korú fiatal közötti interperszonális kapcsolat, amelyben a cél az, hogy az idősebb fiatal (a mentor) elősegítse fiatalabb társa (a mentorált) egy vagy több aspektusban való fejlődését (Karcher, 2005 idézi Willis, Bland, Manka & Craft, 2012). A kortárs támogató programokat általában valamilyen speciális igény hívja életre: a beilleszkedés segítése, a tanulmányi eredmény javítása, bármilyen szempontból kisebbségben lévő hallgatók támogatása, a zaklatás, a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentése, a szociális integráció segítése. A kortárs mentorálás egy speciális válfaja a cross-age, azaz életkorokon átívelő kortárs mentorálás, amely esetben a mentor legalább két évvel idősebb a mentorálnál, biztosítva ezzel a bölcsőbb és tapasztaltabb pozíciót. Ezesetben a mentorálási folyamat témáját tekintve a tanulmányi eredmények javítása helyett, illetve mellett inkább a kapcsolatépítésre fókuszál, és olyan készségek fejlesztésére, mint a szociális készségek, az iskolához való kötődés és az önbecsülés (Karcher, 2013). Számos tanulmány bizonyítja, hogy azok a diákok, akik szélesebb kapcsolati hálóval rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel fejezik be tanulmányaikat. Az intézmény iránti elkötelezettség, a valahová tartozás érzése növeli a tanuló általános elégedettségét, ami szintén hozzájárul a sikeres végzettségszerzéshez (Thomas, 2000; Strauss & Volkwein, 2004 idézi Ward, Thomas & Disch, 2009).

A támogató, jó atmoszférát teremtő közösségi kapcsolatrendszer tanulmányi előmenetelre gyakorolt hatását mutatja be Lorenzetti, Shipton, Nowell, Jacobsen, Lorenzetti, Clancy és Paolucci (2019) szisztematikus áttekintése, kizárólag felsőoktatási környezetben működő kortárs mentorprogramokon keresztül. A vizsgált 47 tanulmány alapján megállapították, hogy a kortárs mentorálás kedvező változást hozott a tudományos, a közösségi, a pszichológiai területen és a karrierépítés terén. A mentorált hallgatók arról számoltak be, hogy a kortárs mentorálás hozzásegítette őket az alapvető ismeretek könnyebb elsajátításához, támogatta a folyamatos személyes és szakmai fejlődésüket, a tanulási céljaik elérését, a karrierépítéssel kapcsolatos készségeiket (időgazdálkodás, vezetői, kooperációs készségek fejlődése, nagyobb szakmai felelősségérzet), növelte önbizalmukat és motivációjukat, valamint csökkentette a szorongást és az elszigeteltséget. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a mentorprogramok működtetéséből mind a hallgatók, mind az intézmények profitálhatnak, a tanulók megtartása, készségeik fejlesztése és a diplomaszerezések számának növelése által.

Terrion & Leonard (2007) szakirodalmi áttekintésükben a kortárs mentori programokat kategorizálták szintén felsőoktatási környezetben. Taxonómiájuk célja nem ezen programok pozitív hatásainak bemutatása, hanem a kortárs mentori tevékenység funkcióinak összekapcsolása a funkciók betöltésére leginkább alkalmas mentori tulajdonságokkal. Az áttekintésben 54 tanulmány elemzése alapján azonosították a mentorálás funkcióit, az ezekhez kapcsolódó mentori tulajdonságokat, továbbá új kategóriaként azokat az alapvető jellemzőket, amelyekkel a mentorjelölteknek előfeltételként rendelkezniük kell a mentori szerep betöltéséhez. A szerzők szerint ez a taxonómia hozzásegíthet a kortárs mentorprogramok hatékony implementálásához és értékeléséhez.

A tanulmány célja

Szisztematikus irodalmi áttekintésünk relevanciájának alátámasztására előzetesen kutatást végeztünk arról, hogy a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás kortárs mentorprogramok alkalmazásával való megelőzésére és mérséklésére korábban milyen szisztematikus irodalmi áttekintések jelentek meg. A témában talált irodalom-elemzések csak részben egyeztek meg az általunk megfogalmazott és kijelölt céllal: vagy az oktatási környezet, ahol a mentorálás zajlott, vagy a mentorálás célja vagy a tanulmány fókuszja különbözött. Lorenzetti és munkatársai (2019) szisztematikus áttekintése a kortárs mentorálás hallgatók megtartására vonatkozó hatásait mutatja be, de csak felsőoktatási környezetben. Terrion & Leonard (2007) taxonómiája nem a mentorálás hatásait mutatja be, hanem a mentori programok sikeres tervezéséhez és implementálásához nyújt alapot. Több szisztematikus áttekintés is foglalkozik a kortárs tutori tevékenységgel speciális képzési területeken, például doktori képzésben (Lowery, Geesa & McConnell, 2018) vagy zeneművészeti képzésben (Goodrich, 2018). A mentorálás célját tekintve találtunk az egészséges életmódra neveléssel kapcsolatos irodalmi áttekintést (Petosa & Smith, 2014), autizmus spektrumzavarral élők támogatását célzó mentorprogramok szisztematikus elemzését (Morris, O'Reilly & Nayyar, 2021), valamint hasonló célú mentorprogramok atipikus tanulóokra való hatását bemutató áttekintést (Travers & Carter, 2022). Nem találtunk azonban kifejezetten a közoktatásban tapasztalható lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás, illetve a felsőoktatásban jellemző lemorzsolódás kezelésére és csökkentésére alkalmazott kizárólag kortárs mentorprogramokat elemző szisztematikus irodalmi áttekintést a vizsgált időszakban.

Leíró jellegű szekunder kutatásunk célja nemzetközi empirikus tanulmányokban bemutatott kortárs mentorprogramok elemzése, annak vizsgálata, hogy ezek a programok hogyan támogatták az iskolai és a felsőoktatási lemorzsolódás és a közoktatásban tapasztalható korai iskolaelhagyás csökkentését.

A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Milyen eredményeket és nehézségeket azonosítottak a) a mentorált és b) a mentor szempontjából az elemzett nemzetközi kutatások?
- Hatással voltak-e a vizsgált mentorprogramok a lemorzsolódás csökkentésére?

A keresési stratégia

A szisztematikus keresés az EBSCO Education Research Complete-moduljában és kiegészítésképp, hivatkozás-alapú manuális keresés alkalmazásával a Research Gate és Google Scholar adatbázisokban zajlott, 2008 és 2023 között publikált, angol nyelvű, empirikus, folyóiratokban megjelent, kortárs mentorálási modellt bemutató tanulmányokra vonatkozóan, a következő keresőszavak alkalmazásával: peer mentoring AND dropout OR early school leav* AND prevention OR intervention, cross-age mentoring AND dropout OR early school leav* AND prevention OR intervention.

A találatokból a címek és az absztraktok átolvasása után kizárásra kerültek azok a tanulmányok, amelyek

- doktori hallgatók támogatását célzó mentorprogramokat,
- tanár-tanuló, felnőtt-tanuló, felnőtt-felnőtt mentorprogramokat,
- nem mentorprogramokat,
- nem a mentorprogramok hatásait,
- nem közoktatásban vagy felsőoktatási környezetben zajló (magán, alternatív, egyházi, szakképzés) mentorprogramokat,
- nem a lemorzsolódás vagy a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó mentorprogramokat

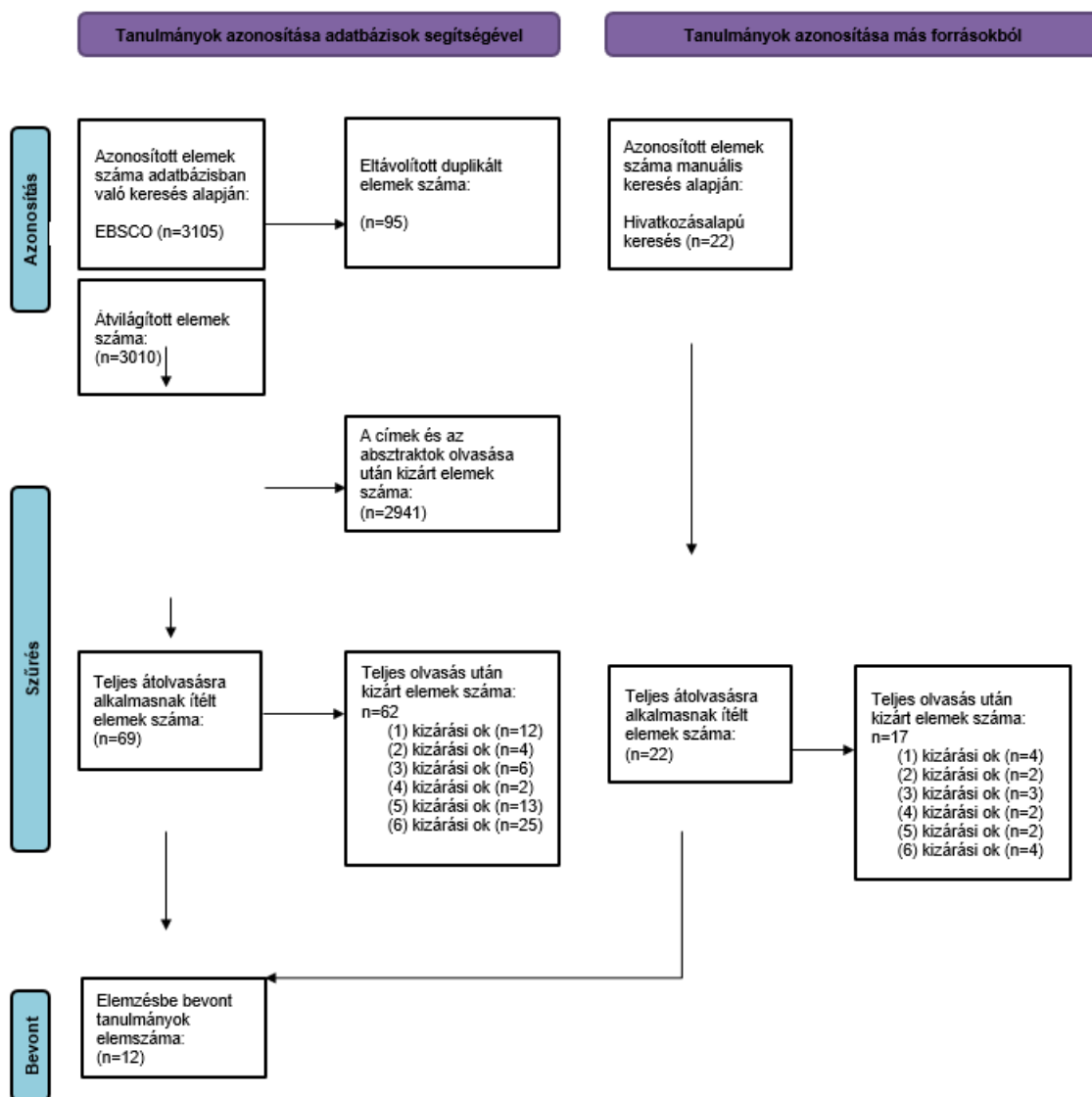
mutattak be. Mindezek alapján a következő kizárási kategóriákat hoztuk létre:

1. eltérő fókuszú tanulmány,
2. nem megfelelő típusú program,
3. eltérő mentorálási környezet,
4. eltérő résztvevők,
5. eltérő mentorálási cél.

További egy kategóriát állapítottunk meg a nem elérhető tanulmányok jelzésére:

6. nem elérhető tanulmányok.

A szisztematikus keresés, valamint a tanulmányok kizárásának és kiválasztásának folyamata az érvényben lévő PRISMA 2020-ajánlás (Page, McKenzie, Bossuyt, Boutron, Hoffmann, Mulrow, Shamseer, Tetzlaff, Akl, Brennan, Chou, Glanville, Grimshaw, Hróbjartsson, Lalu, Li, Loder, Mayo-Wilson, McDonald, McGuinness, Stewart, Thomas, Tricco, Welch, Whiting & Moher, 2021) alapján a PRISMA-folyamatábra segítségével kerül bemutatásra (1. ábra).



1. ábra: PRISMA-folyamatábra a tanulmányok kiválasztásáról (Page et al., 2021)

A keresési kombinációk mentén 3105 elemet találtunk, amelyeket a Zotero referenciakezelőbe importáltunk. A duplikátumok törlése után 3010 elem maradt.

A témán belül meghatároztuk a bevonási és a kizárási szempontokat. Az első szerző a címek és az absztraktok átolvasásával kiválasztotta a relevánsnak ítélt elemeket. A nem egyértelmű esetekben a két szerző konszenzus alapján döntött. A teljes mintából 2941 elem került kizárára. A maradék 69 elemből 44 elérhető tanulmány letöltésre és teljes átolvasásra került az első szerző által. A két szerző konszenzus alapján döntött az elemzésbe bevonandó tanulmányokról. Ennek eredményeképpen 7 tanulmány került a végleges mintába.

Az elemek teljes átolvasása után a bevont, releváns és a kizárt, részben releváns tanulmányok irodalomjegyzékének felhasználásával, manuális keresés alkalmazásával további 22 tanulmányt választottunk ki, ebből elérhető és letölthető volt 18 tanulmány. Ezen tanulmányok átolvasása után, konszenzusos döntéssel további 5 tanulmány került bevonásra a mintába. A bekerülési és a kizárási kritériumok eredményeként 12 nemzetközi empirikus tanulmány került kiválasztásra és elemzésre.

A kiválasztott tanulmányokat a kutatási kérdések alapján megfogalmazott szempontok alapján kódoltuk. A kódolási szempontokat két csoportra osztottuk, általános jellemzőkre és a mentorálási tevékenység sikerességének, hatékonyságának vizsgálatára az alábbiak szerint:

Általános jellemzők:

- a tanulmány módszertana (kvantitatív, kvalitatív vagy kevert),
- az ország, ahol a mentorálás zajlott,
- a mentorok és a mentoráltak korcsoportja (egyetemi hallgatók, középiskolai vagy általános iskolai tanulók),
- a mentorálási tevékenység időtartama,
- a mentorálás típusa (egyéni vagy csoportos).

Hatékonyság:

- a mentorálás céljának azonosítása,
- a tapasztalt eredmények a mentorok szempontjából,
- a tapasztalt eredmények a mentoráltak szempontjából,
- a mentorálási tevékenység során tapasztalt nehézségek.

A kiválasztott tanulmányokban bemutatott mentorprogramok alapvető jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza: a program elnevezését, helyszínét, időtartamát, résztvevőit, a mentorálás típusát, valamint az értékelés módszerét. A tanulmányok jellemzően angolszász országok gyakorlatait mutatják, a cikkek fele az USA-hoz kötődik. A tanulmányok egyik fele közoktatási, másik fele felsőoktatási környezethez kapcsolódik. A bemutatott mentorprogramok közül három program esetében kizárólag egyéni, négy esetben kizárólag csoportos, öt esetben mindkét típusú mentorálási tevékenységet alkalmazták. Az értékelés módszerei tekintetében inkább a kvalitatív módszerek dominálnak, öt kvalitatív, két kvantitatív elemzés készült, ötben vegyes módszertant használtak (Bruce, Gangoli, Mates, Millican & Dodd-Reynolds, 2022; Colvin & Ashman, 2010; Heirdsfield, Walker, Walsh & Wilss, 2008; Herrera, Kauh, Cooney, Grossman & McMaken, 2008; Karcher, 2008; Karcher, 2009; McConney & Fourie-Malherbe, 2022; Olivier & Burton, 2020; Lereya, Farr, Turner, Barnes & Deighton, 2021; Tenenbaum, Anderson, Jett & Yourick, 2014; Ward et al., 2009; Willis et al., 2012).

A program elnevezése	Ország	Mentoráltak	Mentorok	A program időtartama	A mentorálás típusa		Módszertan	
					Egyéni	Csoportos	Egyéni	Csoportos
PMP – Peer Mentor Program (Bruce et al., 2022)	UK	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	egy tanév	X	X	X	X
UVU (Utah Valley University) Mentors (Colvin & Ashman, 2010)	USA	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	folyamatos	X	X	X	
MATES – Mentors Assisting Transition Education Students (Heirdsfield et al., 2008)	Ausztrália	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	13 hét	X	X	X	
BBBSA (Big Brothers Big Sisters of America) (Herrera et al., 2008)	USA	általános iskolás tanulók	középiskolás tanulók	egy tanév	X	X	X	
SBM (School Based Mentoring) (Karcher, 2008)	USA	általános és középiskolás tanulók	egyetemi hallgatók	egy tanév	X			X
CAMP (Cross-Age Mentoring Program) (Karcher, 2009)	USA	általános iskolás tanulók	középiskolás tanulók	egy tanév		X		X
BeWell Peer Mentoring programme (McConney & Fourie-Malherbe, 2022)	Dél-afrikai Köztársaság	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	egy tanév		X	X	X
Large-group peer mentoring programme (Olivier & Burton, 2020)	Dél-afrikai Köztársaság	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	a tanév első hetei		X	X	X
More Than Mentors (Stapley et al., 2021)	UK	általános és középiskolás tanulók	általános és középiskolás tanulók	három év	X		X	X
Near-peer mentoring model (Tenenbaum et al., 2014)	USA	általános és középiskolás tanulók	egyetemi hallgatók	két hónap		X	X	

Hagyományos és hibrid mentorálás (Ward et al., 2009)	USA	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	14 hét	X	X	X	X
PMLP (Peer Mentoring Literacy Program) (Willis et al., 2012)	Ausztrália	általános iskolás tanulók	középiskolás tanulók	egy tanév	X		X	

1. táblázat: A nemzetközi tanulmányok jellemzői

Eredmények

A kortárs mentorprogramok céljai és eredményessége

A tanulmányok kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy a bemutatott mentorprogram célja a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentésével kapcsolatban legyen. A programok eredményességére vonatkozó, a kutatási kérdések megválaszolásának alapját képező adatokat a 2. és 3. számú táblázat tartalmazza: a mentorálás célját, az adott program eredményességét a mentoráltra és a mentorra nézve, valamint a felmerülő nehézségeket.

A programok elsősorban a tanulók és hallgatók megtartására, tanulmányi eredményeik javítására irányultak. A beilleszkedés és az elköteleződés támogatása, a közösségépítés, a kortárs kapcsolatok minőségének javítása, a szociális készségek és a reziliencia fejlesztése mind a tanulók megtartását és a végzettség megszerzését támogatják (Bruce et al., 2022). Azok a diákok, akik széles körű kapcsolati hálóval rendelkeznek, jobb tanulmányi teljesítményt nyújtanak, és nagyobb valószínűséggel maradnak a képzésben (Thomas, 2000 idézi Colvin & Ashman, 2010). Ez különösen igaz a kisebbségben lévő vagy hátrányos helyzetű diákokra (Bruce et al., 2022).

Az egyetemi környezetben zajló kortárs mentorálás

Az egyetemi környezetben lebonyolított mentorprogramok esetében a mentoráltak elsőéves, a mentorok pedig magasabb évfolyamokon tanuló hallgatók voltak. A felsőoktatási környezetben zajló kortárs mentorprogramok két legfontosabb célja az egyetemi életbe való beilleszkedés megkönnyítése, az intézmény, illetve a választott szak iránti elköteleződés erősítése, ezáltal a hallgatók képzésben való megtartása. Az elemzett tanulmányokból öt kutatás pozitív eredményeket talált mindkét területre vonatkozóan (Bruce et al., 2022; Colvin & Ashman, 2010; Heirdsfield et al., 2008; Olivier & Burton, 2020; Ward et al., 2009).

A program elnevezése	A mentorálás célja	Eredményesség		
		Mentorált	Mentor	Nehézségek
PMP (Peer Mentor Program) (Bruce et al., 2022)	<ul style="list-style-type: none"> • beilleszkedés támogatása, • elköteleződés növelése, • közösségépítés 	<ul style="list-style-type: none"> • az egyetemhez való kötődés növekedése, • barátságok kialakulása 	<ul style="list-style-type: none"> • az egyetemhez való kötődés növekedése, • kitűzött célok elérése 	<ul style="list-style-type: none"> • kötődés kialakításának nehézségei, • alulmotivált résztvevők • nagyobb igény bizonyos témák megvitatására
UVU (Utah Valley University) Mentors (Colvin & Ashman, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • beilleszkedés támogatása, • hallgatók megtartása, • tanulmányi eredmények javítása 	<ul style="list-style-type: none"> • az egyetemhez való kötődés növekedése, • könnyebb beilleszkedés, • tanulmányi eredmények javulása, • tanulástámogatás 	<ul style="list-style-type: none"> • elköteleződés növekedése, • barátságok kialakulása, • tanulmányi eredmények javulása 	<ul style="list-style-type: none"> • a koordinátorok túl időigényesnek tartották a mentorok támogatását
MATES (Heirdsfield et al., 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • beilleszkedés támogatása 	<ul style="list-style-type: none"> • közösségi élmény, • barátságok kialakulása 	<ul style="list-style-type: none"> • nagyobb tudatosság és önbizalom, • hatékonyabb önszabályozott tanulás 	<ul style="list-style-type: none"> • időpont-egyeztetés nehézségei, • túl magas csoportlétszámok, • alulmotivált résztvevők, • nagy időigény
BeWell (McConney & Fourie-Malherbe, 2022)	<ul style="list-style-type: none"> • hallgatók megtartása, • beilleszkedés támogatása 	<ul style="list-style-type: none"> • nem volt szignifikáns pozitív eredmény 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs említve 	<ul style="list-style-type: none"> • a mentorok elköteleződésének hiánya • kötelező elemek okozta frusztráció
Large-group peer mentoring (Olivier & Burton, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> • beilleszkedés támogatása 	<ul style="list-style-type: none"> • könnyebb beilleszkedés, • kevesebb stressz 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs említve 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs említve
Hagyományos és hibrid mentorálás (Ward et al., 2009)	<ul style="list-style-type: none"> • a hallgatók megtartása • a tanulmányok befejezésének támogatása 	<ul style="list-style-type: none"> • intézményhez való kötődés és • az önhatékonyságba vetett hit növekedése, • jobb időbeosztás, • nagyobb tudatosság 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs említve 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs említve

2. táblázat: Egyetemi környezetben megvalósult mentorprogramok

A kortárs mentorálás pozitív eredményei közé tartozik a tanulástámogatás által a mentoráltak tanulmányi eredményeinek javulása (Colvin & Ashman, 2010). A MATES (Mentors Assisting Transition Education Students) program esetében a mentorok a LOT (learning-oriented teaching) modell (Ten Cate et al., 2004 idézi Heirdsfield et al., 2008) három tanulási komponensét felhasználva alkalmaztak beavatkozó stratégiákat, így terelve a mentoráltakat az önszabályozott tanulás felé. A Ward és munkatársai (2009) által bemutatott mentorprogram eredményeképpen a mentoráltak jelentős fejlődést értek el az önhatékonyságba vetett hit, a pályaorientáció, az erősségek és a fejlesztésre szoruló területeken való tudatosság és a hatékonyabb időbeosztás tekintetében.

A hallgatók közösségbe való integrálódásának érdekében a közösségi integrációt a mentorok holisztikusan közelítették meg, segítve a hallgatókat a közösségi és a tanulmányi tevékenységek közötti egyensúly fenntartásában (Olivier & Burton, 2020). A szociális készségek fejlődése, barátságok kialakulása a (Peer Mentor Program) és az UVU (Utah Valley University) Mentors programok esetében is megjelent, mint pozitív eredmény (Bruce et al., 2022; Colvin & Ashman, 2010). A BeWell-mentorprogram esetében a beilleszkedés tekintetében az eredmények nem mutattak szignifikáns különbséget a mentorálásban részt vevők és a kontrollcsoport kö-

zött, amelynek okát a mentorok attitűdjében, a programhoz való nem megfelelő hozzáállásukban állapították meg (McConney & Fourie-Malherbe, 2022).

A kortárs mentorálás mentorokra gyakorolt pozitív hatásait Heirdsfield és munkatársai (2008) és Colvin & Ashman (2010) részletesen ismerteti. A mentorok már a képzés alatt nagyobb tudatosságra tettek szert a saját tanulási készségeiket illetően, a mentorálás során növekedett a tudatosságuk a problémamegoldás, a mentori szerep, a felelősségük és az interperszonális képességeik azonosítása tekintetében. A mentorok attitűdjének, a mentorálás iránti elköteleződésének fontossága több vizsgált tanulmányban is megjelenik, mint a program sikerességének feltétele (Bruce et al., 2022; Colvin & Ashman, 2010).

A programok során nehézségként merült fel a mentoráltak találkozókról való hiányzása, esetenként az online kapcsolattartás, mivel így nehezebben tudott kötődés kialakulni a mentor és a mentorált között (Bruce et al., 2022). A mentoráltak lelkesedésének hiányát a MATES-program mentorai is negatívumként említették. A nehézségek között szerepelt még a mentorálás időigényes volta, a mentoráltakkal való időpontegyeztetés nehézségei, valamint a mentorálandó tanulók magas száma (Heirdsfield et al., 2008). A BeWell-mentorprogram estében frusztrációt okoztak a program kötelező elemei, például az adminisztrációs követelmények és a hallgatók számára kialakított weboldalra való rendszeres kötelező bejelentkezés, amelyek időigényesek voltak és megnehezítették a mentorált és a mentor közötti kötődés kialakulását (McConney & Fourie-Malherbe, 2022). A mentorok említették még a kötelezettségek miatti szorongást, a kötelezettségek és a magánélet egyensúlyának fenntartását, a koordinátoroktól kapott támogatás elégtelen voltát és a mentoráltak önállótlanágát (Colvin & Ashman, 2010).

A közoktatási környezetben zajló kortárs mentorálás

A kiválasztottak közül hat tanulmány általános és középiskolás tanulók mentorálásával foglalkozó programokat mutat be. A mentorok középiskolai tanulók vagy egyetemi hallgatók. A programok céljai közé tartozik a tanulók megtartása, a tanulmányi eredmény javítása, az elkötelezettség növelése, a mentális egészség, a reziliencia javítása, az önbecsülés fejlesztése, a mentoráltak szociális kompetenciáinak fejlesztése, a társas kapcsolatok minőségének javítása és a közösségépítés.

A program elnevezése	A mentorálás célja	Eredményesség		
		Mentorált	Mentor	Nehézségek
BBBSA (Big Brothers Big Sisters of America) (Herrera et al., 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • tanulmányi eredmények és • a kortárs kapcsolatok javítása 	<ul style="list-style-type: none"> • tanulmányi eredmények, • az órai munka minőségének javulása • kevesebb hiányzás, kihágás 	<ul style="list-style-type: none"> • személyes • vezetői • felelősség-vállalási készségek és képességek fejlődése 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs említve
SBM (School Based Mentoring) (Karcher, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • tanulmányi eredmények javítása, • kapcsolatteremtési, szociális készségek • és az önbecsülés fejlesztése 	<ul style="list-style-type: none"> • jobb kortárs kapcsolatok, • önbecsülés, • tudatosság, • az észlelt baráti támogatás növekedése 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs említve 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs említve
CAMP (Cross-Age Mentoring Program) (Karcher, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> • tanulmányi eredmények javítása, • szociális készségek fejlesztése 	<ul style="list-style-type: none"> • elköteleződés, önbecsülés növekedése, • interperszonális készségek fejlődése 	<ul style="list-style-type: none"> • nagyobb tudatosság, • elfogadás növekedése 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs említve
More Than Mentors (Stapley et al., 2021)	<ul style="list-style-type: none"> • mentális egészség, reziliencia javítása 	<ul style="list-style-type: none"> • kevesebb stressz, konfliktus, • kiegyensúlyozottabb viselkedés, • nagyobb magabiztosság, • jobb tanulmányi eredmény 	<ul style="list-style-type: none"> • nagyobb tudatosság, • önzetlenebb, toleránsabb attitűd, • önreflexió és kommunikációs készségek fejlődése 	<ul style="list-style-type: none"> • túl hosszú foglalkozások; • alulmotivált résztvevők, • súlyosabb problémákban a mentorok nem tudtak segíteni
Near-peer mentoring (Tenenbaum et al., 2014)	<ul style="list-style-type: none"> • a diákok megtartása 	<ul style="list-style-type: none"> • tanulmányok és az intézmény iránti elköteleződés növekedése, • tudatosság, • önbizalom, növekedése 	<ul style="list-style-type: none"> • személyes, tanulmányi és szakmai fejlődés, • az önbizalom és az önhatékonyság fejlődése 	<ul style="list-style-type: none"> • különböző képességű diákokkal való munka, • a tudományos foglalkozások megtervezése, • kooperációs nehézségek
PMLP (Peer Mentoring Literacy Program) (Willis et al., 2012)	<ul style="list-style-type: none"> • tanulmányi eredmények javítása, • közösségépítés, • társas kapcsolatok minőségének javítása, • elkötelezettség növelése 	<ul style="list-style-type: none"> • magabiztosság növekedése, • tanulmányi eredmények javulása, • kevesebb konfliktus, • jobb kortárs és családi kapcsolatok 	<ul style="list-style-type: none"> • magabiztosság növekedése, • vezetői készségek, • problémamegoldó készség fejlődése 	<ul style="list-style-type: none"> • időpont-egyeztetés nehézségei • programon kívüli munkatársak tájékoztatlansága

3. táblázat: Az alap- és középfokon megvalósult mentorprogramok

A vizsgált tanulmányokból négy esetben az eredmények azt mutatták, hogy javultak a mentoráltak tanulmányi eredményei (Herrera et al., 2008; Stapley et al., 2021; Tenenbaum et al., 2014; Willis et al., 2012). Javulás mutatkozott továbbá az órai munka minőségében, az elkészített feladatok számának növekedésében, a mentoráltak saját tanulási képességeiről alkotott véleményében, valamint csökkentek a magatartási problémák és a hiányzások (Herrera et al., 2008). A CAMP (cross-age mentoring programs) program sikeresen valósította

meg a tanulmányi eredmények javítását a tanulói elköteleződés és az önbecsülés növelése által (Karcher, 2009). A mentorálás hatására javult a tanulók órai munkájának a minősége, figyelmük koncentráltabb, viselkedésük pedig magabiztosabb lett (Willis et al., 2012; Stapley et al., 2021). Növekedett továbbá a mentoráltak saját képességeikkel kapcsolatos tudatossága, önbizalma, az intézmény és a tanulmányaik iránti elköteleződés (Tenenbaum et al., 2014). Karcher (2008) a mentorálás a matematika és az olvasás érdemjegyekre, a kapcsolatteremtési, a szociális készségekre és az önbecsülésre gyakorolt hatásait vizsgálta, és több területen is szignifikáns javulást tapasztalt. A PMLP (Peer Mentoring Literacy Program) program esetében a mentorok számos pozitív változást figyeltek meg a tanítványaik szociális készségeiben és tanulmányi előmenetelében (Willis et al., 2012). A More Than Mentors program célja a mentális egészség javítása és a reziliencia fejlesztése volt. A résztvevők számos kedvező változásról számoltak be: kevesebb stresszt és konfliktust tapasztaltak, viselkedésük kiegyensúlyozottabb, magabiztosabb lett, javultak a személyes kapcsolataik (Stapley et al., 2021).

A hat tanulmányból öt foglalkozott a mentorokkal is. A programok mentorokra gyakorolt hatásánál megfigyelhető volt a személyes képességek és készségek (kommunikációs, felelősségvállalási, vezetői és szervezői készségek és képességek) fejlődése (Herrera et al., 2008). Karcher (2009) kutatása szerint a programban résztvevő mentorok a tanév végére magasabb fokú elköteleződést és önbecsülést mutattak. A PMLP (Peer Mentoring Literacy Program) programban való részvétel eredményeképpen a mentorok magabiztosabbnak érezték magukat a fiatalabb diákokkal való interakciókban és a vezetői szerepvállalásban (Willis et al., 2012). A More Than Mentors program esetében a mentorok beszámoltak az önreflexió fejlődéséről és arról, hogy nagyobb türelemre tettek szert, önzetlenebbek, toleránsabbak, megértőbbek lettek (Stapley et al., 2021). Tenenbaum és munkatársainak (2014) vizsgálata szerint a kortárs mentorálás hozzájárult a mentorok személyes, tanulmányi és szakmai fejlődéséhez, fejlődött az önbizalmuk és az önhatékonyságuk.

A hat tanulmányból mindössze három említett nehézségeket a mentorálási tevékenység során. Nehézséget okozott a találkozók időpontjának egyeztetése és a program működésének és időigényének tisztázása a mentoráltak tanáraival (Willis et al., 2012). Előfordult, hogy súlyosabb magánéleti problémákban a mentor nem tudott segíteni, a mentoroknak pedig problémát jelentett a mentoráltak elkötelezettségében bekövetkező változás (Stapley et al., 2021). A PMLP (Peer Mentoring Literacy Program) esetében a mentorok által említett kihívások a program speciális jellegéből adódtak, ilyen volt például a tudományos foglalkozások megtervezése, a különböző képességű diákokkal való munka és általában véve az együttműködés nehézségei (Willis et al., 2012).

Diszkusszió

A tanulmány célja a kortárs mentorálás iskolai és felsőoktatási lemorzsolódásra, valamint a korai iskolaelhagyásra gyakorolt hatásainak feltárása és bemutatása volt, szisztematikusan gyűjtött empirikus nemzetközi tanulmányok tartalomelemzése segítségével.

Az elemzett tanulmányokban bemutatott kortárs mentorprogramok elsődlegesen a tanulók, hallgatók megtartására és a tanulmányi eredmények javítására irányultak. A megfogalmazott részcélok, mint például az elsőéves hallgatók beilleszkedésének megsegítése, az intézményhez való kötődés növelése, az önbizalom, a magabiztosság, a szociális készségek fejlesztése, a konfliktusok csökkentése, mind hozzájárultak a lemorzsolódás, valamint alap- és középfokon a korai iskolaelhagyás mérsékléséhez.

Ahogy bizonyos specifikus területeken korábbi kutatások már igazolták a kortárs támogatói programok hatékonyságát (Goodrich, 2018; Lowery et al., 2018; Morris et al., 2021; Petosa & Smith, 2014), irodalmi áttekintésünk eredményeképpen hasonlóan pozitív eredményeket találtunk. Az általunk elemzett tanulmányok közül

az egyetemi környezetben megvalósított mentorprogramok célja mind a hat esetben az elsőéves egyetemi hallgatók beilleszkedésének támogatása, az egyetem és a képzés iránti elköteleződésének és a képzésben való megmaradásának megalapozása volt. A vizsgált programok közül öt számolt be arról, hogy a kortárs mentorálás segítette ezen célok elérését (Bruce et al., 2022; Colvin & Ashman, 2010; Heirdsfield et al., 2008; Olivier & Burton, 2020; Ward et al., 2009). A kivétel a BeWell-program volt, amelynek esetében a mentorálás nem hozta az elvárt eredményeket. A sikertelenség a kutatás eredményei szerint a mentorok hozzáállásának, a program iránti elköteleződésük hiányának és a program bizonyos elemeinek kötelező volta miatt kialakult frusztrációnak volt betudható. Az eredményeket a mentorok körültekintő módon történő kiválasztásával és tevékenységük folyamatos monitorozásával lehet javítani (McConney & Fourie-Malherbe, 2022). A különböző típusú mentorálási programokhoz a megfelelő mentorok kiválasztását a Terrion & Leonard (2007) által azonosított mentori kompetenciakategóriák is segíthetik, melyek hozzájárulhatnak a mentorprogramok hatékony és sikeres implementációjához.

Lorenzetti és munkatársai (2019) szisztematikus irodalmi áttekintése szerint a kortárs mentorálás pozitív hatásai pszichológiai-érzelmi területen is megmutatkoznak, erősítve a mentoráltak önbizalmát, motivációját, csökkentve a stresszt, az elszigetelődést és a bizonytalanságot. A pszicho-szociális és a tanulmányi területen elért változások összefüggnek egymással, így az egyik területen való fejlődés magával hozza a másik terület eredményeinek javulását is, megelőzve ezzel az alulteljesítést, a lemorzsolódást és a problémás viselkedést (Karcher, 2008). Ezt igazolja Willis és munkatársai (2012) tanulmánya is, ahol a program sikerének központi eleme a tanulói kapcsolatok átalakulása, a mentorok és a mentoráltak elkötelezettsége, hitelessége, egymás iránti bizalma és tisztelete volt. A társas kapcsolatok minőségének javulásával együtt járt az intézmény iránti elkötelezettség növekedése és a tanulmányi eredmények javulása is. Karcher (2008, 2009) kutatási eredményei a tanulás iránti elköteleződésnek és a mentoráltak önbecsülésének növekedését igazolták. Stapley és munkatársai (2021) More Than Mentors programja a mentoráltak rezilienciájának fejlesztésével érte el a nagyobb magabiztosságot, a kevesebb stresszt és konfliktust, ezáltal pedig a tanulmányi eredmények javulását. A BBBSA (Big Brothers Big Sisters of America) program esetében javultak a tanulmányi eredmények és az órai munka minősége, csökkentek a hiányzások és a kihágások (Herrera et al., 2008).

A bemutatott eredmények és a korábbi szisztematikus irodalmi áttekintések alapján elmondható, hogy az elemzett tanulmányok által vizsgált mentorprogramok hozzájárultak a lemorzsolódás mérsékléséhez mind általános és középiskolai, mind egyetemi környezetben.

A kutatás korlátai között nyelvi korlátként meg kell említeni, hogy nemzetközi kutatások közül csak angol nyelvű tanulmányok kerültek kiválasztásra, ami limitálta a mentorálások helyszínét: a vizsgált mentorprogramok kizárólag angol nyelvterületen kerültek lebonyolításra. A kutatás lehetséges irányai kiterjedhetnek európai országokban lebonyolított kortárs mentorprogramok elemzéseire is. A tanulmányok nagy része rövid időtartamú mentorprogramokat vizsgált. Longitudinális vizsgálatok segíthetnek megbecsülni a kortárs mentorprogramok hosszú távú hatékonyságát. A mentoráltak életútjának nyomon követésével képet nyerhetünk a mentorálás hatásáról a továbbtanulásra, a mentoráltak személyes fejlődésére.

További kutatási irányként jelenik meg a több tanulmányban és szisztematikus irodalmi áttekintésben felbukkanó, a kortárs mentorálásban rejlő azon lehetőség, amely lehetővé teszi a társadalmi befogadás, az inkluzív attitűd kialakítását az iskolai környezetben (Bradley, 2016; Karcher, 2013; Morris et al., 2021; Travers & Carter, 2022; Varga, 2015; Willis et al., 2012). Lorenzetti és munkatársai (2019) hangsúlyozzák, hogy további értékelő kutatásokra van szükség az egyes programtípusok és programjellemzők hatékonyságának meghatáro-

zásához, valamint a programok adaptálhatóságának kialakításához különböző tudományterületeken és intézményi kultúrákban.

* * *

A tanulmány létrejöttét az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjának Oktatási Esélyekért! Kutatócsoportja támogatta (SZKF-11/2021 MTA-PTE).

Irodalom

1. Allen, T. D. & Eby, L. T. (Eds.) (2007). *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Blackwell Publishing.
2. Az Európai Unió Tanácsa (2011). *A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról*. https://esplus.eu/documents/Tanacsi_ajanlas_2011_esl_csökk.pdf (2023.01.10.)
3. Bradley, R. (2016). 'Why single me out?' Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 43(3), 272–288. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12136>
4. Bruce, M., Gangoli, G., Mates, L., Millican, A. S. & Dodd-Reynolds, C. (2022). Peer-mentoring in a pandemic: an evaluation of a series of new departmental peer-mentor schemes created to support student belonging and transition during COVID-19. *Student Engagement in Higher Education Journal*. <https://dro.dur.ac.uk/36852/>
5. Colvin, J. W. & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>
6. Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2019). Educational Achievement in Social and International Contexts. In Tóth, I. Gy. (Ed.), *Hungarian Social Report 2019*. (pp. 217–236). Társi Társadalomkutatási Intézet Zrt. https://tarki.hu/sites/default/files/2019-02/217_236_Csapo_etal.pdf (2021.12.05.)
7. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2013). *Education and training monitor 2013*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/63220> (2023.05.12.)
8. A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(3), 31–47.
9. Fejes, J. B. (2012). A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 12(7–8), 80–95.
10. Goodrich, A. (2018). Peer Mentoring and Peer Tutoring Among K–12 Students: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 13–21. <https://doi.org/10.1177/875512331770876>
11. Győrpál, Zs. & Topuzidu, J. X. (Eds.) (2018). *A korai iskolaelhagyás megelőzése Erasmus+ projektek tükrében*. Tempus Közalapítvány. <https://erasmusplusz.hu/a-korai-iskolaelhagyas-megelozese-erasmus-projektek-tukreben> (2023.02.22.)

12. Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K. M. & Wilss, L. A. (2008). Peer mentoring for first year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/13611260801916135>
13. Herrera, C., Kauh, T. J., Cooney, S. M., Grossman, J. B. & McMaken, J. (2008). *High School Students as Mentors: Findings from the Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*. https://www.researchgate.net/publication/234685977_High_School_Students_as_Mentors_Findings_from_the_Big_Brothers_Big_Sisters_School-Based_Mentoring_Impact_Study (2023.03.25.)
14. Karcher, M. J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A Randomized Evaluation of the Effectiveness of School-based Mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>
15. Karcher, M. J. (2009). Increases in Academic Connectedness and Self-Esteem Among High School Students Who Serve as Cross-Age Peer Mentors. *Professional School Counseling*, 12(4), 292–299. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200403>
16. Karcher, M. J. (2013). Cross-age peer mentoring. In DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring*, 2nd ed. (pp.233–257). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412996907>
17. Kerülő, J. (2018). „Menni vagy maradni?” – Lemorzsolódás a felsőoktatási intézményekben, okok és megoldási javaslatok. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 170–188). Debreceni Egyetemi Kiadó.
18. Lorenzetti, D. L., Shipton, L., Nowell, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, L., Clancy, T. & Paolucci, E. O. (2019). A systematic review of graduate student peer mentorship in academia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 549–576. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1686694>
19. Lowery, K., Geesa, R. & McConnell, K. (2018). Designing a Peer-Mentoring Program for Education Doctorate (EdD) Students. *Higher Learning Research Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v8i1.408>
20. Mártonfi, Gy. (2014). Korai iskolaelhagyás és hullámzó trendek. *Educatio*, 23(1), 36–49.
21. Mayer, J. (2011). A korai iskolaelhagyás és társadalmi következményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(10), 18–29.
22. McConney, A. & Fourie-Malherbe, M. (2022). Facilitating First-Year Student Adjustment: Towards a Model for Intentional Peer Mentoring. *Journal of Student Affairs in Africa*, 10(2), 163–177. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v10i2.3781>
23. Megginson, D. & Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for Coaching and Mentoring*. Elsevier Butterworth-Heinemann.
24. Morris, S., O'Reilly, G. & Nayyar, J. (2021). Classroom-based peer interventions targeting autism ignorance, prejudice and/or discrimination: a systematic PRISMA review. *International Journal of Inclusive Education*, 27, 1389–1433. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900421>
25. Nevala, A., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto-Otero, M., Santos, R., Duchemin, C. & Manoudi, A. (2011). *Reducing Early School Leaving in the EU*. European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf (2023.02.17.)

26. Olivier, C. & Burton, C. (2020). A large-group peer mentoring programme in an under-resourced higher education environment. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(4), 341–356. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2019-0074>
27. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
28. Paksi, B., Széll, K., Magyar, É. & Fehérvári, A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.62>
29. Pálfi, E. (Ed.) (2015). *Nemzeti stratégiák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
30. Petosa, R. L. & Smith, L. H. (2014). Peer Mentoring for Health Behavior Change: A Systematic Review. *American Journal of Health Education*, 45(6), 351–357. <https://doi.org/10.1080/19325037.2014.945670>
31. Pusztai, G. (2021). A lemorzsolódottaktól a lemorzsolódási kockázatban levőkhig. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 6–17). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
32. Rumberger, R. W. (2012). *Dropping Out*. Harvard University Press.
33. Stapley, E., Town, R., Yoon, Y., Lereya, S. T., Farr, J., Turner, J., Barnes, N. & Deighton, J. (2021). A mixed methods evaluation of a peer mentoring intervention in a UK school setting: Perspectives from mentees and mentors. *Children and Youth Services Review*, 132(1), 106327. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106327>
34. Szemerszki, M. (2018). Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 15–27). Debreceni Egyetemi Kiadó.
35. Szigeti, F. (2021a). Hallgatói elégedettség. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 49–52). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
36. Szigeti, F. (2021b). Hallgatói bizalom. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 53–54). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
37. Szigeti, F. (2021c). Hallgatói reziliencia. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 54–57). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
38. Tenenbaum, L., Anderson, M. K., Jett, M. & Yourick, D. (2014). An Innovative Near-Peer Mentoring Model for Undergraduate and Secondary Students: STEM Focus. *Innovative Higher Education*, 39(5). <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9286-3>
39. Terrion, J. L. & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/13611260601086311>

40. Travers, H. E. & Carter, E. W. (2022). A Systematic Review of How Peer-Mediated Interventions Impact Students Without Disabilities. *Remedial and Special Education*, 43(1), 40–57. <https://doi.org/10.1177/0741932521989414>
41. Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. & Timmerman, C. (Eds.), (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge.
42. Varga, A. (2015). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In Fehérvári A. & Tomasz G. (Eds.), *Kudarok és megoldások*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
43. Ward, E. G., Thomas, E. E. & Disch, W. B. (2009). *The Effect of Traditional Peer Mentoring vs. Hybrid Peer Mentoring on Student Retention and Goal Attainment*. The 5th Annual National Symposium on Student Retention. https://www.researchgate.net/publication/228364445_The_Effect_of_Traditional_Peer_Mentoring_vs_Hybrid_Peer_Mentoring_on_Student_Retention_and_Goal_Attainment (2023.03.07.)
44. Willis, P., Bland, R., Manka, L., & Craft, C. (2012). The ABC of peer mentoring – what secondary students have to say about cross-age peer mentoring in a regional Australian school. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.650920>

Peer Mentoring to Prevent Dropouts: A Systematic Literature Review

This study focuses on the impacts of peer mentoring programmes as prevention and intervention tools on reducing dropout rates in higher education and early school leaving. The aim of this paper is to present the characteristics, objectives and effectiveness of international peer mentoring programmes. The qualitative data collection and analysis is based on a descriptive research design and content analysis of 12 empirical studies. The systematic search was conducted in EBSCO Education Research Complete module, in addition in ResearchGate and Google Scholar databases for English language empirical studies on peer mentoring models published in journals between 2008 and 2023. Based on the results of the analysis, the objectives, achievements, and challenges of mentoring programmes in higher education and public education settings are presented. The findings of this study demonstrate a positive impact of peer mentoring programmes on reducing early school leaving, increasing academic achievement, institutional and academic commitment, and the improvement of social and individual skills and abilities. Gaining a better perspective and understanding of the operation of these programmes can contribute to the success and efficacy of future mentoring programmes.

Keywords: dropouts, peer mentoring programme, systematic literature review

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Neveléstörténeti monográfia a keresztény fogyatékoskép alapjairól

Feketéné Szakos Éva*

DOI: 10.21549/NTNY.45.2024.2.5



Berzsényi Emese (2024): *Bűnös vagy ártatlan? – Az európai középkor fogyatékoságtörténete*. Eötvös József Könyvkiadó. ISBN 978 963 9955 998

Megjelent Berzsényi Emese *Bűnös vagy ártatlan? – Az európai középkor fogyatékoságtörténete* (Berzsényi, 2024) című új monográfiája, 170 oldalon, az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában.

A könyv szerves folytatása a szerző doktori disszertációjából készült *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint* (Berzsényi, 2020) című első monográfiájának, amelyet 220 oldal terjedelemben szintén az Eötvös József Könyvkiadó tett közzé. Ezzel az új kutatás nemcsak történeti folytatást, de párhuzamok felkutatását is jelentette az ókori és a középkori fogyatékoságtörténet között. Ezt a két cím kreatív ellentétpárokban történő, hasonló nyelvi megformálása és a két esztétikus borítókép is kifejezi. A jelen kötet Berzsényi Emese habilitációs értekezése is egyben, jelezve kutatói és egyetemi oktatói pályájának legfontosabb tartalmi és kutatás-módszertani súlypontjait.

A mű a fogalomtisztázás céljával tesz kísérletet olyan érdekfeszítő kérdések megválaszolására vagy inkább válaszainak keresésére, mint például: Mit jelentett a fogyatékoság a középkorban? Valamint részleteiben: Mit jelentett fogyatékosnak lenni az érintett személy számára? Hogyan tudott beilleszkedni, hasznos tagja lenni a társadalomnak? Milyen lehetőségei voltak a különböző társadalmi rétegekben született személyeknek? Mit jelentettek a fogyatékos személyek a társadalom számára? Hogyan tudta segíteni a közösség a rászoruló fogyatékos személyeket? Milyen eszmetörténeti irányvonalak mentén jött létre és valósult meg a sérült személyek elfogadása vagy elutasítása?

Ekkora és ilyen komplex témát átfogni feltáró céllal ezer év távlatában ugyancsak bátor vállalkozás! Nem véletlen, hogy az értekezés egyik leggondosabban kidolgozott fejezete a metodológiai rész, amelyben a kutatási problémán és a részletes kérdéseken kívül rendkívül pontosan meghatározásra kerül a kutatás műfaja, tudományági besorolása és a felhasznált források körének kiválasztási szempontrendszer.

A szerző szerint a mű „egy kvalitatív módszerrel végzett, tartomelemző, összehasonlító és értékelő – a pedagógiai hermeneutika módszerét szem előtt tartó –, történeti metodológiát követő” (Berzsényi, 2024, p. 21) kutatás beszámolója, amely hazai viszonylatban úttörő alapkutatásnak számít. Annyiban kötődik a neveléstörténeti kutatásokhoz, annak is a fogyatékoságtörténeti ágához, hogy a középkori fogyatékos emberek életvilá-

* Habilitált egyetemi docens, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaságtudományi Kar Műszaki Pedagógiai Tanszék, feketene.szakos.eva@gtk.bme.hu

gát elemzi a társadalmi tanítások összefüggésrendszerében. Mivel a középkorban a legmeghatározóbb szerepe az egyházi tanításnak volt, e kontextus interdiszciplináris vizsgálata került a középpontba.

Világos és logikus okfejtést olvashatunk a metodológiai fejezetben arról is, hogy a több lehetséges kutatási irányba való elmozdulás helyett miért volt szükség a téma szigorú lehatárolására és jövőbeli kutatások céljainak kitűzésére. Ennek megfelelően a kutatói kérdések megválaszolásához a metodológia utáni kifejtésben három nagy témakör feldolgozására került sor:

1. A középkor fogyatékoságértelmezésének elméleti háttere, amely a filozófiai és teológiai alapok elemzését tartalmazza – azaz a kor istenképe kerül bemutatásra.
2. A középkori társadalom értelmezése, amely szerint a földi társadalom az isteni világrend leképezése – ezzel a kor világképét mutatja be a szerző.
3. A középkori fogyatékos emberek életvilágának sajátosságai az előző két fejezetben kifejtettek kontextusában – így az emberkép sem maradhatott ki a kutatásból.

Majd e három fejezetet egy, a kutatás eredményeit és következtetéseit összegző fejezet zárja le.

A fogyatékoság saját, átfogó értelmezését illetően a szerző többek között Arnold Gehlenre és Friedrich Kronra hivatkozva arra az álláspontra helyezkedik, miszerint az ember konkrét és átvitt értelmű „protézisekkel” élő „hiánylény”. „Hiányosságait a világra való nyitottsága és az abból megtanulható szükséges elemek folyamatos és állandóan fejlődő, bővülő alkalmazása kompenzálja” (Berszenyi, 2024, p. 14). Ebben az értelemben kisebb-nagyobb mértékben mindenki fogyatékosnak tekinthető.

Napjaink pedagógiájában és különösen a szakképzési iskolai gyakorlatban is egyre nagyobb jelentőséggel bír a „különleges figyelmet igénylő” tanulók helyzete és az ő nevelési és oktatási eszközökkel történő támogatásuk, amely nemcsak a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulóira irányul, hanem többek között a tehetségesekre is. Itt jegyezzük meg, hogy párhuzam vonható a középkorban „szegényeknek” nevezett és a mai, „különleges figyelmet igénylő” tanulók kategóriája között. A különleges figyelmet igénylők rétege a „szegényekhez” hasonlóan ma is jóval szélesebb, mint a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók csoportja, mert a szélesebb kategóriába tartoznak többek között a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek is. A párhuzam csak részben áll a „tehetségesekre”, mint a mai tehetséggondozás célcsoportjára, a középkorban ugyanis a „szegényekhez” legfeljebb azok a tehetségesek tartoztak, akiknek fény derült valamilyen, szegénységüket, fogyatékoságukat, nehéz helyzetüket legalább részben kompenzáló, különleges képességükre.

Az értekezést nemcsak tudományos igényesség, hanem színes, olvasmányos stílus is jellemzi. Bővelkedik tudatosan alkalmazott „story telling” elemekben. A fogyatékos személyről mint társadalmi szereplőről sokat mond egy-egy ránk maradt, forrásokban fellelhető történet új interpretációja, mint például arról a középkori bajor kleptomániás kovácsmesterről (Berszenyi, 2024, p. 89) szóló történet, aki minden vasárnap vendégül látta a helyi plébánost, és átadta neki az előző héten eltulajdonított tárgyakat, amelyek így visszakerültek a tulajdonosaikhoz. Ezért a közösség sem közösi tette ki a kleptomániás mestert, és főleg azért sem, mert a munkájával meg voltak elégedve, valamint amúgy is nagyon jó embernek tartották.

Jelenkorunk megértéséhez is figyelemre méltók a dolgozatban a középkori életvilágra nagy befolyással bíró klímaváltozásokat és az erdők, az erdészet szerepét a fogyatékosággal és a vallási tanításokkal összefüggésben elemző részek. Továbbá az olyan szerzői kiszólások, mint amilyenre például a kísértéssel kapcsolatban bukkanhatunk, miszerint a mai tömegkommunikációban a kísértést lecserélték a „kényeztesd magad” szlogenre.

A lábjegyzeteket és a kisebb betűmérettel szedett bekezdéseket is érdemes elolvasni, mert szervesen, informatívan és érdekfeszítően egészítik ki a könyv fő mondanivalóját.

A kötet Benedek András ajánlásával látott napvilágot, lektorai Nóbik Attila és az előszót is író Tomory Ibolya (Tomory, 2024, pp. 9–10) voltak. Mindezek Berzsényi Emese monográfiájának további szakmai értékeit emelik ki.

Irodalom

1. Berzsényi, E. (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Könyvkiadó.
2. Tomory, I. (2024). Előszó. In Berzsényi, E. (2024) *Bűnös vagy ártatlan? – Az európai középkor fogyatékoságtörténete* (pp. 9-10). Eötvös József Kiadó.

A sporttehetség: lehetőség és pedagógiai kihívás

Gortva János*

DOI: 10.21549/NTNY.45.2024.2.6



Révész László (2023). *A sporttehetség-gondozás elmélete és gyakorlata*. Krea-Fitt Kft. ISBN 9786158209748

A tehetség azonosítása és gondozása olyan pedagógiai probléma, amely mindig is foglalkoztatta a szakembereket. Pedagógusok és pszichológusok sokasága igyekezett definiálni a tehetség fogalmát és gyakorlati tanácsokat adni a tehetség fogalmának értelmezéséhez, illetve a tehetség-gondozáshoz. Révész László könyve is ezek közé a művek közé tartozik. Ahogy a címben is ígéri, egyszerre tisztázza az elméleti hátteret, és ad a gyakorlatban is jól használható tudást. Műve hasznos olvasmány sokaknak: pedagógusok, edzők, egyéb sportszakemberek és szülők is profitálhatnak a megismeréséből.

Mi is a tehetség, tehetjük fel a kérdést, mielőtt Révész László könyvét elkezdjük vizsgálni, elemezni. E kérdésre sokan sokféle választ próbáltak adni. Gyarmathy Éva könyvében például a tehetség jellemzőit úgy foglalja

össze, hogy kiemelkedő képessége mellett egyéni látásmód és gondolkodás, valamint jelentős belső hajtóerő jellemzi a tehetséges személyeket. Felhívja ugyanakkor a figyelmet arra, hogy a tehetség terhet ró a tehetséges személyre éppúgy, mint a környezetére, a vele foglalkozó szakemberekre és a családra is. A tehetség ugyanis konfliktusforrás, hiszen a tehetséges egyén látásmódja, gondolatai nem mindig egyeztethetőek össze a többség gondolkodásmódjával (Gyarmathy, 2007). E jellemzők végiggondolása után könnyű belátni, hogy a Révész László munkájához hasonló, a gyakorlatban is jól használható, egyben a legfrissebb kutatásokat bemutató művekre óriási szükség van, és az aktualitásuk sosem lehet kérdéses. Számos szakirodalom rámutat azonban arra, hogy a sporttehetség definíciója még összetettebb, még nehezebben értelmezhető, mert az általános tehetségjellemzőkön kívül sportágspecifikus tényezőket is figyelembe kell venni (Szatmári, 2018). Nem szabad ugyanakkor elfelejteni azt sem, hogy a tehetség a sportsikernek csak az egyik, de messze nem kizárólagos tényezője, éppen ezért van jelentős szerepe a sporttehetség gondozásának, a tudományosan megalapozott, tudatos szakmai munkának minden sportsikerben (Bognár, 2010). A tehetségnek és a sporttehetségnek azonban nem csak tudományos definíciói és megközelítései léteznek. A háromszoros olimpiai bajnok pólólegendá, Benedek Tibor például egy sokszor idézett interjúban azt emelte ki, hogy a szorgalom és az akaraterő az ő esetében ellensúlyozni tudta a – véleménye szerint – kiemelkedő képességek hiányát (Paján & Bánhid, 2011).

A szerző már a könyv előszavában egyértelműen jelzi, hogy a sporttehetség fogalmát gyakran leegyszerűsítik. Vállalt célja éppen ennek megváltoztatása, a tehetségmodellek és a tehetséggondozás összetettségének bemutatása. A kötetet két jeles szakember is ajánlja az olvasóknak. Az ajánlók személye is mutatja, hogy a mű sok területen felhasználható. Köpf Károly a Magyar Edzők Társaságának főtítkáráként írt ajánlót. A másik ajánló, Bartha Csaba, a

* Adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet, Sport- és egészségtudományi Kutatócsoport, gortva.janos@uni-eszterhazy.hu

MOB operatív igazgatója rámutat, hogy a könyv hiánypótló, és hat fejezete nemcsak kérdéseket vet fel, de igyekszik azokra válaszokat is adni.

Minden egyes fejezet ugyanúgy épül fel, következetes, áttekinthető és didaktikai célokat szolgáló szerkezeti tagoltság jellemzi ezeket. A fejezetek elején listászerű felsorolást láthatunk, amelyet rövid bevezetés követ. Az egyes részek feldolgozását a törzsszöveget tagoló szövegdobozok, piktogramok és kiemelések segítik. A szerkesztői munkát dicséri, hogy a szövegdobozokat, piktogramokat egyrészt igényes kivitelezés jellemzi, másrészt külön részben magyarázzák a kötetben. A fejezeteket összefoglalás zárja, végezetül pedig önellenőrző kérdéseket talál az olvasó. Már ez a felépítés is egyértelműen bizonyítja, hogy nem pusztán tudományos monográfiát vagy a tehetséggondozást segítő, támogató kézikönyvet tartunk a kezünkben, hanem tankönyvet is. Ez a tankönyvi jelleg magyarázza a szöveg nyelvezetét is. Egyértelműen tudományos, de a teljes közérthetőséget segítő, jó stílusú megoldásokat alkalmaz a szerző. Éppen a felépítésnek és a nyelvezetnek köszönhetően válik jól használhatóvá a laikusok számára is az írás. Az érdeklődő szülő vagy a sportszakember-képzés bármely szintjén tanuló fiatal éppúgy megérti és könnyedén feldolgozhatja, mint a rutinos gyakorlati szakemberek vagy éppen a tudományos élet résztvevői.

Az első, Bevezető gondolatok a tehetséggondozáshoz című fejezet keretét ad a további részek megértéséhez. Tisztázza a kiemelt figyelmet igénylő tanuló fogalmát, valamint a tehetséggondozás szintjeit és lépéseit. Megismerhetjük a tehetségek arányát és a tehetségek földrajzi eloszlásának sajátosságait. A szerző leszögezi, hogy bár a tehetségek földrajzi eloszlása véletlenszerű, s lehet akár egyenletes is, a tehetség kibontakozása már erősen függ az infrastruktúrától. Megállapítja, hogy a lakosság létszámához viszonyítva hazánkban a legnagyobb tehetségkibocsátó városok – ebben a sorrendben – Eger, Budapest, illetve Szentes (Révész, 2023).

A második nagy egységben még mindig elméleti bevezetőt olvashatunk, megismerhetjük a tehetségmodelleket, a tehetségkutatásokat, illetve szűkebben a sporttehetség-kutatásokat is. A kutatástörténeti előzmények bemutatása részletes, de jól érthető, az alapfogalmakat nem csak megemlíti, de értelmezi, és kontextusba is helyezi a szerző. A fejezet szakdolgozatok, akár TDK-dolgozatok és doktori disszertációk készítése során is jól használható áttekinthetést ad. A szerző tájékozottsága kiindulópontot adhat más munkák elkészítéséhez is. Nagy értéke ennek a résznek, hogy Révész László kísérletet tesz a sporttehetség egyértelmű definíciójára a korábbi kutatások összegzése alapján. Érdekes szó szerint idézni a definíciót: „A sportban az az egyén tehetséges, aki az adott sportág űzéséhez megfelelő biológiai alapokat, pszichomotoros képességeket (adottságokat) örökölt, melyek a környezet (család, iskola, testnevelő, edző) segítségével; tanulással, edzéssel, felkészítéssel olyan szintre fejlődtek, hogy azzal a hosszú távú kiemelkedő, nemzetközi sporteredmény elérésére potenciális lehetőség kínálkozik. Ehhez rendelkezik mindazon pszichomotoros, kognitív, szociális, affektív és pszichés képességekkel (kompetenciákkal), melyek lehetővé teszik számára az átlagon felüli teljesítmény tartós elérését.” (Révész, 2023, p. 75). A definícióból számos tényezőt kiemelhetünk, de véleményem szerint leginkább azt érdemes megjegyeznünk, hogy a tehetség kibontakozásához a környezet, a közösségek együttműködése szükséges. Az iskola – minden pedagógussal –, az edzővel és a családdal együttműködve éppúgy tudja segíteni, mint gátolni a tehetség kibontakozását. Ez pedig azt is mutatja, hogy az egyes szakemberek felelősége óriási.

A következő szakasz a sporttehetség gondozását, a tehetségfejlődés szakaszait mutatja be, az egyes szereplők funkcióját részletesen ismerteti. Ezt követően bemutatja a Long Term Athletes Development programot, azaz a hosszú távú sportfejlesztési programot, amelynek nagy előnye, hogy a szűken vett sportszakmai szempontok mellett a pedagógiai-módszertani szempontokat is maximálisan figyelembe veszi és érvényre juttatja. A modell paradigmatiságát, hogy egyszerre célozza meg az iskolai testnevelést, a rekreációt és az élsportot. A program holisztikus szemléletű és megnyitja az utat az élethosszig tartó sport felé, egyben pedig minden sportág környezetére tökéletesen adaptálható. Az iskola szerepét vizsgálva részletesen elemzi a 2020-as Nemzeti Alaptantervet (további-

akban NAT) és a kerettanterveket. Rámutat, hogy a pedagógusok szerepe óriási, de gyakorlati tudásuk gyakran hiányzik. A NAT hiányosságaként említi, hogy nem ad teljes és részletes iránymutatást a tehetséggyondozáshoz, s ez a hiányosság a kerettantervben is megtalálható. Részletesen elemzi az iskolai tehetséggyondozás folyamatát, fázisait, ami nem csak a testnevelésben használható. Érdekes és hasznos rész, amikor a homogén és a heterogén fejlesztést elemzi a szerző. Utal a Komplex Alapprogram eredményeire, és konkrét példákat említi a differenciálás lehetőségeire, azaz konkrét módszertani útmutatóként is használható a fejezet (Révész, 2023).

A szereplők megismerését követően a sportágválasztás sajátosságairól kaphat képet az olvasó. Kiemeli, hogy a gyermek olyan sportágak közül választ elsősorban, amelyeket ismer, ezért nagy szerepe van az oktatásnak és a médiának is. A versenysport és az élsport motiváló szerepének változásáról is olvashatunk. Igen fontos gondolat, hogy a versenysport már kevésbé motiválja a fiatalokat, mint korábban, sokkal fontosabb számukra az egészségmegőrzés (Révész, 2023). A fejezet zárásaként a multisport szerepéről értekeznek a szerző, s a Magyar Diáksport Szövetség (MDSZ) érveit elemzi. Ennek lényege, hogy a korai sportági specializációval szemben azt ajánlják, hogy 12-13 éves korig a gyermekek minél több sportágot próbáljanak ki, akár többet is egyszerre (Révész, 2023). Könnyű belátni, hogy a multisport sikeréhez számos tényező együttes jelenléte szükséges. Egyrészt elengedhetetlen az infrastruktúrális feltételek megléte, másrészt a szülői, az edzői és a testnevelői nyitottság. A 2020-as NAT bevezette például az állampolgári ismeretek nevű tantárgyat, s többek között ennek keretében is lehetősége van a pedagógusnak a helyi sportszervezetek megismertetésére (NAT, 2020). A tantárgyhoz kiadott kerettanterv 8. osztályos tanulók számára előírja a helyi sportegyesületek megismerését (Kerettanterv, 2020). Ez fontos és előremutató kezdeményezés, de a multisport szempontjából már megkésett, ezért fontos, hogy a szakemberek már a nevelés-oktatás korábbi szakaszaiban is tudatosan együttműködjenek.

A záró fejezetekben a szerző már a kiválasztásról és a bevalásról beszél. Számos értékes megállapítása közül kiemelendő, hogy a sportágválasztás mellett a kiválasztás is nagyon jelentős. Az előzőekhez hasonlóan itt is szakirodalmi áttekintéssel és konkrét gyakorlati tanácsokkal segíti a sportszakembereket, hiszen leszögezi, hogy a korábbiakkal szemben ez már kizárólagosan a sportszakember hatásköre, aki az eredmények és a tapasztalatok elemzése után ki tudja választani a sportoló gyermekek közül az élsportolókat (Révész, 2023).

Az utolsó fejezet a bevalással foglalkozik. A bevalás maga a sportkarrier, a sporttehetség gyondozásának végső célja és eredménye. Révész László áttekinti a bevaláskutatásokat, illetve azok hasznát. Rámutat ugyanakkor arra, hogy ez egy kevésbé kutatott, alapvetően hiányos terület, pedig a bevalásvizsgálatoknak komoly haszna lenne a sportban. A siker esetleges személyiségtorzító hatásaira is kitér, amely később komoly gondokat okozhat a sportolóknak (Révész, 2023).

Összegezve elmondható, hogy A sporttehetség-gyondozás elmélete és gyakorlata olyan könyv, amelyet érdemes minden sportszakembernek, érdeklődő pedagógusnak és szülőnek megismernie. Számos problémára és nehézségre felhívja a figyelmet, és gyakorlati tanácsokat ad a tehetséggyondozáshoz, mindezt mély és sokrétű elméleti áttekintéssel ötvözve. Fontos a médiatudatosság fejlesztése, a sportszakemberek, valamint a testnevelőtanárok kommunikációs készségeinek fejlesztése. Az edzői és a testnevelői kommunikáció fejlesztése a képzés során most is jelen van, de ennek jelentőségét mindig fontos kiemelni, hiszen a sporttehetségek problémáinak megelőzésében, a kialakult problémák kezelésében is óriási szerepe van. A szülők, illetve a sportoló tágabb környezetének is ismernie kell a tehetséggyondozás elméleti és gyakorlati kereteit, hogy támogatni tudják a gyermekeket készségeik kibontakoztatásában. Természetesen nem szükséges, hogy minden tehetséges gyermek szülője szakemberré váljon a sporttehetségek gyondozásának terén, de ha az alapismereteket megszerzik, akkor már sokat tudnak segíteni a gyermeküknek.

Irodalom

1. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. (2020).
<https://magyarokozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f>
2. Bognár, J. (2010). *Pedagógiai és sportpedagógiai ismeretek*. Magánkiadás.
3. Gyarmathy, É. (2007). *A tehetség – Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Kiadó.
4. Kerettanterv az állampolgári ismeretek tantárgyhoz. (2020).
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Allampolgari_ismeretek_F.docx
(2024. 01 10.)
5. Paján, V. & Bánhid, A. (2011). *Sportalkímia – Ismerd meg a győztesek titkát – A bajnokok bevált módszerei a mindennapok sikeréért*. Sportalkímia Kft.
6. Révész, L. (2023). *A sporttehetség-gondozás elmélete és gyakorlata*. Krea-Fitt Kft.
7. Szatmári, Z. (Ed.) (2018). *Sport, életmód, egészség*. Akadémiai Kiadó.
<https://doi.org/10.1556/9789634541219>

Szerzőink

- Fehérvári Anikó* az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi tanára, a Neveléstudományi Intézet igazgatója. Kutatásai fókuszában a társadalmi, oktatási egyenlőtlenségek, az oktatási eredményesség vizsgálata áll, valamint olyan programok, fejlesztések értékelése, amelyek a hátrányos helyzetű csoportok iskoláztatására irányulnak.
- Feketéné Szakos Éva* a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem GTK Műszaki Pedagógiai Tanszékének habilitált egyetemi docense. Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője és oktatója, 2013-ban habilitált az ELTÉ-n. 2014-ig az ELTE egyetemi docense volt, és az Andragógia PhD programot vezette 2013-tól 2014-ig. Kutatási területei: a felnőttképzés elméletei és trendjei, a felnőttek tanulása, nevelési tartományok a szakképzésben, különös tekintettel az egészségnevelésre és a családtervezésre nevelésre.
- Felső Edit* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának elsőéves hallgatója. Kutatási érdeklődése a kortárs mentorálás iskolai inkluzív attitűdre gyakorolt hatásainak vizsgálata köznevelési intézményekben.
- Gortva János* az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézetének adjunktusa, a Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport tagja. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikum történelem, valamint magyar nyelv és irodalom szakos tanára, vezetőpedagógus. 2020-ban szerzett PhD-fokozatot. Főbb kutatási területei a sport és nevelés, a neveléstörténet, illetve a tantárgy-pedagógiák.
- Pálvölgyi Lajos* az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport külső tagja. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 1976-ban doktori címet szerzett. Az MTA Pedagógiai Kutatócsoport, majd az MTA Pszichológiai Intézet tudományos munkatársa 1982-ig. Ezt követően számos kül- és belföldi vállalatnál projekt- és programmenedzser, projektigazgató, tanácsadó, oktató. Hosszú ideig a Project Management Institute Magyar Tagozat alelnöke (2003–2017). A PROJECON Projekt Tanácsadó Kft. ügyvezetője. A Magyar Pedagógiai Társaság Projektpedagógiai Szakosztály vezetője, a Középiszkolai Diákprojektkonkurrensvetély alapítója. Kutatási érdeklődése: pedagógiai mérések, oktatási innovációk, projektalapú tanulás digitális környezetben, pályaedukáció.
- Simon Viktória* magyar nyelv és irodalom, történelem szakos tanár. Második diplomáját nyelv- és beszédfejlesztő tanárként szerezte. Jelenleg az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Kutatásának középpontjában az olvasott szövegek megértése áll. Fő érdeklődési területe a szaktárgyi szövegértés és fejlesztési lehetőségei, valamint az olvasási stratégiák használata. Doktori kutatása is az említett területekre összpontosít.
- Tatjana Matolinets* gazdag tudományos háttérrel rendelkező történész. Az oroszországi Arhangelszkben, az Északi (sarkvidéki) Szövetségi Egyetemen tanult, ahol történelmi tanulmányaira fókuszált. Kutatásainak középpontjában kezdetben az Északi tengeri útvonal állt, aktívan részt vett a témával kapcsolatos konferenciákon, valamint tanulmányokat publikált. A politikai események hatására azonban tudományos érdeklődése a hazafias nevelés és a politikai propaganda történelmi elemzése felé tolódott el. Ez vezetett ahhoz, hogy a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) neveléstudományi mesterképzésére jelentkezzen és ismereteit ezen a területen bővítsen. Bár jelenleg nem az oktatás területén dolgozik, egyetemi tapasztalatai továbbra is meghatározzák e kritikus témák megértését.

Authors

Anikó FEHÉRVÁRI

is a full professor of Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. Her research focuses on the study of social and educational inequalities and educational effectiveness and the evaluation of educational programmes and measures to educate underprivileged groups.

Éva FEKETÉNÉ SZAKOS

is a habilitated associate professor at Budapest University of Technology and Economics (BME), Faculty of Economics and Social Sciences, Department of Technical Education. She is a member of Academic staff and supervisor of ELTE Doctoral School of Education and got her habilitated doctor degree in 2013 at ELTE. She served as an associate professor at ELTE until 2014, when she led the PhD program in adult education (andragogy) from 2013 to 2014. Her research fields are theories and trends in adult education, adult learning, and vocational education, especially health education and education for family planning.

Edit FELSO

is currently a doctoral student at the Doctoral School of Education of Eötvös Loránd University. Her academic interests are peer mentoring and its effects on developing an inclusive attitude of students in primary and secondary schools.

János GORTVA

is an assistant professor at the Institute of Sports Science at the Eszterházy Károly Catholic University and he is a teacher of history and teacher of Hungarian grammar and literature in the Secondary School of Eszterházy Károly Catholic University. He is a teaching practice supervisor at the school. He received his PhD in 2020. His research areas are sports and education, history of education and the methodology of history education.

Lajos PÁLVÖLGYI

is an external member of the Research Group for Higher Education and Innovation, at ELTE Faculty of Education and Psychology Institute of Education. He received his doctorate from Eötvös Loránd University in 1976. He was a research fellow at the Educational Research Group and later at the Institute for Psychology of the Hungarian Academy of Sciences until 1982. Afterwards, he worked as a project and program manager, project director, consultant and trainer for several foreign and domestic companies. He was vice president of the Project Management Institute Hungarian Chapter (2003–2017). He is managing director of PROJECON Project Consultancy Ltd., head of the Project Pedagogy Section of the Hungarian Pedagogical Association, and founder of the High School Student Project Competition. Research interests: educational assessment, educational innovations, project-based learning in digital environments, career education.

Viktória SIMON

is a secondary school teacher of Hungarian language and literature, and history. She acquired her second degree as a teacher of speech and language. She is currently a PhD student at ELTE BTK Doctoral School of Linguistics. Her research focuses on reading comprehension. Her main interests are subject-dependent reading comprehension, development possibilities, and reading strategies. Her doctoral research also focuses on the abovementioned areas.

Tatiana MATOLINETS

is a historian with a rich academic background. She studied at the Northern (Arctic) Federal University in Arkhangelsk, Russia, where she focused on history. Her research initially centred on The Northern Sea Route, and she actively

participated in conferences and published articles on the subject. However, due to political events, her academic interests shifted towards patriotic education and political propaganda through the lens of historical analysis. This led her to pursue a master's degree in Educational Science at Eötvös Loránd University (ELTE) in Budapest, Hungary, where she specialized in these areas. Although she is currently not working in the field of education, her academic experiences continue to inform her understanding of these critical topics.