

# iskolakultúra

5-6

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXV. évfolyam 2025. május-június

**Fekete Imre**

- Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

**Langerné Buchwald Judit**

- ELTE PPK

**Mátó Áron**

- ELTE PPK

Neveléstudományi Doktori Iskola

**Móser Anna**

- Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

**Peres István Péter**

- Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

**Popsa Anna Mária**

- Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

**Rajnai László**

- Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

**Sebestyén Edmond**

- SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

**Sinka Péter**

- ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

**Tóth Edit**

- MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, SZTE Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

**Vályogos Krisztina**

- Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

**Fejes József Balázs**

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

**Somogyvári Lajos**

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

**Géczy János (alapító,**

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

**Dancs Katinka (titkár)**

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

**Csikos Csaba**

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

**Gál Zita**

e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

**Jagodics Balázs**

balazs.jagodics@gmail.com

**Kasik László**

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

**Kojanitz László**

e-mail: kojanitzl@gmail.com

**Molnár Dávid**

e-mail: david.molnar86@gmail.com

**Nagy Gyula**

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

**Sándor Klára**

e-mail: sandor.klara@gmail.com

**Zs. Sejtes Györgyi**

e-mail: sejtes@gmail.com

**Tary Blanka**

(angol nyelvi lektor)

**Trencsényi László**

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

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsészeti- és Társadalom-  
tudományi Kar dékánja**  
Kiadja a Szegedi Tudomány-  
egyetem Bölcsészeti- és  
Társadalomtudományi Kara  
Elérhetőség:  
[www.iskolakultura.hu](http://www.iskolakultura.hu)

### tanulmány

**Vályogos Krisztina**  
Hova tovább? Szakképzésben  
tanulók jövőtervei 3

**Sebestyén Edmond – Tóth Edit**  
Pedagógusok és tanár szakos  
hallgatók adathasználattal kapcsolatos  
gyakorlatának és vélekedéseinek  
jellemzői 19

### szemle

**Langerné Buchwald Judit**  
Az alternatív iskolát választó szülők  
iskolaválasztási motívumai és elvárásai  
az iskolával szemben 46

**Fekete Imre – Popcsa Anna Mária**  
Pénzügyi tudatosság fejlesztése  
e-környezetben: hallgatói vélemények  
az OTP Fáy Alapítvány kurzusáról  
a Budapesti Gazdaságtudományi  
Egyetemen 68

**Móser Anna**  
Bibliometriai és tartalomelemzés:  
a mesterséges intelligencia szerepe és  
jövőbeli lehetőségei a nyelvtanulásban 86

**Rajnai László**  
A pedagógusok segítői kompetenciái  
a törvényi szabályozás, az egyetemi  
képzés és a pedagógus előmeneteli  
rendszer vizsgálatán keresztül 107

### kritika

**Peres István Péter**  
Egy tudományos életmű tiszteletére.  
Pusztai Gabriella, Engler Ágnes,  
Hrabéczy Anett, Bencze Ádám:  
Mesterség és intelligencia az  
oktatáskutatásban 130

**Sinka Péter**  
Eszközhasználat a történeti  
pedagógiában – Válogatott tanulmányok  
az olasz neveléstörténetből.  
Simonetta Polenghi: Educational  
Tools in History: New Sources and  
Perspectives 133

**Mátó Áron**  
Jók leszünk? Hogyan formál a  
formálásról szólás a köztudatban?  
Mészáros György: „Jók leszünk!” –  
Hogyan formál társadalmi lényé az  
iskola? Összehasonlító kritikai  
etnográfia mindenkinek 136

**A szám tanulmányainak  
angol nyelvű összefoglalója 140**



**Vályogos Krisztina**

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

tanulmány

# Hova tovább? Szakképzésben tanulók jövőtervei

*Az országos átlaghoz képest társadalmi és gazdasági hátránnyal jellemezhető régiók fejlődésének kulcsa a szakképzés. A szakképzés az oktatás egy olyan speciális szegmense, melynek szerepe az ipar fejlődéséhez szükséges jól képzett humán erőforrás biztosítása, mindezt úgy, hogy az ipar igényeivel párhuzamosan a szakképzésben tanuló fiatalok igényeit és vágyait is figyelembe vegye, valamint jövőképet is adjon.*

## Bevezetés

**T**anulmányunk célja, hogy tanulói kérdőíves kutatásunk (VETanulOK 2023) segítségével megismerjük a szakképzésben tanuló fiatalok jövőterveit. Korábbi hazai kutatások arra világítottak rá, hogy a tanulási út diverzifikációja miatt még a szakképzésben tanulók esetében sem vehetjük biztosra, hogy a végzés után egyenes az út a munkaerőpiacra (Ercsei, 2015; Mártonfi, 2009). A gazdaság növekedéséhez elengedhetetlen a hatékonyság növekedése, mely a szakképzés területén is megjelenik az Ipar 4.0-ban megfogalmazott célkitűzések alapján. Ugyanakkor a szakképzés minőségi és mennyiségi növekedése mellett is felmerül a kérdés, hogy a megújult szakképzésben szakmai végzettséget szerzett fiatalok a végzés után hogyan képzelik el a munka világában való elhelyezkedésüket.

## Serdülők jövőtervei

A témával foglalkozó kutatások a fiatalok jövőbeli elképzeléseinek feltárása során a közeli és a távoli jövőre vonatkozóan élethelyzeteken keresztül vizsgálják a továbbtanulás, a munkába állás és a családi élet tekintetében az elképzelt és vágyott jövőt (Liskó, 2004; Nurmi, 2005; Messing, 2006; Seginer, 2009; Mártonfi, 2009; Ercsei, 2015). Ugyanakkor figyelembe kell vennünk, hogy bár a fiatalokat foglalkoztatja a jövőjük (Marton, 2020), mégis minél távolabbi jövőt kell elképzelniük a fiataloknak, annál magasabb lehet a bizonytalanok aránya (Czifrusz és Lénárd, 2023).

Elsőként a továbbtanulási terveket vesszük számba a korábbi kutatási eredmények alapján. Liskó (2004) a továbbtanulási szándéknak a lakóhely urbanizációs szintjéhez és a szülői iskolázottsági szinthez és iskolatípushoz igazodó arányát mutatta ki, míg külföldi vizsgálatok eredményei a lányok kiforrottabb és pozitívabb jövőterveire hívják fel a figyelmet (Creed és Patton, 2003; Iovu és mtsai, 2016; Brown és mtsai, 2006). Mártonfi (2009) mintegy másfél évtizede a programtípustól függetlenül a továbbtanulási szándék

erősödését detektálta, miszerint a szakmunkás végzettség megszerzése után a fiatalok több mint fele (56%-a) már inkább tanulni szeretne, míg 43%-a inkább munkába állna, illetve a dolgozni készülők fele a munka mellett tanulni is szeretne, tehát összességében az érettségivel nem rendelkező fiatalok  $\frac{3}{4}$ -e tervei szerint nem fejezi be tanulmányait a szakmunkás bizonyítvány megszerzésével. A továbbtanulás esetén szakképzési programtípustól függetlenül a tanulni vágyók több mint fele a középfokú tanulmányai során elsajátított szakmának, szakiránynak megfelelően, azt kiegészítve tervezte tanulmányait, míg  $\frac{1}{3}$ -uk pályakorrekcióként attól eltérő szakmát vagy szakirányt szeretett volna tanulni (Mártonfi, 2009).

Ezután a munkaerőpiaci terveket vesszük számba. A tanulmányok befejezése utáni munkavállalási szándék aránya Liskó két évtizeddel ezelőtti tapasztalatai szerint igazodott a tanulók lakóhelyének településtípusához, a szülők iskolázottságához és az iskola-típushoz. A szakmunkások több mint fele, 56%-a, a szakközépiskolások 42%-a tervezte a munkába állást a középfokú tanulmányai befejeztével (Liskó, 2004). Az elhelyezkedési esélyek latolgatásakor a fiatalok a biztos, a valószínű és a bizonytalan kategóriák közül választhattak, a bizonytalanok aránya mindkét programtípusban hasonló, 38-39% volt. A szakmunkástanulók  $\frac{1}{3}$ -a biztosnak vélte, a szakközépiskolások  $\frac{1}{3}$ -a valószínűnek látta a munkaerőpiacon való elhelyezkedését (Liskó, 2004). Külföldi munkavállalást tervezett a szakmunkások fele, a szakközépiskolások több mint  $\frac{1}{3}$ -a, de tartósan külföldön élni programtípustól függetlenül a 11-12%-uk szeretett volna (Mártonfi, 2009). A 2000-es évek elején a szakmai autonómiára való törekvés kapcsán nemi különbségeket figyeltek meg, miszerint a fiúk inkább vállalkozóként képzelték el magukat, mint a lányok (Kniveton, 2004; Small és McClean, 2002). Ercsei (2015) a továbbtanulás és a munkába állás közötti választás során eltérő tendenciákat mutatott ki a nemek, a településtípus és a régió tekintetében. Tapasztalata szerint a lányok jövőterveiben nagyobb hangsúlyt kap a tanulás, akár önmagában, akár munkaviszony mellett is, mint a fiúkéban, míg a fiúk inkább a mielőbbi kereső tevékenységet preferálják (Ercsei, 2015), ami Kniveton (2004) eredményeivel egy irányba mutat. A lakóhely településmérete alapján a kisebb településeken élők a munkavállalást, míg a nagyobb településeken élők a tanulást, illetve a munka mellett tanulókat tervezik nagyobb arányban (Ercsei, 2015). A családi háttér tekintetében az alacsonyabb státusú családok gyermekei a munkavállalást preferálják, ami látszólag ellentmond annak, hogy a hátrányos helyzetű Észak-alföldi régióban magas a csak tanulni, illetve a Nyugat-dunántúli régióval együtt a dolgozni és tanulni tervezők aránya (Ercsei, 2015).

### Kutatási kérdés és hipotézis

Kutatási kérdéseink, melyekre az elemzések során választ keresünk:

A szakképzésben az új programtípusokban elsőként részt vevő tanulók milyen jövőre vonatkozó tervekkel rendelkeznek? Intézménytípusonként eltérő-e a fiatalok jövőképe?

H1. Feltételezzük, hogy minél magasabb a társadalmi státusa a tanuló családjának, annál inkább jellemző, hogy az iskolázottsági szint emelkedése, vagy foglalkoztatottsági státusbeli autonómia a jövőképe. Ezen feltételezésünket a magasabb társadalmi státussal együtt járó jobb családi vagyoni helyzetre és anyagi biztonságra alapozzuk.

H2. Feltételezzük, hogy az intézményválasztás a társadalmi háttér dominanciája miatt jelentős hatást gyakorol a fiatalok jövőképe (Hermann, 2003; Lannert, 2004).

## Minta és módszer

Tanulói kérdőíves kutatásunk, melynek mérőeszközének alapját korábbi hazai kutatások adták (Andor és Liskó, 2000; Liskó, 2003; Fónai és Papik, 2002; Fónai, Hajdu és Estók, 2007, Lannert, 2004), online formában 2022 őszétől 2023 nyaráig zajlott az Észak-alföldi régió szakképzési centrumainak intézményeiben. Adatbázisunk (N = 973) végzős szakképző iskolás (n = 600) és 11. évfolyamos technikumi (n = 373) tanulók válaszait tartalmazza, melynek jelen tanulmányban a fiatalok jövőterveire vonatkozó válaszait mutatjuk be. Adatbázisunk, a VETanulOK 2023, az Észak-alföldi régió 7 szakképzési centrumának (melyből 5 az ITM, 2 pedig az Agrárminisztérium fenntartásában van) 31 szakképző intézményéből érkezett kitöltéseket tartalmaz. Azon intézményekben tanulókat kértük fel kitöltésre, akik szakképző iskolai programtípusban oktató intézményben az új szakmai programtípusokban (szakképző iskola, technikum) elsőként tanultak. Mintánk régiószintű kitöltöttségi aránya a 11. évfolyamos szakképző iskolai programtípus esetében 32,2%-os, a többcélú szakképzési intézményekben technikumi 11. tanulók esetében pedig 19%-os, ugyanakkor mindkét programtípus esetében vármegyénként eltérő arányú. A mintánk vármegyénkénti (1. melléklet) és ágazatonkénti (2. melléklet) kitöltöttségi aránya a mellékletben látható.

Az Észak-Alföld a kedvezményezett járások száma alapján (290/2014. [XI.26.] Korm. rendelet 3. melléklete) hazánk hátrányos helyzetű régiója. Ezen területi országos átlaghoz képest kimutatható elmaradás tetten érhető a népesség iskolázottsági és foglalkoztatottsági adataiban is. Ugyanakkor bár az egy főre eső GDP tekintetében a területi rangsor végén található (KSH 21.1.2.2 STADAT), a régióban megjelenő nemzetgazdasági beruházások (KSH STADAT 3.1.2.1) alapján várhatóan emelkedni fog a munkaerőpiaci szakképzett munkavállalók iránti igénye, ami indokolja témánk relevanciáját.

Az adatok feldolgozása SPSS program használatával történt, mely során leíró statisztikai eljárásokat, egyszerű és összetett keresztábla-elemzéseket és klaszterelemzést végeztünk.

*Elemzésünkéből kiderült, hogy a tanulók közel 45%-a gondolja azt, hogy a tanult szakmában fog dolgozni (44,71%) a jövőben, illetve több mint az egyharmaduk gondolta azt, hogy biztos munkahelye lesz jó fizetéssel (39,05%). A válaszadóink egynegyede szeretne érettségi bizonyítványt szerezni (25,59%), kicsivel kevesebben pedig a jövőben vállalkozók szeretnének lenni (21,17%) és/vagy külföldön dolgozni (22,30%). A tanulók egyötöde vélte úgy, hogy a későbbiekben új szakmát fog majd tanulni (19,73%). A diákok valamivel több mint egytizede teljes pályakorrekciót hajtana végre a jövőben (11,72%), ennél kevesebben terveznek diplomát szerezni (8,74%) vagy otthon lenni a gyermekeikkel (5,96%).*

## Eredmények

Elsőként a leíró statisztikai eredményeinket ismertetjük. A tanulók a jövőkép kérdésközpontú kérdéseire igennel (1) vagy nemmel (0) válaszolhattak, ezért jelen esetben a leíró statisztikai elemzéseknél az igennel válaszolókat százalékos arányát elemeztük az átlag és a szórás helyett. Elemzésünkéből kiderült, hogy a tanulók közel 45%-a gondolja azt,

hogy a tanult szakmában fog dolgozni (44,71%) a jövőben, illetve több mint az egyharmaduk gondolta azt, hogy biztos munkahelye lesz jó fizetéssel (39,05%). A válaszadóink egynegyede szeretne érettségi bizonyítványt szerezni (25,59%), kicsivel kevesebben pedig a jövőben vállalkozók szeretnének lenni (21,17%) és/vagy külföldön dolgozni (22,30%). A tanulók egyötöde vélte úgy, hogy a későbbiekben új szakmát fog majd tanulni (19,73%). A diákok valamivel több mint egytizede teljes pályakorrekciót hajtana végre a jövőben (11,72%), ennél kevesebben terveznek diplomát szerezni (8,74%) vagy otthon lenni a gyermekeikkel (5,96%). Végül a válaszadók töredéke gondolta azt, hogy tanulmányai után munkanélküli lesz (2,26%), 7,3%-uk pedig nem tudta megmondani, vélhetőleg hogyan is alakul a jövője (1. táblázat).

1. táblázat. A jövőkép kérdéseire igennel válaszoló tanulók aránya (%)  
(dichotóm mérési szinten)

|  | %             |
|--|---------------|
| <b>A tanult szakmában dolgozom.</b>            | <b>44,71%</b> |
| <b>Újabb szakmát tanulok.</b>                  | <b>19,73%</b> |
| <b>Más szakmát tanulok, és abban dolgozom.</b> | 11,72%        |
| <b>Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel.</b> | <b>39,05%</b> |
| <b>Érettségi bizonyítványt szerezek.</b>       | <b>25,59%</b> |
| <b>Diplomát szerezek.</b>                      | 8,74%         |
| <b>Otthon leszek a gyermekeimmel.</b>          | 5,96%         |
| <b>Vállalkozó leszek.</b>                      | <b>21,17%</b> |
| <b>Külföldön fogok dolgozni.</b>               | <b>22,30%</b> |
| <b>Munkanélküli leszek.</b>                    | 2,26%         |
| <b>Nem tudom.</b>                              | 7,30%         |

Forrás: VETANULOK 2023

### A jövőtervek klaszterei

Következő lépésben a jövőképre adott válaszok mentén klaszterelemzést hajtottunk végre, amely eljárás során három csoportot tudtunk elkülöníteni. A hagyományos klaszterelemzéssel szemben viszont nekünk különösképpen ügyelnünk kellett arra, hogy dichotóm válaszlehetőség miatt számunkra a 0-hoz közelítő értékek épp annyira értékesek, mint az 1-hez közelítőek, mivel amennyiben a klaszterérték 0-hoz közelít, az biztosan nemet jelöl, míg ha 1-hez, az biztosan igent.

A klaszterelemzéssel és az annak értelmezése szolgáló kvartilisekkel három csoportot tudtunk elkülöníteni. Az első és egyben a legkisebb csoportot azok a tanulók képezték, akik pozitív jövőképpel rendelkeznek mind a munkavállalás, mind a továbbtanulás terén, és egyáltalán nem gondolják azt, hogy a jövőben munkanélküliek lesznek, vagy éppen gyermekvállalási szándék miatt szüneteltetnék a karrierjüket, ezért ők a **Tevékenyen optimisták** ( $n = 195$ ). A második csoportot azok a diákok alkották, akiknek bár bizonytalan a jövőképe, viszont mindegyikük biztos abban, hogy a tanult szakmájában fog dolgozni, ami a szakképzési oktatáspolitikai szempontjából sikeres pályaválasztásra enged következtetni, ezért ők a **Szakmaérdekelt tanulók** nevet kapták ( $n = 343$ ). Végül az utolsó csoportba azok a tanulók kerültek, akik rendkívül motiválatlanok mind a munkavállalási, mind a továbbtanulási aspirációikban. Esetükben egyáltalán nem volt ritka a szélsőséges, nullát közelítő érték ( $0 = \text{nem}$ ), teljesen elzárkóznak attól, hogy a tanult

szakmájukban helyezkedjenek el, és minden jövőképet vizsgáló kérdésre nemmel választottak, ezért ők az **Enervált** nevet kapták (n = 435) (2. táblázat).

2. táblázat. A jövőképek klaszterei

|  | Tevékenyen optimista | Szakmaérdekelt         | Enervált            |
|--|----------------------|------------------------|---------------------|
| <b>Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel.</b> | teljesen biztos      | nem                    | nem                 |
| <b>Érettségi bizonyítványt szerzek.</b>        | teljesen biztos      | biztosan nem           | biztosan nem        |
| <b>Külföldön fogok dolgozni.</b>               | teljesen biztos      | biztosan nem           | biztosan nem        |
| <b>Vállalkozó leszek.</b>                      | igen                 | biztosan nem           | biztosan nem        |
| <b>Újabb szakmát tanulok.</b>                  | igen                 | biztosan nem           | biztosan nem        |
| <b>A tanult szakmában dolgozom.</b>            | igen                 | <b>teljesen biztos</b> | <b>biztosan nem</b> |
| <b>Diplomát szerzek.</b>                       | nem                  | biztosan nem           | biztosan nem        |
| <b>Más szakmát tanulok, és abban dolgozom.</b> | nem                  | biztosan nem           | biztosan nem        |
| <b>Otthon leszek a gyermekeimmel.</b>          | biztosan nem         | biztosan nem           | biztosan nem        |
| <b>Munkanélküli leszek.</b>                    | biztosan nem         | biztosan nem           | biztosan nem        |
| <b>Nem tudom.</b>                              | biztosan nem         | biztosan nem           | nem                 |
| <b>N</b>                                       | <b>195</b>           | <b>343</b>             | <b>435</b>          |

Forrás: VETanulOK 2023

Megjegyzés: klaszterértékek kvartilisei: 0–0,1 = biztosan nem, 0,2–0,33 = nem, 0,34–0,66 = igen, 0,67–1 = teljesen biztos

### *A szocioökonómiai státus hatása a jövőtervekre*

Az összefüggés-vizsgálatokat keresztábla-elemzéssel kezdtük: khi-négyzet próbával megvizsgáltuk, hogy a jövőképre vonatkozó kérdéseink közül melyik mutatott számottevő eltéréseket a szocioökonómiai klaszterein (a szocioökonómiai klasztereinélként részletesen bemutatott tanulmányunk megjelenés alatt) mentén.

Összetett családiháttér-mutató segítségével beazonosítottuk a szakképzésben tanulók három klaszterét, ezek a többszörös hátrányúak, a szakmunkás családokból érkezők és a középosztálybeliek csoportja. A többszörösen hátrányos helyzetű fiatalok jellemzően községekben, sokgyermekes családokban, szerény anyagi körülmények között élnek. Tőlük jobb anyagi helyzetben élnek a szakmunkás családok gyermekei, nevüket a jellemzően szakmunkás végzettségű szülőkről kapták. A legmagasabb státusúak a középosztálybeli családok gyermekei, akik a többszörösen hátrányos helyzetű társaikhoz képest jó anyagi helyzetben, városokban élnek a jellemzően szakközépiskolai végzettségű szüleikkel.

A 11 kérdés közül négy esetében találtunk szignifikáns különbségeket a klaszterek mentén. Tendenciaszintű különbségek voltak a csoportok mentén a „Más szakmát tanulok, és abban dolgozom” kérdés esetében ( $\chi^2 = 5,879$  df = 2 p = 0,053), ugyanis felülreprezentált arányban jelentek meg a többes hátrányú családból származó tanulók között azok, akik nem kívánnak a jövőben más szakmát is elsajátítani, a későbbiekben pedig abban dolgozni. Szignifikáns különbségek voltak a szocioökonómiai klasztereinélként mentén a diplomaszerezés tekintetében is ( $\chi^2 = 10,568$  df = 2 p = 0,005). Felülreprezentált számban voltak azok középosztálybeli családból származó diákok, akik szeretnék a jövőben diplomát szerezni, illetve szintén felülreprezentáltak a többes hátrányú családok gyermekei azok között, akik nem szeretnék felsőfokú tanulmányokat folytatni.

Szignifikáns különbségekre leltünk a vállalkozóvá válás igényét vizsgáló kérdés esetében is ( $\chi^2 = 20,770$  df = 2 p = 0,001). Hasonlóan az előző eredményünkhöz, jelen esetben is vállalkozói törekvések a középosztálybeli családokból származó válaszadóinknak voltak, míg ennek ellenkezője leginkább a többes hátrányú családokból származókra volt jellemző. Végül utolsó kérdésünk, amely szignifikáns különbségeket mutatott a szocioökonómiai klaszterein mentén, a külföldi munkavállalásra irányult ( $\chi^2 = 7,068$  df = 2 p = 0,029), mivel felülreprezentált számban voltak fellelhetőek a jövőben külföldön dolgozni tervezők között azok a tanulók, akik középosztálybeli családokból származtak (3. táblázat).

3. táblázat. A jövőkép vizsgálata a szocioökonómiai klaszterein mentén (%) (N = 973)

|  |                 |      | Többszörös hátrányú családok | Szaktanácsadó családok | Középosztálybeli családok | Összesen       |
|--|-----------------|------|------------------------------|------------------------|---------------------------|----------------|
| <b>Más szakmát tanulok, és abban dolgozom.<sup>t</sup></b> | Nem             | %    | <u>92,80%</u>                | 86,40%                 | 87,20%                    | 88,30%         |
|  |                 | A.R. | 2,4                          | -1,1                   | -1                        | ,              |
|  | Igen            | %    | 7,20%                        | 13,60%                 | 12,80%                    | 11,70%         |
|  |                 | A.R. | -2,4                         | 1,1                    | 1                         | ,              |
|  | <b>Összesen</b> | N    | <b>223</b>                   | <b>280</b>             | <b>470</b>                | <b>973</b>     |
|  |                 | %    | <b>100,00%</b>               | <b>100,00%</b>         | <b>100,00%</b>            | <b>100,00%</b> |
| <b>Diplomát szerzek.*</b>                                  | Nem             | %    | <u>95,10%</u>                | 93,20%                 | 88,30%                    | 91,30%         |
|  |                 | A.R. | 2,3                          | 1,4                    | -3,2                      | ,              |
|  | Igen            | %    | 4,90%                        | 6,80%                  | <u>11,70%</u>             | 8,70%          |
|  |                 | A.R. | -2,3                         | -1,4                   | 3,2                       | ,              |
|  | <b>Összesen</b> | N    | <b>223</b>                   | <b>280</b>             | <b>470</b>                | <b>973</b>     |
|  |                 | %    | <b>100,00%</b>               | <b>100,00%</b>         | <b>100,00%</b>            | <b>100,00%</b> |
| <b>Vállalkozó leszek.**</b>                                | Nem             | %    | <u>87,90%</u>                | 81,10%                 | 73,20%                    | 78,80%         |
|  |                 | A.R. | 3,8                          | 1,1                    | -4,2                      | ,              |
|  | Igen            | %    | 12,10%                       | 18,90%                 | <u>26,80%</u>             | 21,20%         |
|  |                 | A.R. | -3,8                         | -1,1                   | 4,2                       | ,              |
|  | <b>Összesen</b> | N    | <b>223</b>                   | <b>280</b>             | <b>470</b>                | <b>973</b>     |
|  |                 | %    | <b>100,00%</b>               | <b>100,00%</b>         | <b>100,00%</b>            | <b>100,00%</b> |
| <b>Külföldön fogok dolgozni.*</b>                          | Nem             | %    | 81,60%                       | 80,70%                 | 74,00%                    | 77,70%         |
|  |                 | A.R. | 1,6                          | 1,4                    | -2,6                      | ,              |
|  | Igen            | %    | 18,40%                       | 19,30%                 | <u>26,00%</u>             | 22,30%         |
|  |                 | A.R. | -1,6                         | -1,4                   | 2,6                       | ,              |
|  | <b>Összesen</b> | N    | <b>223</b>                   | <b>280</b>             | <b>470</b>                | <b>973</b>     |
|  |                 | %    | <b>100,00%</b>               | <b>100,00%</b>         | <b>100,00%</b>            | <b>100,00%</b> |

Forrás: VETanulOK 2023

Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, \* p ≤ 0,05, \*\* p ≤ 0,01, \*\*\*p ≤ 0,001, t = tendencia

A következőkben a családi háttér jövőtervekben megjelenő hatását vizsgáljuk kereszt-tábla-elemzéssel, khi-négyzet próbával ( $\chi^2 = 15,486$  df = 4 p = 0,004). Amennyiben figyelembe vesszük a családi háttér tanulmányi eredményekben és továbbtanulási döntésben

megjelenő determináló hatását, talán nem meglepő, hogy a legmagasabb szocioökonómiai státusú tanulók a tevékenyen optimista, míg a legalacsonyabb státusú fiatalok az enervált jövőképpel rendelkezők körében jelentek meg felülreprezentáltak (4. táblázat).

4. táblázat. A jövőkép klaszterei a szocioökonómiai klaszterek függvényében ( $N = 973$ )

|                             |      | Többszörös hátrányú családok | Szaktanácsadói családok | Középosztálybeli családok | Összesen       |
|-----------------------------|------|------------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------|
| <b>Tevékenyen optimista</b> | %    | 12,60%                       | 18,60%                  | <u>24,50%</u>             | 20,00%         |
|                             | A.R. | -3,2                         | -0,7                    | 3,3                       |                |
| <b>Szakma-érdeklődő</b>     | %    | 35,40%                       | 36,10%                  | 34,70%                    | 35,30%         |
|                             | A.R. | 0,1                          | 0,3                     | -0,4                      |                |
| <b>Enervált</b>             | %    | <u>52,00%</u>                | 45,40%                  | 40,90%                    | 44,70%         |
|                             | A.R. | 2,5                          | 0,3                     | -2,3                      |                |
| <b>Összesen</b>             | N    | <b>223</b>                   | <b>280</b>              | <b>470</b>                | <b>973</b>     |
|                             | %    | <b>100,00%</b>               | <b>100,00%</b>          | <b>100,00%</b>            | <b>100,00%</b> |

Forrás: VETanulOK 2023

Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

#### *Iskolatípusonként eltérő jövőkép*

A jövőtervek kérdései mentén szignifikáns programtípusonkénti különbségeket találtunk. A technikumban tanulók körében jellemzőbb, hogy stabil egzisztenciát prognosztizálnak ( $\chi^2 = 20,287$  df = 1 p = 0,001), melynek része, a programtípus sajátosságaiból adódóan is, hogy érettségi bizonyítványt szereznek ( $\chi^2 = 27,248$  df = 1 p = 0,001), valamint felsőfokú végzettséget szereznek ( $\chi^2 = 60,888$  df = 1 p = 0,001). A szakmai autonómiára való törekvés is az érettségit is adó szakmai programtípusban tanulóakra jellemző, amely megnyilvánulhat külföldi munkavállalásban ( $\chi^2 = 4,787$  df = 1 p = 0,029) vagy foglalkoztatottsági önállóságban ( $\chi^2 = 8,468$  df = 1 p = 0,004). Ugyanakkor a pályamódosítás szándéka, mely a jelenlegitől eltérő szakma tanulásában és az abban való elhelyezkedés szándékában jelent meg, a szakképző iskolásokra jellemző ( $\chi^2 = 3,634$  df = 1 p = 0,057) (5. táblázat).

5. táblázat. A jövőkép vizsgálata iskolatípusonként (%) (N = 973)

|  |          |      | Szakképző iskola | Technikum      | Összesen       |
|--|----------|------|------------------|----------------|----------------|
| Más szakmát tanulok, és abban dolgozom. <sup>t</sup>   | Nem      | %    | 89,80%           | 85,80%         | 88,30%         |
|  |          | A.R. | 1,9              | -1,9           | ,              |
|  | Igen     | %    | 10,20%           | 14,20%         | 11,70%         |
|  |          | A.R. | -1,9             | 1,9            | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>600</b>       | <b>373</b>     | <b>973</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>   | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |
| Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel. <sup>***</sup> | Nem      | %    | 66,50%           | 52,00%         | 60,90%         |
|  |          | A.R. | 4,5              | -4,5           | ,              |
|  | Igen     | %    | 33,50%           | 48,00%         | 39,10%         |
|  |          | A.R. | -4,5             | 4,5            | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>600</b>       | <b>373</b>     | <b>973</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>   | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |
| Érettségi bizonyítványt szerzek. <sup>***</sup>        | Nem      | %    | 80,20%           | 65,10%         | 74,40%         |
|  |          | A.R. | 5,2              | -5,2           | ,              |
|  | Igen     | %    | 19,80%           | 34,90%         | 25,60%         |
|  |          | A.R. | -5,2             | 5,2            | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>600</b>       | <b>373</b>     | <b>973</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>   | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |
| Diplomát szerzek. <sup>***</sup>                       | Nem      | %    | 96,80%           | 82,30%         | 91,30%         |
|  |          | A.R. | 7,8              | -7,8           | ,              |
|  | Igen     | %    | 3,20%            | 17,70%         | 8,70%          |
|  |          | A.R. | -7,8             | 7,8            | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>600</b>       | <b>373</b>     | <b>973</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>   | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |
| Vállalkozó leszek. <sup>**</sup>                       | Nem      | %    | 81,80%           | 74,00%         | 78,80%         |
|  |          | A.R. | 2,9              | -2,9           | ,              |
|  | Igen     | %    | 18,20%           | 26,00%         | 21,20%         |
|  |          | A.R. | -2,9             | 2,9            | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>600</b>       | <b>373</b>     | <b>973</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>   | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |
| Külföldön fogok dolgozni.*                             | Nem      | %    | 80,00%           | 74,00%         | 77,70%         |
|  |          | A.R. | 2,2              | -2,2           | ,              |
|  | Igen     | %    | 20,00%           | 26,00%         | 22,30%         |
|  |          | A.R. | -2,2             | 2,2            | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>600</b>       | <b>373</b>     | <b>973</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>   | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |

Forrás: VETanulOK 2023

Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2; t = tendencia; \* ≤ 0,05, \*\* ≤ 0,01, \*\*\* ≤ 0,001

Az intézménytípusonkénti vizsgálatunk során szignifikáns ( $\chi^2 = 35,933$  df = 2 p = 0,001) jövőtervekben megjelenő különbségeket azonosítottunk. Az érettségit is adó programtípusban tanulók a tevékenyen optimista, míg az érettségit nem adó szakképzési programtípusban tanulók az enervált jövőképpel bíró tanulók körében felülreprezentáltak (6. táblázat).

6. táblázat. A jövőkép klaszterei iskolatípusonként (N = 973)

|                      |      | Szakképző iskola | Technikum      | Összesen       |
|----------------------|------|------------------|----------------|----------------|
| Tevékenyen optimista | %    | 14,20%           | <u>29,50%</u>  | 20,00%         |
|                      | A.R. | -5,8             | 5,8            |                |
| Szakmaérdekelt       | %    | 36,20%           | 33,80%         | 35,30%         |
|                      | A.R. | 0,8              | -0,8           |                |
| Enervált             | %    | <u>49,70%</u>    | 36,70%         | 44,70%         |
|                      | A.R. | 3,9              | -3,9           |                |
| Összesen             | N    | <b>600</b>       | <b>373</b>     | <b>973</b>     |
|                      | %    | <b>100,00%</b>   | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |

Forrás: VETanulOK 2023

Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Az intézménytípusok után keresztábra-elemzéssel, ká-négyzet próbával vizsgáltuk a szakképzésben tanulók jövőterveinek ágazonkénti különbségeit (7. táblázat), mely során szignifikáns különbségekre leltünk ( $\chi^2 = 71,669$  df = 32 p < 0,001\*).

A szakmaérdekelt jövőképpel bírók felülreprezentáltságát találtuk a szépészet, a mezőgazdaság és erdészet és az egészségügy ágazataiban tanulók esetében, míg a tevékenyen optimista jövőképpel jellemzően a közlekedés és szállítmányozás, az informatika és távközlés és a rendészet és közszolgálat ágazataiban tanulók rendelkeztek.

7. táblázat. A jövőkép klaszterei a tanulók által tanult ágazatok mentén (N = 973)

| Ágazat                               | Jövőkép klaszterei |                |                      |              | Összesen |
|--------------------------------------|--------------------|----------------|----------------------|--------------|----------|
|                                      | Enerváltak         | Szakmaérdekelt | Tevékenyen optimista |              |          |
| szépészet                            | %                  | 7,7%           | <u>76,9%</u>         | 15,4%        | 100,0%   |
|                                      | A.R.               | -2,7           | 3,2                  | -4           |          |
| szociális                            | %                  | 51,4%          | 35,1%                | 13,5%        | 100,0%   |
|                                      | A.R.               | 1,2            | ,0                   | -1,5         |          |
| gépészet                             | %                  | 46,0%          | 34,9%                | 19,0%        | 100,0%   |
|                                      | A.R.               | ,2             | -,1                  | -,2          |          |
| turizmus-<br>vendéglátás             | %                  | 50,3%          | 29,7%                | 20,0%        | 100,0%   |
|                                      | A.R.               | 1,7            | -1,8                 | ,0           |          |
| specializált gép-<br>és járműgyártás | %                  | 46,2%          | 31,6%                | 22,2%        | 100,0%   |
|                                      | A.R.               | ,3             | -,9                  | ,6           |          |
| közlekedés és<br>szállítmányozás     | %                  | 12,5%          | 25,0%                | <u>62,5%</u> | 100,0%   |
|                                      | A.R.               | -1,8           | -,6                  | 3,0          |          |

| Ágazat                         |      | Jövőkép klaszterei |                 |                      | Összesen |
|--------------------------------|------|--------------------|-----------------|----------------------|----------|
|                                |      | Enerváltak         | Szakmaérdeklelt | Tevékenyen optimista |          |
| sport                          | %    | 50,0%              | 30,0%           | 20,0%                | 100,0%   |
|                                | A.R. | ,5                 | -,5             | ,0                   |          |
| építőipar                      | %    | 54,5%              | 45,5%           | 0,0%                 | 100,0%   |
|                                | A.R. | ,9                 | 1,0             | -2,4                 |          |
| építőipar                      | %    | 46,2%              | 36,3%           | 17,6%                | 100,0%   |
|                                | A.R. | ,3                 | ,2              | -,6                  |          |
| fa- és bútorigar               | %    | 62,5%              | 25,0%           | 12,5%                | 100,0%   |
|                                | A.R. | 1,4                | -,9             | -,8                  |          |
| kereskedelem                   | %    | 49,4%              | 38,0%           | 12,7%                | 100,0%   |
|                                | A.R. | ,9                 | ,5              | -1,7                 |          |
| elektronika és elektrotechnika | %    | 31,0%              | 38,1%           | 31,0%                | 100,0%   |
|                                | A.R. | -1,8               | ,4              | 1,8                  |          |
| informatika és távközlés       | %    | 44,8%              | 25,4%           | <u>29,9%</u>         | 100,0%   |
|                                | A.R. | ,0                 | -1,8            | 2,1                  |          |
| mezőgazdaság és erdőészet      | %    | 37,0%              | <u>48,9%</u>    | 14,1%                | 100,0%   |
|                                | A.R. | -1,6               | 2,9             | -1,5                 |          |
| rendészet és közszolgálat      | %    | 39,6%              | 29,2%           | <u>31,3%</u>         | 100,0%   |
|                                | A.R. | -,7                | -,9             | 2,0                  |          |
| egészségügy                    | %    | 9,5%               | <u>61,9%</u>    | 28,6%                | 100,0%   |
|                                | A.R. | -3,3               | 2,6             | 1,0                  |          |
| gazdálkodás és menedzsment     | %    | 60,0%              | 0,0%            | 40,0%                | 100,0%   |
|                                | A.R. | ,7                 | -1,7            | 1,1                  |          |
| Összesen                       | %    | 44,7%              | 35,3%           | 20,0%                | 100,0%   |

Forrás: VETanulOK 2023

Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb vagy egyenlő, mint 2

### *A tanulmányi eredményesség hatása*

Számottevően többen a jó tanulók közül vélték úgy, hogy újabb szakmát szeretnének a későbbiekben tanulni ( $\chi^2 = 11,582$  df = 2 p = 0,003), illetve érettségi bizonyítványt kívánnak szerezni ( $\chi^2 = 7,319$  df = 2 p = 0,026). Megállapítottuk, hogy a közepes tanulók felülreprezentáltak jelentek meg azok között, akik úgy gondolták, biztos munkahelyük lesz jó fizetéssel ( $\chi^2 = 6,083$  df = 2 p = 0,048). Szignifikánsan nagyobb arányban kerültek ki a felzárkóztatásra szorulóknak közül azok, akik nem gondolják, hogy újabb szakmát kívánnak tanulni, biztos munkahelyük lesz, jó fizetéssel, hogy a későbbiekben érettségi bizonyítványt szereznének, végül azt, hogy a jövőben vállalkozóvá válnának ( $\chi^2 = 7,045$  df = 2 p = 0,03) (8. táblázat).

8. táblázat. A jövőkép vizsgálata tanulmányi eredményesség klaszterekre nézve (%) (N = 961)

|  |          |      | Felzárkóztatásra szoruló tanulók | Közepes tanulók | Jó tanulók     | Összesen       |
|--|----------|------|----------------------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Újabb szakmát tanulók.**                 | nem      | %    | <u>84,70%</u>                    | 82,60%          | 74,40%         | 80,00%         |
|  |          | A.R. | 2                                | 1,6             | -3,3           | ,              |
|  | igen     | %    | 15,30%                           | 17,40%          | <u>25,60%</u>  | 20,00%         |
|  |          | A.R. | -2                               | -1,6            | 3,3            | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>222</b>                       | <b>379</b>      | <b>360</b>     | <b>961</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>                   | <b>100,00%</b>  | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |
| Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel.* | nem      | %    | <u>66,20%</u>                    | 56,20%          | 61,40%         | 60,50%         |
|  |          | A.R. | 2                                | -2,2            | 0,5            | ,              |
|  | igen     | %    | 33,80%                           | <u>43,80%</u>   | 38,60%         | 39,50%         |
|  |          | A.R. | -2                               | 2,2             | -0,5           | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>222</b>                       | <b>379</b>      | <b>360</b>     | <b>961</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>                   | <b>100,00%</b>  | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |
| Érettségi bizonyítványt szerzek.*        | nem      | %    | <u>80,60%</u>                    | 74,40%          | 70,60%         | 74,40%         |
|  |          | A.R. | 2,4                              | 0               | -2,1           | ,              |
|  | igen     | %    | 19,40%                           | 25,60%          | <u>29,40%</u>  | 25,60%         |
|  |          | A.R. | -2,4                             | 0               | 2,1            | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>222</b>                       | <b>379</b>      | <b>360</b>     | <b>961</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>                   | <b>100,00%</b>  | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |
| Diplomát szerzek. <sup>t</sup>           | nem      | %    | <u>95,00%</u>                    | 89,40%          | 90,60%         | 91,20%         |
|  |          | A.R. | 2,3                              | -1,5            | -0,5           | ,              |
|  | igen     | %    | 5,00%                            | 10,60%          | 9,40%          | 8,80%          |
|  |          | A.R. | -2,3                             | 1,5             | 0,5            | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>222</b>                       | <b>379</b>      | <b>360</b>     | <b>961</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>                   | <b>100,00%</b>  | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |
| Vállalkozó leszek.**                     | nem      | %    | <u>85,10%</u>                    | 76,50%          | 77,20%         | 78,80%         |
|  |          | A.R. | 2,6                              | -1,4            | -0,9           | ,              |
|  | igen     | %    | 14,90%                           | 23,50%          | 22,80%         | 21,20%         |
|  |          | A.R. | -2,6                             | 1,4             | 0,9            | ,              |
|  | Összesen | N    | <b>222</b>                       | <b>379</b>      | <b>360</b>     | <b>961</b>     |
|  |          | %    | <b>100,00%</b>                   | <b>100,00%</b>  | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |

Forrás: VETanulOK 2023

Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2; t = tendencia; \* ≤ 0,05,

\*\* ≤ 0,01, \*\*\* ≤ 0,001

Mivel szignifikáns eredményekre leltünk a klaszterek egymáshoz viszonyított kapcsolatának elemzése során ( $\chi^2 = 12,022$  df = 4 p = 0,017), viszont az Adjusted Residuals (A.R.) értéke sehol sem érte el a kettőt, így az alulrepresentáltság szempontjából folytatott tovább az értelmezést. Megállapítottuk, hogy eredményeink az előzetesen vártaknak megfelelőek, tehát alulrepresentáltak jelentek meg az enerváltak között a jó

tanulók, illetve a felzárkóztatásra szorulóak között a tevékenyen optimista tanulók, mely eredményeink a tanulmányi eredményesség jövőképre vonatkozó hatását a 9. táblázat szemlélteti.

9. táblázat. A tanulmányi eredményesség klasztereinek vizsgálata a jövőkép klasztereinek összefüggésében (%) (N = 961)

|                      |      | Felzárkóztatásra szoruló tanulók | Közepes tanulók | Jó tanulók | Összesen |
|----------------------|------|----------------------------------|-----------------|------------|----------|
| Tevékenyen optimista | %    | 13,10%                           | 21,90%          | 22,50%     | 20,10%   |
|                      | A.R. | -3                               | 1,1             | 1,4        |          |
| Szakmaérdekelt       | %    | 36,90%                           | 32,70%          | 37,80%     | 35,60%   |
|                      | A.R. | 0,5                              | -1,5            | 1,1        |          |
| Enervált             | %    | 50,00%                           | 45,40%          | 39,70%     | 44,30%   |
|                      | A.R. | 1,9                              | 0,5             | -2,2       |          |
| Összesen             | N    | 222                              | 379             | 360        | 961      |
|                      | %    | 100,00%                          | 100,00%         | 100,00%    | 100,00%  |

Forrás: VETanulOK 2023

Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke kisebb, mint -2

## Összegzés

A fiatalok jövőterveinek vizsgálata során beazonosítottuk a szakképzésben tanulók három csoportját: a Tevékenyen optimista, a Szakmaérdekelt és az Enervált jövőképpel rendelkezőket. A Tevékenyen optimisták jövőképe a leginkább pozitív, melyben a munka, a vállalkozóvá válás és a tanulás is szerepet kap. A Szakmaérdekelt fiatalok a jövőjükkel kapcsolatban egyetlen dologban biztosak, hogy a jelenleg is tanult szakmájukban fognak elhelyezkedni, míg az Enerváltak látszólag nem rendelkeznek a jövőjükre vonatkozó elképzelésekkel.

Az első hipotézisünk bizonyítása során a családi háttér és a jövőkép kapcsolatát tártuk fel, mely során először a jövőkép itemeit összevetettük a szocioökonómiai klaszterekkel, majd a családi háttér és a jövőterv klasztereinek kereszttábla-elemzését végeztük el. A leginkább hátrányos helyzetű fiatalok nem tervezik tanulmányaik folytatását, valamint vállalkozóként sem képzelik el magukat, ugyanakkor a legjobb társadalmi-gazdasági háttérű családból érkezők terveiben helyet kap a diploma, a vállalkozóvá válás és a külföldi tapasztalatok szerzése is.

*Az első hipotézisünk bizonyítása során a családi háttér és a jövőkép kapcsolatát tártuk fel, mely során először a jövőkép itemeit összevetettük a szocioökonómiai klaszterekkel, majd a családi háttér és a jövőterv klasztereinek kereszttábla-elemzését végeztük el. A leginkább hátrányos helyzetű fiatalok nem tervezik tanulmányaik folytatását, valamint vállalkozóként sem képzelik el magukat, ugyanakkor a legjobb társadalmi-gazdasági háttérű családból érkezők terveiben helyet kap a diploma, a vállalkozóvá válás és a külföldi tapasztalatok szerzése is.*

Ezek után talán nem meglepő, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai státus negatívabb jövőképpel, míg a magasabb státus optimistább jövőképpel jár együtt. Ezek alapján elmondható, hogy első hipotézisünk, miszerint minél magasabb a társadalmi státusa a tanuló családjának, annál inkább jellemző, hogy optimista a jövőképe (iskolázottsági szint emelkedése, vagy foglalkoztatottsági státusbeli autonómia), igazolást nyert.

Második hipotézisünk az intézménytípus és a jövőtervek kapcsolatáról szól. Az érettségit adó és nem adó programtípusban tanulók esetében a jövőtervek itemeire való tekintettel ellentétes tendenciákat tártunk fel. És, mint ahogy fentebb bemutattuk, hogy a magasabb társadalmi státus optimistább jövőképpel jár együtt, ugyanezen tendencia látható a programtípusok esetében, miszerint a magasabb (érettségit is adó) programtípusban tanuló optimistább jövőképpel jár együtt. Ezen eredményeink egy irányba mutatnak azonos korábbi kutatási eredményekkel, miszerint az érettségit is adó programtípusban tanulók jövővel kapcsolatos elvárásaiban nagyobb arányban szerepelnek az önálló szakmai döntések, a szakmai fejlődés, előrelépés, mint az érettségit nem adó szakmai képzésben tanuló diákok esetében (Csányi és Széll, 2020). Ugyanakkor az ágazatonkénti vizsgálatunk eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy a jövőtervekre nemcsak az intézmény típusa, de a tanult szakma (ágazata) is jelentős hatással lehet, így ez további kutatások témája lehet. Összességében eredményeink alapján a második hipotézisünk igazolást nyert.

Kutatásunk limitációja, hogy egy hátrányos helyzetű térségre, az Észak-alföldi régióra vonatkozó eredményeink nem teszik lehetővé az országos szintű tendenciák feltárását. A szakképzésben tanulók jövőterveinek eredményei alapján szakpolitikai javaslatként fogalmazhatjuk meg, hogy szükség van olyan támogató, életkezdést segítő szolgáltatásra, mely enyhíteni képes az alacsony szocioökonómiai családi környezetből érkező fiatalok ezen területen jelentkező hátrányát, figyelembe véve a „célcsoportokra szabott megoldásokat” (Szakképzés 4.0).

## Irodalom

- Andor, M. & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra.
- Brown, S. I., Teufel, J. A., Birch, D. A. & Kancherla, V. (2006). Gender, age, and behavior differences in early adolescent worry. *Journal of School Health*, 76, 430–437. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2006.00137.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00137.x)
- Creed, P. A. & Patton, W. (2003). Differences in Career Attitude and Career Knowledge for High School Students with and without Paid Work Experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(1), 21–33. DOI: [10.1023/A:1022674528730](https://doi.org/10.1023/A:1022674528730)
- Czirfusz, D. & Lénárd, S. (2023). A szakképzésben tanulók képzés utáni jövőképe. *Opus et Educatio*, 10(1). DOI: [10.3311/ope.539](https://doi.org/10.3311/ope.539)
- Csányi, V. & Széll, K. (2020). *Középisikolások iskola-és pályaválasztási motivációi*. Budapest, MKIK GVI Kutatási füzetek, 1. [https://gvi.hu/files/researches/586/motivacio\\_9evf\\_elemzes\\_20200211.pdf](https://gvi.hu/files/researches/586/motivacio_9evf_elemzes_20200211.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 07. 11.
- Ercsei, K. (2015). Az előrehozott szakképzésben végzők tanulási útja és jövőtervei. In Ercsei, K. (szerk), *Tanulási utak, pályautak: A szakképzésben tanulók pályakövetése*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. 99–119.
- Fónai, M. & Papik, P. (2002). Vélemények és elvárások a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat által fenntartott szakképző iskolákról. *Módszertani Közlemények*, 42(1), 15–23.
- Fónai, M., Hajdú, S. & Estók, G. (2007). Szakképző iskolák tanulójának rekrutációja és motivációi. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(9), 92–127.
- Hermann, Z. (2003). Továbbtanulási döntés az általános iskola végén: a kulturális és jövedelmi tényezők szerepe. *Ph.D értekezés*. Budapesti Corvinus Egyetem
- Iovu, M. B., Hărăguș, P. T. & Roth, M. (2016). Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 1–10. DOI: [10.1080/02673843.2016.1247007](https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1247007)
- Lannert, J. (2004). Pályaválasztási aspirációk. (A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben.) *Ph.D értekezés*. Budapesti Corvinus Egyetem.

- Liskó, I. (2003). *Kudarok a középfokú iskolában*. Oktatókutatató Intézet.
- Ilona, L. (2004). *Perspektívák a középiskola után: Perspectives after the secondary school*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Messing, V. (2006). Lyukakból szőtt háló: háztartások közötti támogató kapcsolatok roma és nem roma szegények körében. *Szociológiai Szemle*, 2, 37–54.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72, 47–59. DOI: [10.7227/RIE.72.4](https://doi.org/10.7227/RIE.72.4)
- Mártonfi, Gy. (2009). *Foglalkozási és továbbtanulási aspirációk*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hogyan-to-vabb/foglalkozasi> Utolsó letöltés: 2024. 05. 20.
- Marton, Z. (2020). A szakképzésben tanulók jövőképe – a család mint befolyásoló tényező szerepe. *Opus et Educatio*, 7(1). DOI: [10.3311/ope.369](https://doi.org/10.3311/ope.369)
- Nurmi, J.-E. (2005). Thinking About and Acting Upon the future: Development of Future Orientation Across the Life Span. In Strathman, A. & Joireman, J. (2005), *Understanding Behaviour in the Context of Time*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 31–58.
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer. DOI: [10.1007/b106810](https://doi.org/10.1007/b106810)
- Small, J. & McClean, M. (2002). Factors impacting on the choice of entrepreneurship as a career by Barbadian youth: a preliminary assessment. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 27(4), 30–54.
- Szakképzés 4.0* (2019). [https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1024](https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024) Utolsó letöltés: 2022. 01. 11.

## Melléklet

### 1. melléklet. Vármegyéenkénti kitöltöttségi arány (%)

| Vármegyék              | Szakképző iskola | Technikum |
|------------------------|------------------|-----------|
| Hajdú-Bihar            | 55,8             | 22,9      |
| Szabolcs-Szatmár-Bereg | 19,3             | 14,9      |
| Jász-Nagykun-Szolnok   | 23               | 16,9      |
| <b>Összesen</b>        | <b>32,2</b>      | <b>19</b> |

Forrás: VETanulOK 2023

### 2. melléklet. Ágazatonkénti kitöltöttségi arány (%)

| Ágazat                            | %            |
|-----------------------------------|--------------|
| szépművészet                      | 1,3          |
| szociális                         | 7,6          |
| gépészet                          | 6,5          |
| turizmus-vendéglátás              | 20,0         |
| specializált gép- és járműgyártás | 12,0         |
| közlekedés és szállítmányozás     | 0,8          |
| sport                             | 2,1          |
| élelmiszeripar                    | 2,3          |
| építőipar                         | 9,4          |
| fa- és bútortipar                 | 1,6          |
| kereskedelem                      | 8,1          |
| elektronika és elektrotechnika    | 4,3          |
| informatika és távközlés          | 6,9          |
| mezőgazdaság és erdőgazdálkodás   | 9,5          |
| rendészet és közszolgálat         | 4,9          |
| egészségügy                       | 2,2          |
| gazdálkodás és menedzsment        | 0,5          |
| <b>Összesen</b>                   | <b>100,0</b> |

Forrás: VETanulOK 2023

### Absztrakt

A középfokú szakképzés 2019-es reformjának célja, hogy a szakképzés presztízsének növelése mellett az Ipar 4.0 stratégiában foglaltak szerint úgy szolgálja ki az ipar magasan képzett szakemberek iránti igényét, hogy ezzel párhuzamosan a fiatalok érdeklődésének, elképzeléseinek és vágyainak megfelelő szakmai életutat biztosítson. Tanulói kérdőíves kutatásunk során lehetőségünk nyílt a megújult középfokú szakképzési programtípusokban elsőként részt vevőket kérdezni. Jelen tanulmány a régiószintű kutatás egyik fontos szegmensének eredményeit foglalja össze, mely a fiatalok távoli jövőre vonatkozó terveiről szól. Széleskörű hazai és nemzetközi szakirodalmi előzményekből tudjuk, hogy a családi háttér és a tanulmányi teljesítmény szoros kapcsolatban áll, ugyanakkor felmerült a kérdés, hogy ugyanilyen összefüggést találunk-e a jövőre vonatkozó tervek mentén is. Az adatok lekérdezése a 2022/2023-as tanév során zajlott online formában. Adatbázisunk (N = 973) egy hátrányos helyzetű térség, az Észak-alföldi régió szakképzési centrumainak 11. évfolyamos tanulói válaszait tartalmazza. A régió gazdasági-társadalmi adottságaiból adódóan különösen fontos, hogy az itt élő és szakképzésben tanuló fiatalokat jobban megismerjük, különös tekintettel a szakmai végzettség megszerzése utáni terveikre, elképzeléseikre. Az adatokat SPSS program segítségével dolgoztuk fel, leíró statisztikai eljárásokkal, kereszttábla-elemzéssel és klaszteranalízis módszerével. Eredményeinkkel alátámasztottuk hipotéziseinket, miszerint az új szakképzési programtípusokban tanuló fiatalok esetében a magasabb társadalmi-gazdasági státus és a felsőfokú továbbtanulási utat lehetővé tevő programtípus optimistább jövőképpel jár együtt, mint az alacsony szocioökonómiai státus és az érettségit nem adó programtípus.

**Kulcsszavak:** szakképzés, szakképző iskola, technikum, jövőkép

**Sebestyén Edmond<sup>1</sup> – Tóth Edit<sup>2</sup>**<sup>1</sup> SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola<sup>2</sup> MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, SZTE Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

## Pedagógusok és tanár szakos hallgatók adathasználattal kapcsolatos gyakorlatának és vélekedéseinek jellemzői

*A tanulói adatok hozzáférhetősége és felhasználása az elmúlt néhány évtizedben változást indukált az oktatás területén, ezzel a pedagógusok adathasználata a kutatások fókuszába került (Dunn és mtsai, 2019; Ebbeler és mtsai, 2017). Az adathasználat alatt a tanulókkal kapcsolatos adatok szisztematikus gyűjtését, elemzését, értelmezését, felhasználását a döntéshozatalhoz, s a meghozott döntések hatásának vizsgálatát értjük (Mandinach, 2012), amely hozzájárulhat a tanulók iskolai eredményeinek javulásához. Keveset tudunk azonban arról, hogy maguk az érintettek (a pedagógusok és leendő pedagógusok) mit gondolnak a tanulói adatok használatáról. Tanulmányunkkal a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók adathasználattal kapcsolatos vélekedéseibe nyerhetünk betekintést.*

### Szakirodalmi háttér

#### *A tanulói adatok jelentősége*

**A** tanulói szintű adatok iskolai felhasználásának növekvő jelentőségét jól szemlélteti, hogy az elmúlt két évtizedben jelentősen megnőtt az adathasználattal foglalkozó publikációk száma (Kaspi és Venkatraman, 2023; Marsh és Farrell, 2014; Reeves és Chiang, 2018). Az adathasználat előtérbe kerülését több tényező is elősegítette, például a teljesítmény- és kompetenciamérések (lásd még Digitális Országos Mérések) felértékelődése, az infokommunikációs technológia folyamatos fejlődése, valamint a tanulói digitális információs rendszerek (pl. eKréta) széles körű elterjedése és mindennapos használata a pedagógiában. Az ezen adatforrások által létrejött vagy az ezekben tárolt tanulói adatok elemzése, értelmezése és felhasználása lehetőséget és egyben kihívást is jelent a felhasználók számára.

A tanulói adatok tudatos és megfelelő használata, valamint az ehhez szükséges készségek és képességek (a továbbiakban adatumveltség) kérdése az oktatási rendszer több szintjét és területét érinti – már a legfelsőbb szinteken megjelenik pl. az oktatásirányításban, a szakpolitikai javaslatokban (ld. OECD, 2021; Vuorikari és mtsai, 2022). A következőkben felsorolunk néhány nemzetközi példát olyan oktatási kezdeményezésekről,

amelyek támogatják a tanulói adatok felhasználását és az ehhez szükséges kompetenciák elsajátítását. Az adatok felhasználását segítik a kampányok (pl. Data Quality Campaign, 2016), a kutatási egységek (pl. National Center on Intensive Intervention, 2013; The Data Team™ Procedure, Schildkamp és mtsai, 2018) és a szakmai tanári szervezetek (Council of Chief State School Officers, 2013; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010) munkája is. Ennek ellenére a szakpolitikák, szakmai szervezetek, a neveléstudomány és az adatgazdag (oktatási) világ igényei kevésbé jelennek meg az iskolák mindennapjaiban, mert a pedagógusok (Raffaghelli és Stewart, 2020) és a tanárjelöltek (Mandinach és Gummer, 2013) gyakran nem kapnak elegendő és egyértelmű támogatást adatumveltségük fejlesztésében és adathasználatukban.

### *Tanulói adatok és adathasználat*

Az adathasználat vizsgálatához körbe kell határolnunk a felhasználandó adatok körét és azt, hogy mit értünk adathasználat alatt. Az adat- és az információhasználat kapcsolatos kutatásokban (ld. Grieves, 2024; Rowley, 2007) kurrens téma az adat (*data*), az információ (*information*) és a tudás (*knowledge*) kapcsolatának vizsgálata. A kutatások jellemzően kétfajta megközelítést tárgyalnak, az egyik a vertikális, egymásra épülő (Mandinach és Gummer, 2016), a másik a horizontális, cél szerinti megközelítés (Grieves, 2024; Rowley, 2007; Schildkamp és mtsai, 2012). A hierarchikus felépítés szerint az adatok olyan alapvető elemek, amelyekből információ, majd tudás következik. A hierarchikus felépítés megmutatja az elemek feldolgozhatóságát és kontextualizálását is: az adatokból lesz információ, az információból tudás. A hierarchikus megközelítés szerint az információ akkor keletkezik, amikor a nyers adatokat egy adott célra és összefüggésben alkalmazzuk, míg a tudás az információfeldolgozás eredményeként jön létre (Mandinach és Gummer, 2016). Ebből következik, hogy ismernünk kell a rendelkezésre álló adatokat, azok tulajdonságait, jellemzőit, ami felhasználható lesz a létrejövő információhoz és a többi szint eléréséhez. Az adatot lehet például úgy definiálni, hogy az adatnak önmagában nincs jelentése vagy értéke, mert nincs kontextusa és értelmezése (Groff és Jones, 2012). Ugyanakkor létezik olyan definíció is, mely szerint az adatok dolgok, események, tevékenységek és tranzakciók elemi és rögzített leírásai (Turban és mtsai, 2005). Az adat és az információ közötti különbségek tehát nem kizárólagosan szerkezeti, hanem funkcionális jellegűek. Mindkét meghatározás érvényes lehet a felhasználás céljától függően, éppen ezért érdemes a vertikális szemléleten túl egy másfajta, pl. horizontális megközelítést alkalmazni.

A horizontális megközelítéssel figyelembe vehető a tanítás-tanulás dinamikus, állandó visszacsatolással járó, sokszor iteratív jellege, ami nem az adat, információ, tudás egymásra épülésén alapszik, hanem a pedagógiai cél meghatározása adja meg azt, hogy mit, miként és hogyan fog felhasználni a pedagógus. Az adathasználati kutatások koncepciója az adatokra sokszor mint adatforrásokra tekint (Hattie, 2009). Az adatforrások egyik fontos jellemzője, hogy tartalmuk eltérő minőségű és feldolgozottságú lehet. Ez az eltérés akkor válik igazán szembetűnővé, amikor az adat, az információ és az eredmény pedagógiai nyelvben használatos jelentésbeli hasonlóságát vizsgáljuk. Amikor pl. egy standardizált teszt *eredményeiről* beszélünk, akkor élhetünk a standardizált teszt *mérési adatai* vagy a standardizált teszt *mérési információi* szóhasználatával is, a kommunikációs szándékban vélhetőleg ugyanazt akarjuk kifejezni, nincs közöttük különbség. Ennek ellenére tartalmukban egyértelműek a különbségek. A mérési adatok az adatszintre, a mérési információk az információszintre, az eredmények pedig az adott felmérés kimenetére vonatkoznak.

A horizontális szemlélet feloldja azt a problémát, amit a hierarchikus felépítés szerkezete hordoz, mely szerint a legkisebb elem (adat) nem lehet magasabb rendű a nála

nagyobb elemeknél (pl. információ), avagy nem használható fel a legkisebb elemként. A horizontális megközelítésnél a különböző feldolgozottságú adatforrások használata kerül előtérbe, kiemelve, hogy azok akár adatszinten is felhasználhatók. Az adatokra alapozott döntéshozás tehát minden releváns adatot, információt figyelembe vehet, függetlenül azok feldolgozottsági szintjétől. Ezt megerősíti, hogy a kutatásokban rendre olyan meghatározásokat találunk, amik az adatot mint valamilyen információt, adatforrást említik. Schildkamp és Poortman (2015) szerint az adatok olyan információk, amelyeket szisztematikusan gyűjtenek és rendszereznek az iskoláztatás valamely aspektusának bemutatására. Wayman és Jimerson (2014) meghatározásában az adatokat olyan információknak tekintik, amelyek segítenek az oktatóknak jobban megismerni a tanulóikat, és valamilyen módon kódolhatók (pl. dolgozatok, fegyelmi információk vagy szülői információk). Mandinach és Gummer (2016) szerint az adatok lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy jobban megértsék a tanulók teljesítményét és fejlődését. Az adatok különböző forrásokból származhatnak, beleértve a tanulói értékeléseket, teszteredményeket, megfigyeléseket és egyéb pedagógiai mérőeszközöket.

Annak ellenére, hogy a hierarchikus felépítése szerint az adat kisebb egység az információnál, az imént említett meghatározások és a nemzetközi szakirodalom mégis az adat kifejezést használja a tanítás-tanulás fejlesztése érdekében használandó, a tanulókról gyűjtött és a tanulókkal kapcsolatos adathasználatra. Az adatszint használatának az oka az adathasználat koncepciójában keresendő, mivel a pedagógusok a legkisebb, a tanuló-ról fellelhető egység felhasználását is figyelembe vehetik az adathasználat során. Amennyiben ez elmaradna, úgy előfordulhat, hogy az adott cél szempontjából értékes tanulói adatokat kellene figyelmen kívül hagyni, s a hierarchikus felépítés szerint már csak egy magasabb szintű értelmezési egységet tudnának felhasználni. Az adatszintű megközelítés támogatja azt az elképzelést, hogy mindig az adott cél elérése érdekében kell releváns adatokat gyűjteni és felhasználni (Mandinach és Gummer, 2016), így szükség esetén a pedagógus vissza tud nyúlni egészen a forrásig, hogy megbizonyosodhasson arról, hogy olyan adatot használ fel, amire szüksége van. Az adathasználat koncepciója szerint tehát az adat utalhat a legkisebb felhasználható szintre, és utalhat egyfajta gyűjtő értelmezésre is, rendszerint valamilyen jelzős szerkezettel használva, pl. tanulóteljesítmény-adat (Hamilton és mtsai, 2009), értékelési adat (Reeves és Chiang, 2017) vagy oktatási adat (Piety, 2015).

Salomvári (2021) szerint az adatok aktualitása is fontos, vagyis, hogy naprakész adatok álljanak rendelkezésre minden egyes iskola minden egyes tanulójáról és tanáráról, és láthatóvá váljon a teljesítmények, eredmények időbeli változása is. Ennek eléréséhez nem elegendő az adatok mennyiségi növekedése, más feldolgozottsági szinten és másként kell tekinteni az adatokra. Salomvári (2015) tanulmányában megkülönbözteti egymástól az elemi adatokat, a forrásadatokat, a számított adatokat és a statisztikai adatokat. Az elemi adat olyan adat, amely – az adott adatrendszer keretein belül – más adatokból nem állítható elő és nem bontható tovább. A forrásadatokat elemi adatok is, amik jellemzőjük szerint ugyanazok (más adatokból nem állíthatók elő és nem bonthatók tovább), azonban a keletkezési helyükön jelennek meg. Ilyen például a szóbeli felelet során szerzett érdemjegy. Ezzel szemben van a számított adat, ami matematikai művelettel előállított új adat, mint például egy írásbeli dolgozat érdemjegye. Végül megkülönbözteti a statisztikai adatokat is, amik műveletek sorozatával jönnek létre, és az adatrendszerekbe kerülve gyakran elemi adatokként kezelhetők, de jellemzően aggregált adatokként használjuk fel. Az adatalapú megközelítés szerint a kívánt pedagógiai cél eléréséhez az aggregáltsági szint csökkenése is szükséges lehet, azaz a statisztikai adatok helyett az elemi, forrásadatok is előtérbe kerülhetnek. A digitális technológia segítségével például már nemcsak a tanulók érdemjegyei, hanem elemi szintű forrásadatok is felhasználhatók tömegesen (ld. az írásbeli dolgozatok feladatszintű pontszámait).

Összességében a hierarchikus felépítés nem tükrözi az adatok elemzésének és felhasználásának dinamikus és sokrétű természetét. Az adathasználat gyakorlata során célszerűbb az adatokat nem csupán nyers adatként vagy információként kezelni, hanem egy folyamatos elemzési és visszacsatolási lehetőségként tekinteni rájuk. Az adathasználatot nemcsak hierarchikusan, vertikálisan, hanem horizontálisan is érdemes megközelíteni. Ez biztosítja, hogy az adatok széles választéka mindig célirányosan kerüljön felhasználásra.

Mint látható az adat meghatározása tágan értelmezendő, hogy magában foglaljon minden, a tanulókra vonatkozó kvalitatív és kvantitatív forrást (Schildkamp és mtsai, 2012; Wayman, Jimerson és Cho, 2012), és felhasználható legyen az adott pedagógiai cél elérése érdekében. Jelen tanulmányunkban a tanulói adatok alatt a mérés-értékelés során keletkezett tanulói szintű eredményeket értjük. A pedagógiai mérésekből származó tanulói adatok felhasználhatók a tanulók tanulásának, tudásának rendkívül precíz (akár online) mérésére, értékelésére, valamint a pedagógusok munkájának támogatására, bizonyítékokkal való alátámasztására (Bernhardt, 2013). Az adathasználat jelentősége abban rejlik, hogy pl. a mérési eredmények segítségével a pedagógusok pontos képet kaphatnak a tanulók aktuális tudás- és képességszintjéről. Ennek alapján alakíthatják ki a tanulási célokat, amelyek ellenőrizhetővé és nyomon követhetővé válnak. Az adathasználat tehát értelmezhető úgy is, mint az adatforrások szisztematikus elemzése a tanítás-tanulás fejlesztése céljából (Hattie, 2009). A pedagógusok adathasználatában az egyik legnagyobb kihívást az jelenti, hogy mely adatokat és milyen módon vegyék figyelembe. Osztálytermi szinten az adathasználat abban nyilvánul meg, hogy a pedagógusok azonosítják a teljesítménymintázatokat, amelyek segítenek feltárni a tanulók erősségeit és gyengeségeit, valamint lehetővé válik a megfelelő tanulási célok és oktatási tevékenységek megtervezése. Vanlommel és munkatársai (2021), valamint Zakaria és Latif (2023) kutatása szerint azonban a tanárok elsősorban intuitív szakértelmükre támaszkodnak a döntéshozatali folyamatok során, míg az osztálytermi adatok és más adatforrások másodlagos szerepet töltenek be munkájukban. Az adatok felhasználhatók a tanulók erősségeinek és gyengeségeinek azonosítására, az oktatás hatékonyságának értékelésére és hosszú távú oktatási célok tervezésére. Emellett az adatok hozzájárulhatnak a tanulói érdeklődést felkeltő és fenntartó tanórai aktivitások, valamint a differenciált oktatás megvalósításához is (Prenger és Schildkamp, 2018). Ezen tevékenységek mindegyike része a pedagógiai munkának, és lefedik az osztálytermi adathasználati tevékenységek széles spektrumát. Az adathasználat segít a lemaradó és/vagy hátrányos helyzetű tanulók tudásfejlesztésében is. Carter és Welner (2013), valamint Diamond (2013) rámutattak arra, hogy a hátrányos helyzet negatívan befolyásolja a tanulók eredményességét. Datnow és Park (2018) kutatásában az adathasználatot vizsgálta az esélyegyenlőségi stratégiák implementálása során, amely szerint ez a célzott adathasználat jobb tanulói teljesítményhez vezet, mint az általános adathasználat. Az esélyegyenlőségi célokra irányuló adathasználat nagyobb valószínűséggel társul a lemaradással küzdő, hátrányos helyzetű, marginalizált tanulók teljesítményének javulásával, mint az átlagos tanulók esetében. Az ilyen jellegű adathasználati beavatkozásokba beépítik az esélyegyenlőségi szempontokat, ezért hatásosabban lehetnek.

Schildkamp és Poortman (2015) szerint az adatalapú döntéshozatal során a pedagógusok az adatokra támaszkodnak a tanítási stratégiák tervezése és értékelése során, ezáltal növelve munkájuk hatékonyságát és eredményességét. Ha a pedagógiai értékelést valóban nemcsak a tanulási folyamatok értékelésére, hanem a tanítási módszerek fejlesztésére is használjuk, akkor a folyamat során visszajelzésként kapott adatok elemzése és értelmezése segítheti a pedagógusokat abban, hogy olyan megalapozott döntéseket hozzanak, amelyek javítják az oktatás hatékonyságát. Ez a koncepció kiemeli az adatok fontosságát a pedagógiai értékelési gyakorlatban, ami által a pedagógiai döntéshozatal célzottabbá és hatékonyabbá válhat, elősegítve a tanítás-tanulási folyamat fejlődését.

Az adatforrások sokrétű és többcélú felhasználási lehetősége összetetté, komplexé teszik az adathasználat folyamatát.

### *Mérés-értékelési programok mint adatforrások*

A tanulói adatokkal megtámogatott pedagógiai beavatkozások objektív eszközei lehetnek a standardizált mérések, amik megmutatják a tanulók aktuális tudás/kompetenciaszintjét. A magyarországi standardizált mérési-értékelési rendszer egyik pillérét a nemzetközi mérési programok (PIRLS, TIMSS, PISA) képezik, a másikat a hazai mérési program, a Digitális Országos Mérések (korábbi Országos kompetenciamérés, OKM), valamint a felvételi és az érettségi vizsgák alkotják. Az OKM Magyarországon az egyetlen, minden 4–11. évfolyamra kiterjedő mérés, amely évente méri a tanulók szövegértési képességét és a matematikai eszköztudását, 5. évfolyamtól kiegészül a digitális kultúrával és a történelemmel, míg 6. évfolyamtól a természettudománnyal, idegen nyelvvvel. 2010 óta a tanulók egyedi mérési azonosítót kapnak, amivel követni lehet az egyes tanulók fejlődését, és ami lehetővé teszi az iskola fejlesztő hatásának értékelését. Az iskolák és a pedagógusok mellett a szülők is hozzáférhetnek gyermekeik egyéni eredményeihez. A mérési eredmények azonban nem csak a diákok nyomon követésére használhatók, hanem elemzések elvégzésére is. Az iskolák és a pedagógusok számára egy iskolai szintű adatbázis rendelkezésre áll a további elemzésekhez. Továbbá a nyilvános jelentések is elérhetőek, amik által visszajelzéseket kapnak az iskolák (pl. a pedagógiai hozzáadott értékről, az intézmény összesített tanulói teljesítményéről). Az OKM eredményei tehát számos módon és szinten felhasználhatók. Egyrészt az iskola objektív visszajelést kap a tanulói eredményeiről, valamint a saját hozzáadott értékéről, s az eredményeket felhasználhatják a megfelelő pedagógiai intézkedések meghozatalához, másrészt a pedagógus nyomon tudja követni a tanulói évenkénti előrehaladását, fejlődését (Oktatási Hivatal, 2022), ami objektív adatokkal segítheti a pedagógiai beavatkozások megtervezését. Tóth (2011, 2015) kutatásaiból tudjuk, hogy a kompetenciamérés hatással van a tanítás-tanulás folyamatára. Az OKM éves adatfelvételét megelőzően a pedagógusok több területen is változtatnak a munkájukon, például fejlesztik a tanulók tesztmegoldó készségeit, vagy a tanított tartalmakat az OKM tartalmi keretéhez igazítják. Arról azonban keveset tudunk, hogy az OKM eredményeit mint megbízható adatforrást miként használják a tanítás-tanulás fejlesztése érdekében, ahogy arról is, hogy mit gondolnak az ilyen adatforrások felhasználásáról, miként tekintenek ezekre a tanulói adatforrásokra.

Az adatok felhasználásakor figyelembe kell venni, hogy amennyiben túl nagy hangsúlyt fektetünk azokra, akkor a pedagógusok a folyamatos adatgyűjtést, adathasználatot könnyen elszámoltatásnak értelmezhetik. A mindennapi pedagógiai gyakorlat során egyensúlyt kell találni a folyamatos mérések, monitorozások és a szakmai tapasztalatok között. Ideális esetben az osztálytermi munka egyaránt támaszkodik a pedagógusok szakmai tapasztalatára és a rendelkezésre álló adatokra. A cél a tudatos adathasználat és az oktatási tapasztalatok alapján történő döntéshozatal észszerű kombinációja. Továbbá fontos az is, hogy az adatok elemzése és felhasználása során figyelembe vegyünk az emberi tényezőket is. A tanulói adatok mögött, valamint az adatokat felhasználó tanárok mögött is ott vannak affektív és kognitív jellemzők, amelyek befolyásolhatják mind a tanítást, mind a tanulást (Prenger és Schildkamp, 2018).

*Pedagógusok vélekedései az adathasználatról*

Bettesworth és munkatársai (2010) kutatásából tudjuk, hogy bár a pedagógusok napi szinten használnak adatokat, mégis alacsony az önbizalmuk az adatok használatát tekintve. Reeves és munkatársainak kutatása (2016), valamint Reeves (2017) kutatása is rámutat arra, hogy a pedagógusok adathasználatának gyakoriságát és magabiztosságát a pedagógiai információk felhasználásában pozitívan befolyásolják azok a képzések, amelyek az adathasználat különböző témaköreit érintik. Ezt erősíti meg Hebbecker és munkatársainak (2022) longitudinális vizsgálata is, amely során 4-6 órás képzéssel a pedagógusok szakmai támogatást (továbbképzést, tananyagot/segédanyagot) kaptak az adathasználat elősegítésére. Ez a támogatás a tanárok gyakoribb adathasználatával járt együtt, ami közvetett hatáson keresztül a tanulók nagyobb tanulási előrehaladását eredményezte. Továbbá felhívták a figyelmet arra: minél többet foglalkoztak a tanárok az értékelési adatokkal, annál gyakrabban számoltak be arról, hogy ezeket a tanítási döntésekhez használják. Ezek a vizsgálatok a képzés, a továbbképzés fontosságára hívják fel a figyelmet. Reeves és Chiang (2018, 2019) szerint a tanárképzésben részt vevő hallgatók adathasználatról való gondolkodása hatással van a későbbi adathasználatukra.

Imre (2020) kutatása átfogó képet ad a magyarországi iskolák pedagógiai gyakorlatairól, különös tekintettel a személyre szabott tanulási módszerekre. Bár a személyre szabott tanulás elméletben egyre nagyobb hangsúlyt kap, a gyakorlati megvalósítás során még nem kap kiemelt figyelmet, s főként a tervezési és önreflexiós folyamatok tekintetében marad el a kívánt állapottól. Ennek okai a pedagógiai kompetenciákban, a különböző pedagógiai megközelítésekben vagy a szakmai közösségekben keresendők. A szerző a pedagógiai kompetenciákat emeli ki, amelyek szükségesek a tanulás támogatásához és egyéni (fejlesztési) igényekre való odafigyeléshez. Hasonlóan tesz a pedagógiai megközelítések esetén is. Eredményei szerint a hátrányos helyzetű iskolákban gyakran spontán módon alakul ki a tanuló egyéni támogatása, míg a kedvezőbb helyzetű iskolákban inkább a formális elvárásoknak akarnak megfelelni a pedagógusok. Mindazonáltal a szakmai közösségek támogató, együttműködő szerepét is hangsúlyozza, ami hozzájárulhatna a pedagógiai megújulás fenntartásához.

Bánné Mészáros (2022) tanulmányában a pedagógiai kompetenciák közül a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése és elemzése kompetenciát vizsgálta, vagyis azt, hogy a pedagógusok hogyan értékelik a saját munkájukat és a tanulók fejlődését. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése egyike a tanárképzés során fejlesztendő tanári kompetenciáknak (EMMI-rendelet, 2013). A kutatás eredményei alapján a vizsgálatban részt vevő óvodapedagógusok, tanítók és tanárok eltérő pedagógiai folyamatbeli nehézségekkel szembesülnek. Az óvodapedagógusok a kompetencia alterületeinek 44%-áról, míg a tanítók és a tanárok 52,5%-áról tettek említést. Mindhárom csoportban 80% feletti volt az alterületekre vonatkozó pozitív töltetű válaszok aránya. Eredményeiből tehát az látszódik, hogy a pedagógusok törekednek a külső szabályozó elvárásoknak való megfelelésre, és nyitottak a kompetenciaterület fejlesztésére. Bánné Mészáros másik tanulmányában (2023) azt vizsgálta, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek az említett pedagógiai folyamatokat és a tanulói fejlődés értékelését és elemzését érintő kompetenciáról, valamint, hogy hogyan ítélik meg a teljesíthetőségét. Eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógusok nem szentelnek kiemelt figyelmet erre a kompetenciaterületre, pedig célszerű az értékelési kompetenciákat fejleszteni, mivel ezek kulcsszerepet játszanak a tanulók személyiségfejlődésében és a pedagógiai folyamatok sikerességében.

Dunn és munkatársai (2013b) szerint a hatékony adathasználatához elengedhetetlen, hogy a pedagógusok tisztában legyenek az adatokhoz való saját viszonyulásukkal.

Kérdőíves kutatásuk eredménye, hogy a tanárok világosan látják, hogy milyen adatok és képességek szükségesek az oktatási döntéshozáshoz. A társadalomtudományi és azon belül a neveléstudományi kutatásokban megkülönböztetjük, hogy az adott célcsoport nézeteit, meggyőződéseit, vélekedését, hitét vagy véleményét vizsgáljuk. A neveléstudományi kutatók a *beliefs* terminusát használják az adathasználattal foglalkozó publikációikban (ld. Bereczki és Kárpáti, 2021; Bice és Tang, 2022; Dunn és munkatársai 2013b; Mielnik, 2014; Savasci, 2006; Savasci és Berlin, 2012; Tóth és Csapó, 2022). A *beliefs* szót jellemzően meggyőződésként fordítja a hazai szakirodalom, azonban vélekedésként vagy hitként is használható. Az angolszász kultúrában – tudományágtól függetlenül – a *beliefs* e három szó közös metszeteként értelmezhető (Paár és Békefi, 2023). Figyelembe véve a nemzetközi szakirodalomban használt *beliefs* terminus összetett jelentését, jelen tanulmányban a *vélekedés* kifejezést használjuk.

Kutatásunkban egyrészt a különböző forrásokból származó tanulói adatok felhasználásával kapcsolatos vélekedéseket és a mérés-értékeléshez való viszonyulásokat vizsgáljuk pedagógusok és tanárszakos hallgatók körében.

### A kutatás célja és kutatási kérdései

Tanulmányunk több publikált (Sebestyén & Tóth, 2021, 2022) és nem publikált vizsgálatra támaszkodik, amelyek során a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók adathasználatról való vélekedését, hatékonyságérzetét és szokásait vizsgáltuk. Jelen tanulmányban a vizsgálatok során gyűjtött kvalitatív adatokat elemezzük, és csak azokat a mintabeli, mérőeszközbeli adatokat közöljük, amelyek szükségesek az eredmények önálló értelmezéséhez. A kvalitatív kutatás célja, hogy megismerjük az osztálytermi adathasználat jelenségét a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók adathasználatról való vélekedésein keresztül. Mivel a pedagógusok osztálytermi munkáját meghatározzák a vélekedésük, nézeteik (Falus, 2001; Hercz, 2002; Iuga-Gombos, 2019), ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók hogyan tekintenek az adatokra a pedagógiai tervezésnél, hogyan vélekednek általánosságban az adatok használatáról és a mérés-értékelésről. Vizsgálatunk során indirekt úton, a tanárok megkérdezésével a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ:

- K1: Hogyan használják fel a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók a tanulói adatokat célkitűzéseik meghatározásához?
- K2: Hogyan használják fel a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók a tanulói adatokat tanításuk során?
- K3: Hogyan vélekednek a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók a mérés-értékelésről? – ez továbbra is általános a mérés-értékelési mijéről?
- K4: Milyen hasonlóságok és eltérések figyelhetők meg a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók adathasználati gyakorlata és mérés-értékelési adatok felhasználásáról való vélekedései között?

### A kutatás módszerei

#### *Minta és adatgyűjtés*

Vizsgálatunkban általános iskola felső tagozatán (5–8. évfolyam, ISCED 2) tanító pedagógusok és III–VI. évfolyamos tanár szakos hallgatók vettek részt. A pedagógusminta-választás oka az volt, hogy ez a célcsoport már nem az alapozó készségek tanításával foglalkozik, hanem tantárgyspecifikusan és tudományterületek szerint tanítanak, s 5–8.

évfolyamon már többször találkoznak rendszerszintű mérésekkel (pl. OKM, felvételi, TIMSS), egyúttal az osztálytermi értékelés szélesebb palettáját alkalmazhatják, és az osztályzatoknak jelentősebb tétje van. A tanár szakos hallgatók kiválasztásánál szempont volt, hogy képzésük során a pedagógia-pszichológia modul keretében már részt vegyenek olyan kurzusokon (pl. pedagógiai tervezés, értékelés), amelyekben megismerkedhetnek az adathasználat különböző témaköreivel. További szempont volt, hogy valamilyen szakmai gyakorlaton (pl. közösségi pedagógiai gyakorlat, csoportos tanítási gyakorlat vagy összefüggő egyéni iskolai gyakorlat) is részt vegyenek, ahol találkozhatnak különböző értékelési szituációkkal. Ennek eredményeként ezeknek a hallgatóknak már releváns tudásuk és tapasztalatuk lehet az adathasználattal kapcsolatban.

A pedagógusokat a megkeresett tankerületek, majd az iskolák támogatása mellett és segítségével online értük el 2021-ben. A tanár szakos hallgatók elérése érdekében az adott egyetem tanár szakos hallgatói számára létrehozott közösségimédia-felületeken promotáltuk és kértük az online kérdőívünk kitöltését. Az adatgyűjtés szempontjából meg kell említenünk, hogy a válaszadók a kérdőív kitöltése előtt megismerhették a kutatás témáját, az adatfelhasználás és az anonimitás biztosításának módját, valamint a kutatásvezető nevét, elérhetőségét. A kutatásban való részvétel önkéntes volt. Nem kérünk sem szenzitív, sem olyan adatokat, amelyek bármilyen módon személyazonosításra adhattak volna lehetőséget. Az adatgyűjtéshez a Google űrlapot használtuk. A kérdőív kitöltése hozzátevélegesen 15 percet vett igénybe.

A mintavétel során ( $N_{\text{pedagógus}} = 270$ ) általános iskola felső tagozatán tanító pedagógust, valamint ( $N_{\text{tanárszakos hallgató}} = 221$ ) III–VI. évfolyam nappali tagozatos tanár szakos hallgatót vontunk be a kutatásba. A mintában részt vevő pedagógusok 78,6% nő, az átlagéletkor 48,3 év ( $SD = 9,16$ ), ami az országos átlag szerinti (Varga, 2022). A tanítással töltött évek száma átlagosan 23,2 év ( $SD = 11,2$ ). A tanár szakos hallgatók közül 77,83% a nő, az átlagéletkor 25,98 év ( $SD = 6,05$ ). A tanított és a tanítani tervezett tantárgyokról feleletválasztós itemmel kérdeztük meg a pedagógusokat és a tanár szakos hallgatókat, így egy kitöltő több tantárgyat is megadhatott (1. és 2. táblázat). A pedagógus válaszadók 28,5%-a tanít matematikát, közel negyede magyar nyelvtant és magyar irodalmat, ötödük tanít valamilyen idegen nyelvet és 8%-uk biológiát, kémiát (1. táblázat). A tanár szakos hallgatókat a tanítani tervezett tantárgyokról kérdeztük meg ugyanezzel az eljárással, tehát ők is több választ adhattak meg a feleletválasztós itemnél. A tanár szakos hallgatók körülbelül 37%-a magyar irodalmat és magyar nyelvtant, 34%-uk idegen nyelvet, 31%-uk társadalom és állampolgári ismereteket vagy történelmet tervez tanítani (1. táblázat).

1. táblázat. Leggyakrabban jelölt tanított, illetve tanítani tervezett tantárgyak (fő)

| Leggyakrabban tanított tantárgyak          |                 |                 |                 |                          |            |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------------|------------|
| Pedagógusok                                | Matematika      | Magyar nyelvtan | Magyar irodalom | Idegen nyelv             | Etika      |
|  | 77              | 69              | 68              | 53                       | 48         |
| Leggyakoribb tanítani tervezett tantárgyak |                 |                 |                 |                          |            |
| Tanár szakos hallgatók                     | Magyar irodalom | Magyar nyelvtan | Idegen nyelv    | Társ. és állampolg. ism. | Történelem |
|  | 84              | 81              | 76              | 69                       | 69         |

A pedagógus válaszadók 8,1%-a biológiát, 9,5%-a kémiát, 7%-a egyéb tárgyat, 4,8%-a földrajzot és 0,4%-a hittant tanít (2. táblázat). A tanár szakos hallgatók körülbelül 3,2%-a természetismeretet, 2,3%-a filozófiát vagy művészetet, 1,8%-a természettudományi gyakorlatot, 1,3%-a dráma és táncot tervez tanítani (2. táblázat).

2. táblázat. Legritkábban jelölt tanított, illetve tanítani tervezett tantárgyak (fő)

| Legritkábban tanított tantárgyak           |            |           |            |                |               |
|--|------------|-----------|------------|----------------|---------------|
| Pedagógusok                                | Biológia   | Kémia     | Egyéb*     | Földrajz       | Hittan        |
|  | 22         | 21        | 19         | 13             | 1             |
| Legritkábban tanítani tervezett tantárgyak |            |           |            |                |               |
| Tanár szakos hallgatók                     | Term. ism. | Filozófia | Művészetek | Term.tud gyak. | Dráma és tánc |
|  | 7          | 5         | 5          | 4              | 3             |

Megj.: \* Az Egyéb kategória összesítve jelenik meg a táblázatban

### Mérőeszköz

A pedagógusok és a tanár szakos hallgatók vizsgálatakor kérdőívcsomagot használtunk az adathasználathoz történő direkt vagy indirekt viszonyulás megismeréséhez. A kérdőívcsomagok több ponton megegyeztek, így lehetővé tették a két részminta eredményeinek összevetését is. Jelen kutatás a kérdőívcsomagok nyílt végű kérdőívteteleit elemzi. A kapcsolódó kérdőív a pedagógusok szempontjából vizsgálja a mérés-értékelési adatok használatával kapcsolatos gyakorlatot és vélekedéseket. A kérdések arra irányulnak, hogy a pedagógusok hogyan használják fel a tanulói adatokat a célkitűzések meghatározásához különböző tanulói csoportok esetén (2 kérdőívteétel). Vizsgálja továbbá, hogy a tanárok milyen eszközökkel és módszerekkel tudnák hatékonyabban felhasználni az adatokat a tanítási munkájuk során, illetve, hogy a tanulói adatok gyűjtése, elemzése és értelmezése hogyan segíti munkájukat (3 kérdőívteétel). Elemzi még a vélekedéseket a mérés-értékelés előnyeiről és hátrányairól a tanulók, a tanárok és az iskolák szempontjából (5 kérdőívteétel). Alább bemutatjuk a vonatkozó tételeket:

- Mi alapján tűzi ki tanítási céljait felzárkóztatás esetén?
- Mi alapján tűzi ki tanítási céljait tehetség gondozás esetén?
- Mi segítené azt, hogy a tanulói adatokat még hatékonyabban tudja felhasználni tanári munkája során?
- Miben segítheti a tanárok munkáját a tanulói adatok szisztematikus gyűjtése, elemzése és értelmezése?
- Kérem, egészítse ki a következő mondatot! A mérés-értékelés javítja leginkább a(z) ...
- Kérem, egészítse ki a következő mondatot! A mérés-értékelés hátráltatja a(z) ...
- Kérem, egészítse ki a következő mondatot! A mérés-értékelés a tanulók ...
- Kérem, egészítse ki a következő mondatot! A mérés-értékelés a tanárok ...
- Kérem, egészítse ki a következő mondatot! A mérés-értékelés az iskolák ...

### Az adatelemzés módszerei

A nyílt végű kérdőívtetelekre adott válaszok adattisztítását követően deduktív megközelítést használtunk az elemzéshez (Krippendorff és mtsai, 1995; Kuckartz, 2014). A nyílt végű kérdések elemzéséhez kódokat hoztunk létre, amelyek segítettek kategóriákba sorolni a kapott válaszokat. A kvalitatív eredmények kódolását az elmélet alapján kódoltuk. A pedagógusok és a tanár szakos hallgatók együttes elemzésekor 497 dokumentumban 3903 szövegemlítést és 147 kódot használtunk. A kódokat kategóriákba és hálózatokba rendeztük. A kategóriákat a jó elkülöníthetőség érdekében eltérő színekkel jelöltük, így vizuálisan is segítve a kvalitatív eredmények értelmezését. Az ezen túlmutató és

előforduló válaszok miatt szükséges volt létrehozni új kódokat is, így az adattáblák bekódolása után – immáron a végső, teljes kódlista birtokában – egy második lépésben újra áttekintettük a kapott válaszokat. Ez a lépés növelte a kódolás érvényességét, csökkentette a hibák számát, és újabb kategóriák, így újabb esetleges összefüggések feltárására adott lehetőséget. Mindezek ellenére tudatában vagyunk a tartalom- és szövegelemzés hátrányaival, így azzal is, hogy a kódolás leegyszerűsítéssel, esetleg pontatlan következtetésekkel járhat. A kvalitatív elemzést Atlas.ti 9 program segítségével végeztük, amiben számszerűsítettük, kvantifikáltuk az adatokat; gyakorisági vizsgálatot (Atlas.ti-ban ez G-érték), csoportosításokat, hálózatokat, ko-okkurencia táblázatokat hoztunk létre (Friese, 2019; Sántha, 2017). Az adatelemzés során összevetettük a pedagógus és a tanár-szakos vizsgálat eredményeit is. Az egybevetést főként kvantifikált adatok segítségével (pl. egy-egy kategória előfordulásának gyakorisága) és összehasonlító vizsgálatok elemzésével végeztük el, valamint figyelembe vettük a szöveges válaszok mintaszpecifikus direkt vagy indirekt tartalmát is.

## Eredmények

A kutatási kérdések mentén először a pedagógusok, majd a tanár szakos hallgatók véleményeit mutatjuk be. Az eredmények ismertetését a pedagógiai tervezést segítő válaszokkal kezdjük, majd az adathasználattal kapcsolatos válaszokat és a mérés-értékeléssel kapcsolatos válaszokat közöljük. Végül a részminták szerinti eredmények összevetését ismertetjük. Az eredményeket idézetek kiemelésével demonstráljuk. Az idézetek hivatkozására az Atlas.ti-ban használt formátumot követjük, tehát például a 10:1 azt jelenti, hogy a 10. dokumentum 1. idézetéről van szó.

### *A pedagógusok és a tanár szakos hallgatók tanulói adatokkal kapcsolatos célkitűzései*

Elsőként kérdésként fogalmaztuk meg annak vizsgálatát, hogy a pedagógusok mi alapján tűzik ki tanítási céljaikat tehetség gondozás és felzárkóztatás esetén. A 10 leggyakoribb említést a 3. táblázatban közöljük.

3. táblázat. A tanítási célok kitűzésének szempontjai pedagógusok esetén

| Tehetség gondozás                  | G  | Felzárkóztatás              | G  |
|------------------------------------|----|-----------------------------|----|
| képesség                           | 53 | képesség                    | 45 |
| egyéni jellemzők                   | 51 | egyéni jellemzők            | 42 |
| tanulói motiváció *                | 47 | lemaradás, hiányosságok     | 41 |
| verseny                            | 38 | tanári mérés-értékelés ***  | 28 |
| célok és követelmények**           | 34 | tanuló tudása               | 28 |
| tanári mérés-értékelés ***         | 26 | pillanatnyi teljesítmény    | 24 |
| korábbi teljesítmény               | 26 | korábbi teljesítmény        | 20 |
| tanuló tudása                      | 23 | minimumkritérium teljesítés | 18 |
| differenciált órák, differenciálás | 15 | tanuló órai munkája         | 16 |
| tanári megfigyelések               | 14 | célok és követelmények **   | 15 |

\* a tanuló érdeklődése, motivációja / tanuló érdeklődésének felkeltése

\*\* azon célok és követelmények, amelyek a tanítás-tanuláshoz, tantervhez, NAT-hoz stb. kapcsolódnak

\*\*\* az a pedagógiai mérés-értékelés, amit a tanárok végeznek

A táblázatból az látható, hogy a leggyakoribb válaszok közül 6 kódkategória mindkét esetben megjelenik. A tanulói képességei, egyéni jellemzői, a különböző mérések eredményei, a felállított célok, a korábbi teljesítmény és a tanulók tudásának figyelembevétele mind a tehetséggondozás, mind a felzárkóztatás esetén jelentős. Ugyanakkor pl. a korábbi tanulói teljesítmény fele annyiszor volt említve, mint a tanuló képessége vagy egyéni jellemzői. A leggyakoribb válaszok közül az is kirajzolódik, hogy a pedagógusok más szempontok szerint dolgoznak a tehetséggondozás és a felzárkóztatás esetében. A tehetséggondozásnál előtérbe kerül a tanulói motiváció, a különböző versenyek, versenyre felkészítések, a differenciálás vagy épp a tanári megfigyelések, az, hogy az adott tanuló kiemelkedik valamilyen területen. Ezzel szemben a felzárkóztatásnál kiemelkedő szempont a lemaradások azonosítása, a hiányosságok pótlása, s ehhez szorosan kapcsolódóan a pillanatnyi teljesítmény szem előtti tartása. Továbbá a minimumkritérium teljesítése és a tanuló órai munkájának figyelembevétele is – igaz, fele akkora mértékben, de – gyakori szempont.

A táblázat tartalmát aszerint is elemeztük, hogy mely válaszok vonatkoznak a tanításra, a tanulói tudásra, illetve az értékelésre. A tanításhoz hat kódkategória kapcsolódik: a célok és követelmények meghatározása, a minimumkritériumok teljesítése, valamint a tanári megfigyelések és a differenciált órák, amelyek fontos szerepet játszanak a tanítási folyamat során. A tanulói tudás öt kódkategóriánál került elő: a tanulói képességek, a tanuló tudása, a különböző tanári mérés-értékelés, valamint a pillanatnyi és korábbi teljesítmények, amelyek főként a mért tudásra vonatkoznak. Végül az értékeléshez három kódkategória tartozik: a tanuló órai munkájának figyelembevétele, a lemaradások, hiányosságok azonosítása, a tanári mérés-értékelés. Ez utóbbi kapcsolódik a tanulói tudáshoz is. A kapott eredményekből láthatóvá vált a pedagógusok tehetséggondozás és felzárkóztatás során figyelembe vett kódkategóriáinak eloszlása, melyből a legkevesebbet az értékelési kódkategóriák kapták.

A tanár szakos hallgatókat tekintve először arra voltunk kíváncsiak, hogy mi alapján tűznék ki tanítási céljaikat tehetséggondozás és felzárkóztatás esetén. A 10 leggyakoribb választ a 4. táblázatban közöljük, majd elemezzük.

4. táblázat. A tanítási célok kitűzésének szempontjai tanár szakos hallgatók esetén

| Tehetséggondozás            | G  | Felzárkóztatás          | G  |
|-----------------------------|----|-------------------------|----|
| tanulói motiváció           | 29 | egyéni jellemzők        | 45 |
| egyéni jellemzők            | 28 | célok és követelmények* | 26 |
| célok és követelmények*     | 27 | helyzetfelmérés         | 22 |
| egyéni fejlesztés           | 24 | képesség                | 22 |
| képesség                    | 21 | lemaradás, hiányosságok | 21 |
| verseny                     | 19 | tanulói motiváció       | 18 |
| rendszerszintű mérés-ért.** | 15 | egyéni fejlesztés       | 15 |
| tanuló tudása               | 15 | normaorientált megköz.  | 15 |
| tanulói sikeresség***       | 10 | tanári megfigyelések    | 12 |
| helyzetfelmérés             | 9  | egyéb visszajelzések    | 11 |

\*azon célok és követelmények, amelyek a tanítás-tanuláshoz, tantervhez, NAT-hoz stb. kapcsolódnak

\*\*a tanulók felmérése pl. kompetenciamérések által

\*\*\*legjobb teljesítmény elérése, önmaga meghaladása

Az eredmények szerint a leggyakoribb válaszok közül 6 kódkategória mindkét esetben megjelenik. A tanulói motiváció, az egyéni jellemzők, a képességek, a különböző mérések eredményei, a felállított célok és a helyzetfelmérés mind a tehetség gondozás, mind a felzárkóztatás esetén jelentős. Ugyanakkor a felzárkóztatással kapcsolatban a tanulói motiváció és az egyéni fejlesztés feleannyi említést kapott, mint a leggyakoribb állítás. Ezek a kategóriák a tehetség gondozás esetén másképpen több említést kaptak. A leggyakoribb válaszok közül kirajzolódik, hogy a tanár szakos hallgatók másra helyezik a fókuszot a tehetség gondozás és a felzárkóztatás esetében. A tehetség gondozásnál előtérbe kerül a tanuló, s az ő motivációja, egyéni jellemzői, fejlesztési területei és ehhez kapcsolódó a képességei, valamint a felállított célok elérése. A felzárkóztatásnál szintén fontosak ezek az elemek, s előrébb kerül az adott pedagógiai helyzet felmérése, valamint a lemaradás és hiányosságok pótlása is.

A táblázat elemzésekor megnéztük, hogy mely válaszok vonatkoznak a tanításra, a tanulói tudásra és az értékelésre. A tanításra három kódkategória vonatkozik: a célok és követelmények meghatározása, a normaorientált megközelítés, valamint a tanári megfigyelések, amelyek fontos szerepet töltenek be a tanítási során. A tanulói tudás négy kódkategóriánál fordult elő: a tanulói képességek, a tanuló tudása, a különböző tanári mérés-értékelések, valamint a tanulói sikeresség, amely gyakran a tudással, iskolai teljesítménnyel értelmezhető. Végül az értékeléshez öt kódkategória kapcsolódik: a tanuló órai munkájának figyelembevétele, a lemaradások, hiányosságok azonosítása, az adott pedagógiai helyzet felmérése, egyéb visszajelzések, valamint a tanári mérés-értékelés. Ez utóbbi kapcsolódik a tanulói tudáshoz is, amelyek alapvetőek a pedagógiai értékelés során. A kapott eredményekből láthatóvá vált a pedagógusok tehetség gondozás és felzárkóztatás során figyelembe vett kódkategóriáinak eloszlása, melyből a legtöbbet az értékelési kódkategóriák kapták.

#### *A tanítás során történő adathasználattal kapcsolatos vélekedések*

Annak érdekében, hogy megtudjuk, a pedagógusok vajon negatívan vélekednek-e a tanítás támogatása érdekében végzett adathasználatról, egy változót vontunk be a vizsgálatba. A változó arra vonatkozott, hogy mi segítené önt [a pedagógust] abban, hogy a tanulói adatokat még hatékonyabban tudja felhasználni. Az Atlas.ti-ban lekérdező módszert (*query tool*) használtunk arra, hogy a változót és a kapcsolódó negatív vélekedéseket együtt vizsgáljuk. A 178 beérkező válasz közül 17 egyáltalán nem volt releváns, 2 tartalmazott negatív viszonyulást az adathasználatra vonatkozóan, és további 2 válasz volt negatív, de ezek a tanulók egymással való összehasonlítására vonatkoztak, tehát az elenyésző negatív válaszok miatt a további elemzések nem relevánsak.

Az adathasználathoz kapcsolódó változónk arra vonatkozott, hogy miben segítheti (általánosságban) a pedagógusok munkáját a tanulói adatok szisztematikus gyűjtése, elemzése és értelmezése. A 190 választ 67 kódkategóriába rendeztük, ebből 16 válasz nem volt releváns és 6 válasz nem volt egyértelműen bekezelhető. A 10 leggyakoribb választ a 5. táblázatban mutatjuk be.

## 5. táblázat. A tanulói adatok hasznosíthatósága a pedagógusok gyakorisági válasza alapján

| A tanulói adatok hasznosíthatósága      | G  |
|---|----|
| tanítás-tanulás irányítása              | 39 |
| pedagógiai tervezés                     | 33 |
| tanári megfigyelések                    | 26 |
| egyéni fejlődés                         | 25 |
| tanulmányi előrehaladás                 | 25 |
| egyéni jellemzők                        | 21 |
| helyzetfelmérés                         | 20 |
| nyomon követés, folyamatos visszajelzés | 19 |
| teljesebb kép, összefüggések feltárása  | 19 |
| differenciált órák, differenciálás      | 18 |

A kapott válaszok alapján a tanulói adatok használata főként a tanítás-tanulás irányításának meghatározásában, a pedagógiai tervezésben és a tanári megfigyelések támogatásában segíthet. Ezeket a tanításra vonatkozó állításokat követik a tanulókra vonatkozók, amik a fejlődésre, tanulmányi előrehaladásra, egyéni jellemzők figyelembevételére vonatkoznak, valamint az adott pedagógiai helyzet felmérésére, a folyamatos visszajelzésre, teljesebb tanulói-tanulmányi összkép megismerésére és a differenciálásra utalnak. Mindazonáltal mindössze nyolc fő válasza tartalmazott negatív vélekedést.

A tanár szakos hallgatók 112 beérkező válasza közül mindössze 3 tartalmazott negatív viszonyulást az adathasználatra vonatkozóan. Az adatok általános felhasználásával kapcsolatban 119 válasz közül a 10 leggyakoribb említést mutatjuk be az 6. táblázatban.

## 6. táblázat. A tanulói adatok hasznosíthatósága a tanár szakos hallgatók gyakorisági válasza alapján

| A tanulói adatok hasznosíthatósága      | G  |
|---|----|
| ped. tervezés                           | 27 |
| nyomon követés, folyamatos visszajelzés | 22 |
| helyzetfelmérés                         | 18 |
| teljesebb kép, összefüggés              | 17 |
| tanításmódszertan                       | 14 |
| átláthatóság                            | 12 |
| erősségek / gyengeségek                 | 11 |
| hatékonyság                             | 11 |
| differenciálás                          | 9  |
| tanári megfigyelések                    | 9  |

A kapott válaszok alapján az látható, hogy a tanár szakos hallgatók szerint a tanulói adatok főként a pedagógiai tervezésben, a nyomon követésben, a visszajelzések biztosításában és az adott helyzet diagnosztikus/formatív értékelésében segít. S ide tartozik még az adott pedagógiai helyzet teljesebb megértése, a tanításmódszertan igazolása, az átláthatóság biztosítása, a tanulói erősségek/gyengeségek azonosítása, a hatékonyság,

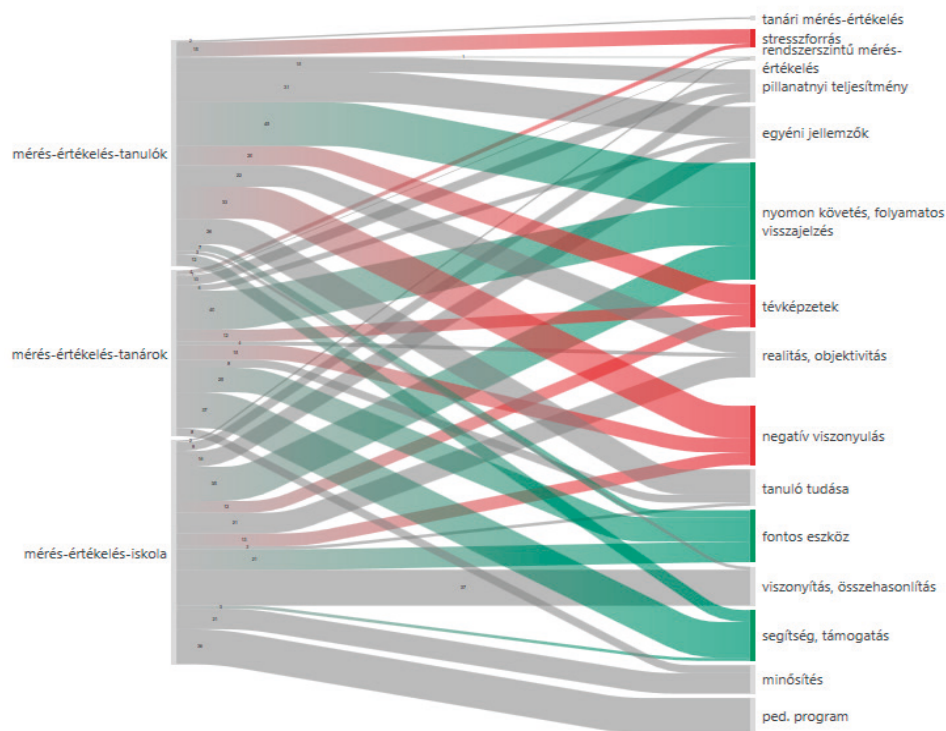
a differenciálás és a tanári megfigyelések is. Egy szemléletes példát kiragadva a felsorolásból, 14 tanár szakos hallgató szerint az adatok segítenek igazolni a választott tanításmódszertant. Az adatok segítségével „megtalálhatják az elakadás gyökerét, egy adott résznél lévő csoportos elakadásnál újra lehet gondolni az alkalmazott módszertant” (354:69). Ugyanakkor a kapott válaszok értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy ez a formatív értékelésre utaló válasz viszonylag alacsony említés számot kapott, ami óvatos következtetéseket enged csak levonni.

*A pedagógusok és a tanár szakos hallgatók  
mérés-értékelésről való vélekedése*

A mérés-értékelésre öt állítást adtunk meg („A mérés-értékelés a tanulók / tanárok / iskola...”), amit a kitöltőknek kellett kiegészíteni. Az oktatás aktoraira (tanuló, tanár, iskola) vonatkozó állításoknál keveredtek a pedagógusok által elvégezhető mérések és a rendszerszintű mérések válaszai. Ezért elemzésünkben – mindkét részminta esetén – különválasztva terveztük vizsgálni a mérésekre vonatkozó válaszokat. Az 1. ábrán látható, hogy ehhez két külön kódkategóriát használtunk fel: az egyik a pedagógusok által elvégezhető tanári mérés-értékeléshez, a másik a rendszerszintű mérés-értékeléshez (pl. OKM) köthető. A 1. ábra magyarázó táblázatából azonban látható, hogy mindössze néhány említés érkezett mindkét méréstípusra, így ezeket nem tudtuk megvizsgálni. Az 1. ábra segítségével ugyanakkor további elemzéseket tudtunk elvégezni. Az ábrába csak azokat a további kódkategóriákat vettük be, amik legalább 15 előfordulást mutatnak bármelyik oktatási aktorral. A magas küszöbértéket az elemzés fókuszban tartása és a könnyebb átláthatóság indokolta. Terjedelmi korlátok miatt a Sankey-diagramhoz képest néhány kódkategóriát – a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók esetében – el kellett távolítanunk a magyarázó táblázatból, ez azonban nem befolyásolja az elemzést. A Sankey-diagrammon a megadott színek közül a piros a negatív konnotációkat tartalmazza, a szürke a semleget, míg a zöld a pozitívát. Az ábra elemzésekor a válaszok közül a 3 leggyakoribb előfordulást mutatjuk be a kapott értékek sorrendisége alapján.

A pedagógusok a tanulóra vonatkozó állításoknál 45 esetben mondták, hogy a mérés-értékeléssel nyomon követhető a tanuló fejlődése, és folyamatos visszajelzés biztosítható számukra. A pedagógusok szerint a mérés-értékelés a tanuló „számára fontos és ösztönző visszajelzés” (192:53), valamint „számára egy pillanatnyi képet jelenít meg az adott pillanatban nyújtott teljesítményükről” (102:54). Mindazonáltal úgy gondolják, hogy láthatóvá válnak az egyéni jellemzők is (G = 31), mely szerint a mérés-értékelés a tanulók „tudását, felkészültségét, tehetségét mutatja meg” (180:55). Ugyanakkor hasonló mértékű negatív vélekedések (G = 33) is előfordulnak, mely szerint a mérés-értékelés a tanuló „érdekeit egyáltalán nem szolgálja” (255:54), vagy az a tanuló „beskatulyázása” (123:55).

A pedagógusok a rájuk vonatkozó mérés-értékelésnél is a nyomon követést, folyamatos visszajelzést adták meg leggyakoribb válaszuknak (G = 40). Szerintük a pedagógiai mérés-értékelés a tanár „számára visszajelzés, de nem mindig tükrözi a valós tudásállapotot. És rengeteg időt visz el a jelenlegi túlterheltségben” (155:55), valamint a pedagógus „számára lehetővé teszi, hogy lássa a tanítványai haladását, a tananyag megértését, egyes részek nehézségét, visszacsatolást ad a tanulási/tanulási folyamathoz” (172:55). A második leggyakoribb állítás a segítség, támogatás (G = 37) volt, ahol a pedagógusok jellemzően azt a választ adták, hogy a mérés-értékelés a pedagógus „számára egy mankó” (150:56). Továbbá úgy gondolják, hogy a mérés-értékelés a pedagógus „számára egy fontos eszköz” (G = 25). Ennek bizonyítéka az az állítás, hogy ez „egyik eszköze annak, hogy a tanulókat differenciáltan, megfelelően tudja fejleszteni” a pedagógus



|                              | egyéni jellemzők<br>Gr = 336 | fontos eszköz<br>Gr = 101 | rendszer-szintű mérés-ért<br>Gr = 176 | negatív viszonyulás<br>Gr = 163 | nyomon követés<br>Gr = 234 | ped. prog<br>Gr = 40 | tanári mérés-ért.<br>Gr = 39 | tévképzetek<br>Gr = 104 | összehasonlítás<br>Gr = 101 |
|------------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| <b>me iskola</b><br>Gr = 180 | 16                           | 21                        | 2                                     | 13                              | 35                         | 36                   | 0                            | 12                      | 37                          |
| <b>me tanár</b><br>Gr = 187  | 6                            | 25                        | 1                                     | 15                              | 40                         | 0                    | 0                            | 12                      | 0                           |
| <b>me tanuló</b><br>Gr = 184 | 31                           | 7                         | 1                                     | 33                              | 45                         | 0                    | 2                            | 20                      | 3                           |

1. ábra. A pedagógusok vélekedése a mérés-értékelésben részt vevő oktatási aktorokról Sankey-diagrammal és magyarázó táblázattal szemlélítve

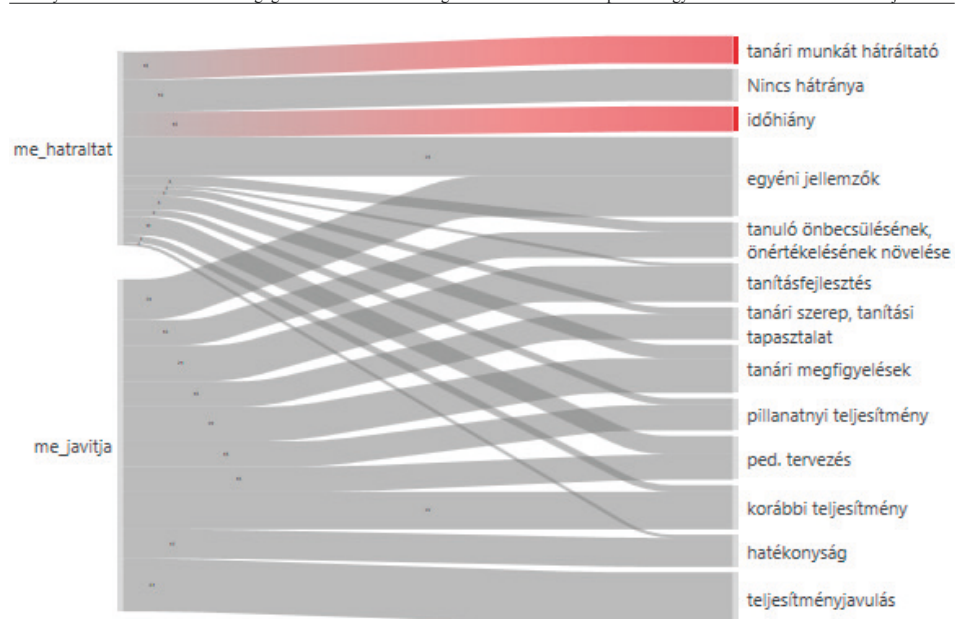
(50:54), valamint, hogy „számára elengedhetetlen, ez szakmai munkájuk értékelése” (142:44).

A pedagógusok szerint (G = 36) a mérés-értékelés az iskolák pedagógiai programjának meghatározó/legfontosabb eleme, ugyanakkor az iskolák „számára nem mindig jelenti a következtetések levonását és a helyi gyakorlat megváltoztatását” (221:55), valamint az iskolák „számára fontos a pedagógiai programjuk fejlesztésében és az iskola presztízsének emelésében” (11:56). A második leggyakoribb válasz csoport a nyomon követés, folyamatos visszajelzés (G = 35) volt, amely alapján a mérés-értékelés eredményei az

iskolák „számára a tanterv alapján a tanulmányi haladás mutatói” (192:55). A harmadik leggyakoribb válasz a viszonyításra, összehasonlításra ( $G = 37$ ) vonatkozik. Az itt kapott válaszokra jellemző volt, hogy a mérés-értékelés az iskolák „számára jelzésértékű, összehasonlíthatja teljesítményét más intézményekével” (69:53).

Tekintve, hogy a vizsgált vélekedések egy csoportja gyakran ellentmond a tudományos eredményeknek, ezért ezt a kódkategóriát tévképzeteknek neveztük el. A tévképzetek/tévhitiek azok a rögzült naiv elképzelések, amelyek a tudomány álláspontjával nem egyeznek. A tévhitek, tévképzetek más témájú neveléstudományi vizsgálatoknak is tárgya (Halász és Fejes, 2023; Kinyó, 2005; Korom, 1997; Lipták és Tarkó, 2020), amik alapján úgy gondoljuk, hogy a tévképzet szó pontosan kifejezi a válaszadóink mondanóját. Ez azonban nem egyezik meg a kognitív értelemben vett tévhitekkel (Kite és Whitley, 2022). A tévképzetekkel kapcsolatos saját példáink a következők: „Szerintem nem lehet egy mérésből olyan adatokat kinyerni, amik a valóságot tükröznék.” (490:67), a mérés-értékelés „a tanulók érdekeit egyáltalán nem szolgálja” (255:54) vagy „a tanulók számára versenyhelyzetet, egyenlőtlenséget teremt (183:55)”. 104 tévképzettel kapcsolatos választ azonosítottunk, amikben a leggyakoribb előfordulás a negatív viszonyulás ( $G = 47$ ) volt. Ez azt jelzi, hogy a tévképzetek és a negatív viszonyulás között jelentős átfedés van. A válaszok alapján a pedagógusok fele nemcsak valamilyen tévképzettel, hanem negatív viszonyulással is volt a mérés-értékelés iránt. Például a mérés-értékelés az iskola „szempontjából is nagyon kérdéses értékű. Nem nagyon hiszek benne” (42:57), vagy az iskola „számára értékítélet, de az érték itt elveszik a számok mögött” (154:57). A második leggyakoribb válasz a tanulók mérés-értékelésére ( $G = 20$ ) vonatkozott. A jellemző tévképzetek közül a következőt hoztuk példának: a mérés-értékelés a tanulók „érdekeit egyáltalán nem szolgálja” (255:54). A harmadik leggyakoribb válasz pedig a mérés-értékelésre mint hátráltató tényezőre ( $G = 13$ ) érkezett. Eszerint a mérés-értékelés hátráltatja „az előrehaladás feltételeit. Romboló hatású lehet” (87:53), vagy hátráltatja a „pozitív énkép kialakítását, ha tantárgyi mérés-értékelésre gondolunk” (179:54). A továbbiakban a mérés-értékeléshez pozitívan vagy negatívan viszonyuló válaszát fogjuk elemezni. Az oktatás aktoraihoz hasonlóan itt is csak azokat a kódkategóriákat vettük be az elemzésbe, amik legalább 15 említést kaptak az egyik változó esetében (2. ábra).

*A válaszok alapján a pedagógusok fele nemcsak valamilyen tévképzettel, hanem negatív viszonyulással is volt a mérés-értékelés iránt. Például a mérés-értékelés az iskola „szempontjából is nagyon kérdéses értékű. Nem nagyon hiszek benne” (42:57), vagy az iskola „számára értékítélet, de az érték itt elveszik a számok mögött” (154:57). A második leggyakoribb válasz a tanulók mérés-értékelésére ( $G = 20$ ) vonatkozott. A jellemző tévképzetek közül a következőt hoztuk példának: a mérés-értékelés a tanulók „érdekeit egyáltalán nem szolgálja” (255:54). A harmadik leggyakoribb válasz pedig a mérés-értékelésre mint hátráltató tényezőre ( $G = 13$ ) érkezett. Eszerint a mérés-értékelés hátráltatja „az előrehaladás feltételeit. Romboló hatású lehet” (87:53), vagy hátráltatja a „pozitív énkép kialakítását, ha tantárgyi mérés-értékelésre gondolunk” (179:54).*



|                                 | egyéni jellemzők<br>Gr = 336 | korábbi teljesítmény<br>Gr = 136 | nincs hátránya<br>Gr = 21 | pillanatnyi teljesítmény<br>Gr = 110 | tanári munkát hátráltató<br>Gr = 22 | tanításfejlesztés<br>Gr = 68 | teljesítményjavulás<br>Gr = 63 |
|---------------------------------|------------------------------|----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| <b>me hátráltat</b><br>Gr = 154 | 23                           | 4                                | 19                        | 4                                    | 16                                  | 2                            | 0                              |
| <b>me javítja</b><br>Gr = 174   | 24                           | 22                               | 0                         | 15                                   | 0                                   | 21                           | 31                             |

2. ábra. A pedagógusok vélekedése a mérés-értékelés hátráltató és javító szerepéről  
Sankey-diagrammal és magyarázó táblázattal szemlélítve

Az ábra arra mutat rá, hogy a pedagógusok lényegesen több kategóriát soroltak fel a mérés-értékelés támogató szerepéről, mint a hátráltatóról. A hátráltatók közül a leggyakoribb válasz az egyéni jellemzőké (G = 23). A válaszok a tanulók egyéni adottságaira, terhelhetőségére, erősségeire vonatkoztak. A második leggyakoribb állítás szerint a mérés-értékelés a tanári munkát hátráltatja (G = 22). Az említések alapján hátráltatja a tanmenet szerinti haladást, az érdemi munkát vagy az órákra való felkészülést. Végül az elemzés egyik érdekes eredményeként a pedagógusok szó szerinti válaszai alapján a mérés-értékelésnek nincs hátránya (G = 19). A „nincs hátránya” válaszok a kódkategóriázás miatt kerültek összefüggésbe a mérés-értékelés hátráltató változójával.

A pozitívan vélekedők leggyakoribb válasza szerint a mérés-értékelés javítja a teljesítményt (G = 31). A második leggyakoribb válasz szerint pedig az egyéni, tanulói szintet helyezi fókuszba (G = 24). A válaszok jellemzően az „egyéni fejlődést” (155:52) hangsúlyozták. Pl. a mérés-értékelés javítja a „tanulóról kialakított képet, az egyéni szintjén történő fejlesztés lehetőségeit” (43:53), és javítja „a tanulói teljesítmény megismerését, a tanulói hullámvölgyek felismerését” (142:41). A harmadik leggyakoribb válasz a tanulók korábbi teljesítményére (G = 22) vonatkozott. A válaszok szerint a mérés-értékelés

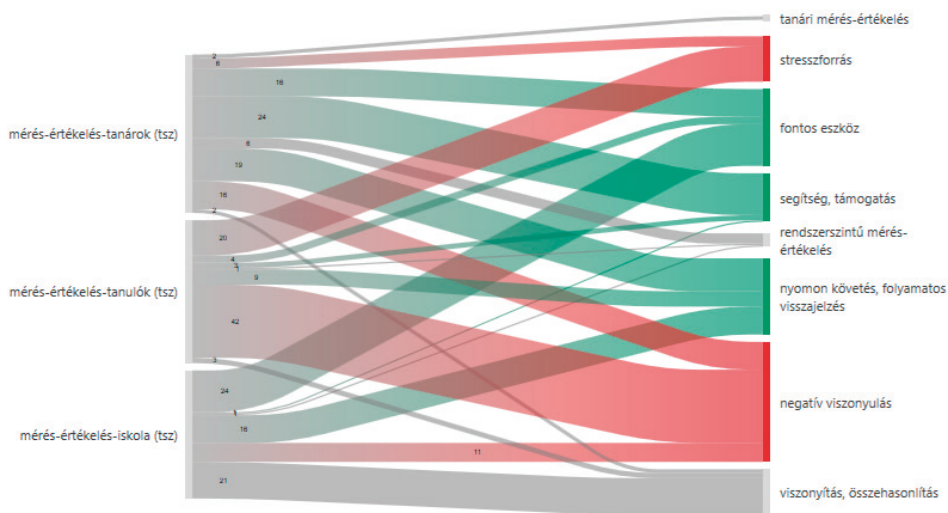
javítja a „tanulók teljesítményét” (29:52) és „az elért szint vs követelmény összhangját” (32:53).

A pedagógusok vélekedését a mérés-értékelés iskolai szerepéről a 7. táblázat szemlélteti. A leggyakrabban használt kódkategória a viszonyítás, összehasonlítás (G = 37) volt, amiben a pedagógusok az iskolák egymás közötti összehasonlítására, versenyére és rangsorolására utaltak. A második leggyakrabban említett válasz a pedagógiai program volt (G = 36), ami azt jelzi, hogy a pedagógusok a mérés-értékelést az iskolák pedagógiai programjának szerves részeként tekintik. A harmadik leggyakoribb válaszkategória a nyomon követésre, folyamatos visszajelzésre (G = 35) vonatkozott. Ahogy a tanulók, tanárok mint oktatási aktorok esetében is, itt is gyakran említették ezt a kategóriát. A negatív viszonyulás és a tévképzetek kategória elenyésző számmal bír a többi kategóriához és a változó teljes említéséhez képest (180 említés).

7. táblázat. A mérés-értékelés iskolai szerepe a pedagógusok válasz-gyakorisága alapján

| A mérés-értékelés iskolai szerepe       | G  |
|---|----|
| viszonyítás, összehasonlítás            | 37 |
| pedagógiai program                      | 36 |
| nyomon követés, folyamatos visszajelzés | 35 |
| fontos eszköz                           | 21 |
| minősítés                               | 21 |
| realitás, objektivitás                  | 21 |
| egyéni jellemzők                        | 16 |
| negatív viszonyulás                     | 13 |
| tévképzetek                             | 12 |
| helyzetfelmérés                         | 11 |

Vizsgáltuk a tanár szakos hallgatók mérés-értékelési vélekedéseit az oktatás különböző aktorai (tanuló, tanár, iskola) esetén. A 3. ábrán látható, hogy ehhez a tanári és a rendszer-szintű mérés-értékelés kódkategóriát használtuk fel. Az ábrán csak azok a kódkategóriák szerepelnek, amelyek legalább 15 előfordulást mutattak bármelyik oktatási aktorral. Emiatt több 14-es említés (pl. pozitív viszonyulás) nem került bele az elemzésbe, ami mennyiségében alapvetően nem jelentős, de bővülő, későbbi vizsgálatoknál számba vehetőek lehetnének. A 15-ös küszöbérték segít az elemzés fókuszban tartásában, megkönnyíti az átláthatóságot, és összehasonlíthatóvá teszi az eredményeket a pedagógusok mintájával. A megadott színek közül a piros továbbra is a negatív konnotációkat tartalmazza, a szürke a semlegest, míg a zöld az inkább pozitívát. Az ábra elemzésekor a válaszok közül a 3 leggyakoribb előfordulást mutatjuk be, a kapott értékek sorrendisége alapján. A 3. ábrán szemléltetjük mérés-értékelési szempontból az oktatás aktorait (tanuló, tanár, iskola) és a hozzájuk köthető leggyakoribb említéseket.



|                               | fontos eszköz<br>Gr = 101 | rendszer-szintű mérés-ért<br>Gr = 176 | negatív viszonyulás<br>Gr = 163 | nyomon követés, folyamatos visszajelzés<br>Gr = 234 | segítség, támogatás<br>Gr = 101 | stresszforrás<br>Gr = 54 | tanári mérés-ért.<br>Gr = 49 | viszonyítás, összehasonlítás<br>Gr = 101 |
|-------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|---|---------------------------------|--------------------------|------------------------------|--|
| <b>me_iskola</b><br>Gr = 107  | 24                        | 1                                     | 11                              | 16  | 1                               | 0                        | 22                           | 21                                       |
| <b>me_tanárok</b><br>Gr = 113 | 16                        | 6                                     | 16                              | 19  | 24                              | 6                        | 0                            | 2  |
| <b>me_tanulók</b><br>Gr = 113 | 4                         | 1                                     | 42                              | 9   | 3                               | 20                       | 0                            | 3  |

3. ábra. A tanár szakos hallgatók vélekedése a mérés-értékelésben részt vevő oktatási aktorokról Sankey-diagrammal és magyarázó táblázattal szemlélítve

Az ábrán látható, hogy a rendszerszintű mérés kizárólag az iskolákat tekintve került említésre (G = 22), a tanulók, tanárok esetében nem. Ez azt mutatja, hogy a tanár szakos hallgatók egy része iskolai szinten tekint rendszerszintű mérésekre. Tovább árnyalja a képet, ha a tanár szakos hallgatók szóveges véleményét elemezzük, amire ellentmondásos válaszokat kaptunk. Van olyan vélemény, amely szerint a mérés-értékelés az iskolák számára egyáltalán nem jelent semmit, ezzel szemben egy másik vélemény szerint ez presztízskérdés. A véleményekben előfordulnak a tanulói háttérre vonatkozó utalások is. Pl. a mérés-értékelés az iskola „számára nem jelent semmit, azért van egy iskolában magas eredmény, mert válogatott gyerekanyag jár oda, nem azért, mert annyival jobban tanítanak.” (405:1), vagy „számára gyakran versengési terep, mintsem pedagógiai visszajelzés.” (456:36), vagy „számára sokszor presztízskérdés, pedig az eredmények a tanulók háttérétől is nagyban függ.” (354:47).

A kutatásban részt vevő tanár szakos hallgatók kis létszáma szerint a mérés-értékelés az iskoláknak fontos eszköz (G = 24) és jellemzően tanórán kívüli tevékenység (G = 22), amely alapján az iskolák egymással versenyeznek, és amik „számára hasznos, de az eredmény nem feltétlenül az iskolákat határozza meg” (451:72). Továbbá a harmadik leggyakoribb válasz a viszonyítás, összehasonlítás (G = 21) volt. A tanár szakos hallgatók szerint „összehasonlításra jók, de a ténylegesen ott folyó munkát vagy annak hiányát nem mindig reálisan mutatja meg” (488:31).

A tanár szakos hallgatók a rájuk vonatkozó mérés-értékelésnél a segítség, támogatás szerepét adták meg leggyakoribb válaszuknak ( $G = 24$ ). Szerintük a pedagógiai mérés-értékelés a tanár „mentőöve” (381:30), „számára segítséget nyújthat, hogy hol van lemaradás, mit kéne másképpen tanítani” (436:45). A második leggyakoribb állítás a nyomon követhetőség és a folyamatos visszajelzést volt ( $G = 19$ ), ahol a tanár szakos hallgatók jellemzően azt a választ adták, hogy a tanárok „egy fontos eszköze, hogy a diákok felé jelezzék azok teljesítményét”. (399:56). Továbbá a harmadik leggyakoribb említés igaz a fontos eszköz és a negatív viszonyulás ( $G = 16$ ) esetében is.

A tanár szakos hallgatók egy része ( $G = 42$ ) a tanulókra vonatkozó mérés-értékelést nagy mértékben negatívnak ítéli meg. Válaszaik szerint a mérés-értékelés a tanulókat „nyűgje és túlerheltségének növelésének egy újabb értelmetlen formája” (370:70), valamint „inkább egy nyűg, mint tanulsággal járó megmérettetés” (380:44). A második leggyakoribb említés a stresszforrás ( $G = 20$ ) volt. Szerintük a mérés-értékelés a tanulóknak „stresszforrás, de visszajelzést is ad nekik” (365:51), a tanulók „rémálma” (390:55), (407:5), és „megszokott teher” (437:68). Végül a harmadik leggyakoribb a tanulók nyomon követése és a folyamatos visszajelzés volt ( $G = 9$ ), igaz, ez nagyon alacsony említésszámmal.

További elemzéseket szerettünk volna elvégezni azon tanár szakos hallgatók körében, akik a rendszerszintű mérés-értékeléshez negatívan viszonyulnak. Az alacsony említésszám (7 említés) miatt az elemzést nem tudtuk az eredetileg eltervezett módon elvégezni, ám az látható, hogy alig volt negatív említést tartalmazó válasz.

#### *A pedagógusok és a tanár szakos hallgatók adathasználati gyakorlatának és mérés-értékelésről való vélekedésének összevetése*

A pedagógusok és a tanár szakos hallgatók vélekedéseinek összehasonlítását először a tanítási célkitűzések mentén (8. táblázat) ismertetjük. A tehetséggondozás tervezésével kapcsolatban 13 különböző kategóriát azonosítottunk, amelyek közül hét mindkét mintában szerepel, míg hat eltér a két minta válaszai között. A táblázat alapján a tanár szakos hallgatók kevesebb említést tettek a pedagógusokhoz képest. A kevesebb említés – az eltérő mintaelemszámok ellenére – megfigyelhető a többi változó gyakorisági vizsgálatok is. Az említések eltérő mennyisége utalhat arra, hogy mely területekre összpontosítanak jobban a pedagógusok. A hét kategória egyezésénél az látható, hogy a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók hasonlóan vélekednek a tehetséggondozás során figyelembe veendő területekről. Ugyanúgy fontosnak tartják a tanuló motivációját, az egyéni jellemzőket, a képességeket stb. A felzárkóztatásnál 16 különböző említés van, amik közül négy egyezik meg mindkét mintán, és 12 pedig nem. Négy egyező említés közül kettőnél a tanár szakos hallgatók, kettőnél a pedagógusok adtak meg gyakoribb említést. Az egyetértést mutató említéseknel a képességek, az egyéni jellemzők, az elérendő célok és a lemaradás azonosítására helyeznének nagyobb hangsúlyt a megkérdezettek. A 12 különböző említés a felzárkóztatás során figyelembe veendő szempontok eltérő fókuszát mutatja. Ezek alapján kisebb egyetértés mutatkozik a felzárkóztatással kapcsolatban, tehát a pedagógusok másféle adatokat, máshogyan használnának fel, mint a tanár szakos hallgatók. A pedagógusok a tanuló tudását, teljesítményét és a kritériumok teljesítését említik gyakrabban, a tanár szakos hallgatók pedig a tanítás-tanulás irányítását és értékelését emelik ki, ami a felzárkóztatásnál figyelembe veendő prioritásbeli különbségeket mutatja.

8. táblázat. A tanítási célok kitűzésének szempontjai pedagógusok és tanár szakos hallgatók körében

| Tehetséggondozás                   | G <sub>p</sub> | G <sub>tsz</sub> | Felzárkóztatás               | G <sub>p</sub> | G <sub>tsz</sub> |
|------------------------------------|----------------|------------------|------------------------------|----------------|------------------|
| képesség                           | 53             | 21               | képesség                     | 45             | 22               |
| egyéni jellemzők                   | 51             | 28               | egyéni jellemzők             | 42             | 45               |
| tanulói motiváció                  | 47             | 29               | lemaradás, hiányosságok      | 41             | 21               |
| verseny                            | 38             | 19               | mérések                      | 28             | -                |
| célok és követelmények             | 34             | 27               | tanuló tudása                | 28             | -                |
| tanári mérés-értékelés             | 26             | 15               | pillanatnyi teljesítmény     | 24             | -                |
| korábbi teljesítmény               | 26             | -                | korábbi teljesítmény         | 20             | -                |
| tanuló tudása                      | 23             | 15               | minimum kritérium teljesítés | 18             | -                |
| differenciált órák, differenciálás | 15             | -                | tanuló órai munkája          | 16             | -                |
| tanári megfigyelések               | 14             | -                | tanári megfigyelések         | -              | 12               |
| egyéni fejlesztés                  | -              | 24               | egyéni fejlesztés            | -              | 15               |
| tanulói sikeresség                 | -              | 9                | tanulói motiváció            | -              | 18               |
| helyzetfelmérés                    | -              | 9                | helyzetfelmérés              | -              | 22               |
|                                    |                |                  | célok és követelmények       | 15             | 26               |
|                                    |                |                  | normaorientált megközelítés  | -              | 15               |
|                                    |                |                  | egyéni visszajelzések        | -              | 11               |

Megjegyzés: p = pedagógusok; tsz = tanár szakos hallgatók

A válaszadó pedagógusok és tanár szakos hallgatók adathasználattal kapcsolatos válaszaik inkább semlegesek vagy pozitív szemléletűek voltak. A pedagógusok kevesebb, mint ötöde szerint az adathasználat általánosabb értelmezése főként a tanítás-tanulás irányításának meghatározásában, a pedagógiai tervezésben és a tanári megfigyelések támogatásában segíthet. A válaszadó tanár szakos hallgatók szerint az adathasználat a pedagógiai tervezésben, a nyomon követésben, a folyamatos visszajelzések biztosításában és a helyzetfelmérésben segít. A két minta válaszaiban kevés átfedés található. A pedagógiai tervezés megjelenik mindkét mintánál, a pedagógusok a további adatokat a tanári megfigyelések alátámasztására és iránymutatásra használják. A tanár szakos hallgatók pedig a tanítás-tanulás folyamatát kísérik velük figyelemmel, valamint az adott pedagógiai helyzet felmérésére használják.

Az oktatási aktorok (tanuló, tanár, iskola) esetében a pedagógusok másfél-kétszer annyi említést adtak a tanítási célok kitűzésének szempontjai esetében, mint a tanár szakos hallgatók. Ha a kód kategóriákat a tanítás, a tanuló tudása és az értékelés szempontjából vizsgáljuk, akkor az eredmények azt mutatják, hogy míg a pedagógusok esetében az értékeléshez tartozott a legkevesebb kód kategória, addig a tanár szakos hallgatók esetében ez kapta a legtöbbet. A tanítás és a tanuló tudása kategóriák eloszlása ennek ismeretében értelmezhető. Ez az arányosság arra utalhat, hogy a pedagógusok inkább a tanítási folyamat egészére és a tudás fejlesztésére összpontosítanak, a tanár szakos hallgatók pedig magára az értékelésre.

Végül azt vizsgáltuk, hogy van-e különbség a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók között az alacsony rendszerszintű mérés-értékeléssel kapcsolatos értékek és a negatívan viszonyulók tekintetében. A vizsgálatot az iskolai szintű mérés-értékelési változóval végeztük el, amely szerint sem a pedagógusok, sem a tanár szakos hallgatók esetében nem volt érdemleges negatív válaszmennyiség. Ezt egyrésztől optimista jelzésként

értékeljük, másrészt azonban nem tudunk határozott megerősítő kijelentést mondani a kapcsolódó hipotézissel kapcsolatban, éppen ezért azt elfogadni sem tudjuk.

## Összefoglalás

A pedagógiai célból szisztematikusan gyűjtött, elemzett és felhasznált adatok egyre nagyobb szerepet kapnak az osztálytermi munka során (Piety, 2015; Pitsia és mtsai, 2021). Az osztálytermi adathasználatról kevés kvalitatív kutatás született (ld. Cowie és Cooper, 2019; Jacobs és mtsai, 2009; Mandinach és Gummer, 2012, 2013), ezért csekély tudásunk van arról, hogy valójában mit gondolnak a pedagógusok az adatok alkalmazásáról. A kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók vélekedését a mérés-értékelési adatok használatával kapcsolatban.

Az első kutatási kérdésünkkel (K1) azt vizsgáltuk, hogy használják fel a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók a tanulói adatokat a célkitűzések meghatározásához. Eredményeink szerint a tehetséggondozás és felzárkóztatás esetén a pedagógusok tanulóközpontú megközelítést használnak a tanítási céljaik felállításához. Mind tehetséggondozás, mind felzárkóztatás esetén egyértelműen azonosíthatóak azok a kategóriák (pl. tanulók egyéni képességei, jellemzői, tudása), amiket a pedagógusok az adott cél elérése érdekében figyelembe vesznek. Ez alapján azt látjuk, hogy rugalmasan alkalmazkodnak a tanulók különböző helyzetéhez és szükségleteihez, és célszerűen tanítási stratégiákat alkalmaznak. Vizsgálatunkból az látszódik, hogy a tehetséggondozás és felzárkóztatás esetén a tanár szakos hallgatók tanulóközpontú megközelítést használnának a tanítási célok felállítása során. Figyelembe vennék a tanulók motivációját, egyéni képességeit, a felállított célokat stb. A tehetséggondozásnál a versenyekre való felkészítés és a tanulók tudása kapott hangsúlyt, míg a felzárkóztatásánál a lemaradások azonosítása, pótlása. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy a tanár szakos hallgatók alkalmazkodnak a tanulók különböző helyzetéhez és az elérendő tanítási célokhoz, ami ígéretes a későbbi szakmai pályafutásuk szempontjából (Wieman, 2014).

A második kutatási kérdésünkkel (K2) arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan használják fel a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók a tanulói adatokat a tanítás során. Az adathasználatot illetően a pedagógusok eltérően, de nem negatívan vélekednek az adatok általános felhasználásáról, ami biztató eredmény az adatok használata iránti elvárások (Piety, 2015) szempontjából. Különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a tanárok elsősorban intuíciójukra és/vagy szakértelmükre támaszkodnak a döntéshozatali folyamatok során, és csak másodsorban fordulnak az adatokhoz (Zakaria és Latif, 2023). Eredményeinkből az is látható, hogy az adatokat főként a tanulás támogatására használják fel, és csak kis mértékben építik be a tanítási tevékenységeikbe. Ez arra utal, hogy a tanárok közvetlenül a tanulói igényekre koncentrálnak az adatok felhasználása során, a tanítás tervezésében és folyamatában kevésbé használják. Holott a hatékony adathasználat megalapozottabbá teheti a pedagógiai gyakorlatot: a pedagógiai tervezést, a mérést, az értékelést és a visszajelzések adását. Az adathasználatot tekintve kijelenthetjük, hogy a tanár szakos hallgatók nem vélekednek negatívan az adatok általános felhasználásáról, sőt az adatokat felhasználnák pl. a pedagógiai tervezéshez, a tanulók haladásának nyomon követéséhez, ami biztató előjel a jövőbeni adathasználatuk szempontjából (Chung és Van Es, 2014).

A harmadik kutatási kérdésünk (K3) arra vonatkozott, hogy hogyan vélekednek a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók a mérés-értékelésről. A mérés-értékelést tekintve a pedagógusok konstruktívan állnak a tanítás céljából használt adatokhoz még akkor is, ha egyébként negatívan vélekednek róla. A tanulói szintű mérés-értékelésnél megjelennek a negatív viszonyulást mutató válaszok, és látható vált a tévképzetek

és a negatív viszonyulások együtt járása. Hasonlóan más kutatások eredményeihez – pl. a formatív értékelés felhasználása a hatékony oktatási döntésekhez (Lamberg, 2020) –, a pedagógusok a saját munkájukra vonatkoztatva a tanítás-tanulás szolgálatába tudják állítani a mérés-értékelést, amivel folyamatosan visszajelzéseket tudnak biztosítani a tanulók és önmaguk számára. Az iskolai szintű mérés-értékelésre vonatkozóan általánosságban pozitívan, de legalább semlegesen viszonyulnak, hiszen véleményük szerint a mérés-értékelés az iskolák összehasonlítására való, és az iskola pedagógiai programjának szerves része. Az eredmények abból a szempontból hasonlóak korábbi hazai kutatások (Tóth, 2011, 2015) eredményeihez, hogy a rendszerszintű mérés-értékelés a pedagógiai munka szerves részének tekinthető. A mérés-értékelést tekintve a tanár szakos hallgatók eltérő módon vélekednek a tanítás céljából használandó adatokról. A tanulókat érintő mérés-értékelésről negatívan, a saját munkájukra és az iskolára vonatkoztatva pedig ambivalens módon vélekednek. Egyszerre tartják a pedagógiai és az iskolai munkát támogató és hátráltató

eszköznek a mérés-értékelést. Utóbbi eredmények hasonlóak Karp és Woods (2008) eredményeihez, ahol a tanár szakos hallgatóknak szintén vegyes véleményük volt a tanulók tanulásáról és a mérés-értékelésről. Az eredmények mögött állhat a mindennapi pedagógiai munkatapasztalat hiánya, a folyamatban lévő tudás- és tapasztalatszerzésük és más egyéb tényezők is, így a kapott eredmények inkább egy pillanatnyi időmetszetet mutatnak, semmint a tanárszakos hallgatók szilárd szakmai elképzeléseit.

A negyedik kutatási kérdésünk (K4) a pedagógusok és a tanárszakos hallgatók adathasználati gyakorlatának és mérés-értékelési adatok felhasználásáról való vélekedéseinek összehasonlítására vonatkozott. A két minta vélekedéseinek vizsgálatakor a pedagógusok kb. 1,5-szer annyi gyakorisággal említettek meg kód kategóriákat, mint a tanár szakos hallgatók. Ezek alapján látható, hogy bár a tanár szakos hallgatók még a szakmai pályafutásuk legelején járnak, nem támaszkodnának jobban a tehetséggondozás/felzárkóztatás céljából történő adathasználatra, mint a tapasztaltabb kollégáik. Ráadásul a tanítási cél esetén is eltérés mutatkozik a két minta között. A tehetséggondozásnál jól azonosítható közös gyakori említések voltak, azonban a felzárkóztatásról teljesen eltérően vélekednek a pedagógusok a tanár szakos hallgatókhoz képest (ld. tanulói tudás, korábbi teljesítmény). Feltételezésünk szerint az eltérés egyik oka a tanár szakos hallgatók szakmai tapasztalatának hiányában rejlik. Az adatok (általános) felhasználásának vizsgálatakor a két minta válaszai eltérnek egymástól, ugyanakkor pl. a pedagógiai tervezésre mindkét célcsoport használja az adatokat. Az eltérő válaszok arra utalnak, hogy a tanár szakos hallgatók még inkább támaszkodnának az adatokra a tanítási-tanulási folyamatok során, míg a tapasztaltabb pedagógusok inkább a tanítás- és tanulás-irányítás meghatározására és a saját megfigyeléseik alátámasztására használják. A mérés-értékelést tekintve az összevetést az iskolai szintű mérés-értékelési változóval végeztük el, amelynél nem volt

---

*Hasonlóan más kutatások eredményeihez – pl. a formatív értékelés felhasználása a hatékony oktatási döntésekhez –, a pedagógusok a saját munkájukra vonatkoztatva a tanítás-tanulás szolgálatába tudják állítani a mérés-értékelést, amivel folyamatosan visszajelzéseket tudnak biztosítani a tanulók és önmaguk számára. Az iskolai szintű mérés-értékelésre vonatkozóan általánosságban pozitívan, de legalább semlegesen viszonyulnak, hiszen véleményük szerint a mérés-értékelés az iskolák összehasonlítására való, és az iskola pedagógiai programjának szerves része.*

---

érdemleges negatív válaszmennyiség. Ezt egy óvatos optimista jelzésként értékeljük, azonban határozott következtetést nem tudunk belőle levonni. Mandinach és munkatársai (2008) kutatása szerint az adatok felhasználása lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy meghatározzák a tanítási célokat, és folyamatos visszajelzést nyújtsanak a tanítási-tanulási folyamat során. Ez azt is jelenti, hogy az adathasználat erősítheti a pályakezdő tanárok munkáját, és csökkentheti a pálya elkezdésének nehézségeit, hiszen konkrét segítséget nyújt a pedagógiai munka során. Az adathasználat tehát elősegítheti a (későbbi) tanári munka hatékonyságát és a szakmai kihívások megfelelő kezelését.

A kapott eredmények értelmezésénél figyelembe kell vennünk a kutatás korlátait is, amelyek az alábbiakban foglalhatók össze. Az adathasználat kérdőíves vizsgálatának egyik fő korlátja, hogy az adathasználat fogalma széleskörű, ezért egyértelműen meg kellett határoznunk, hogy a válaszadók milyen típusú adatokra vonatkozóan adják meg válaszaikat. Az online kitöltés miatt azonban ezt nem volt módunk ellenőrizni (Ward és mtsai, 2014).

Nem tudjuk, hogy a válaszadók mennyire voltak őszinték (Horváth, 2004; Kontra 2011), próbáltak-e megfelelni a válaszaikkal, illetve ezek tükrözik-e valós véleményeiket és nézeteiket. Ezen kívül egy további korlát, hogy az eredmények csak a vizsgálatban részt vevő személyekre vonatkoznak, így általános következtetések nem vonhatók le belőlük. Ennek ellenére úgy véljük, hogy a kutatás hozzájárul a pedagógusok adathasználatával kapcsolatos kutatások bővítéséhez, és a magyarországi eredmények új megközelítést kínálnak a pedagógusképzés és a pedagógiai gyakorlat számára is.

## Irodalomjegyzék

- Banilower, E. R., Smith, P. S., Weiss, I. R., Malzahn, K. A., Campbell, K. M. & Weis, A. M. (2013). *Report of the 2012 national survey of science and mathematics education*. Horizon Research, Inc.
- Bánné Mészáros, A. (2022). Pedagógusoktól elvárt ellenőrzési-értékelési feladatok-egy kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 32(10), 77–88.
- Bánné Mészáros, A. (2023). A 6. pedagógus kompetencia és teljesítésének megítélése - egy kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 33(6), 24–33. DOI: [10.14232/iskkult.2023.6.24](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.6.24)
- Bereczki, E. O. & Kárpáti, A. (2021). Technology-enhanced creativity: A multiple case study of digital technology-integration expert teachers' beliefs and practices. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100791. DOI: [10.1016/j.tsc.2021.100791](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100791)
- Bernhardt, V. (2013). *Data analysis for continuous school improvement*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315101026](https://doi.org/10.4324/9781315101026)
- Bettesworth, L. R., Alonzo, J. & Duesbery, L. (2010). Swimming in the depths: Educators' ongoing effective use of data to guide decision making. In *Handbook of data-based decision making in education*. Routledge. 286–303.
- Bice, H. & Tang, H. (2022). Teachers' beliefs and practices of technology integration at a school for students with dyslexia: A mixed methods study. *Education and Information Technologies*, 27(7), 10179–10205. DOI: [10.1007/s10639-022-11044-1](https://doi.org/10.1007/s10639-022-11044-1)
- Carter, P. L. & Welner, K. G. (2013, szerk.). *Closing the opportunity gap: What America must do to give every child an even chance*. Oxford University Press. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780199982981.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199982981.001.0001)
- Chung, H. Q. & Van Es, E. A. (2014). Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers and Teaching*, 20(2), 113–135. DOI: [10.1080/13540602.2013.848567](https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848567)
- Council of Chief State School Officers (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) model core teaching standards and learning progressions for teachers. 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. CCSSO's Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC).
- Data Quality Campaign (2016). *Time to act: Making data work for students*. ERIC Clearinghouse.
- Datnow, A. & Park, V. (2018). Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. *Journal of Educational Change*, 19(2), 131–152. DOI: [10.1007/s10833-018-9323-6](https://doi.org/10.1007/s10833-018-9323-6)
- Diamond, J. (2013). The resource and opportunity gap: The continued significance of race for African American student outcomes. In Andrews, D. J. C. & Tuitt, F. (szerk.), *Contesting the myth of a post-racial era: The continued significance of race in education*. Peter Lang. 97–111.

- Dunn, K. E., Airola, D. T. & Garrison, M. (2013a). Concerns, knowledge, and efficacy: An application of the teacher change model to data driven decision-making professional development. *Creative Education*, 4(10), 673. DOI: [10.4236/ce.2013.410096](https://doi.org/10.4236/ce.2013.410096)
- Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J. & Garrison, M. (2013b). What teachers think about what they can do with data: Development and validation of the data driven decision-making efficacy and anxiety inventory. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 87–98. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2012.11.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.11.002)
- Dunn, K. E., Skutnik, A., Patti, C. & Sohn, B. (2019). Disdain to Acceptance: Future Teachers' Conceptual Change Related to Data-Driven Decision Making. *Action in Teacher Education*, 41(3), 193–211. DOI: [10.1080/01626620.2019.1582116](https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1582116)
- Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K. & Pieters, J. M. (2017). The effects of a data use intervention on educators' satisfaction and data literacy. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 29(1), 83–105. DOI: [10.1007/s11092-016-9251-z](https://doi.org/10.1007/s11092-016-9251-z)
- Emmi-rendelet (2013). = EMMI-rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 8/2013. (I. 30.). *Magyar Közlöny*, [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1300008.emm](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm) Utolsó letöltés: 2024. 09. 24.
- Espin, C. A., Saab, N., Pat-El, R., Boender, P. D. & Van der Veen, J. (2018). Curriculum-Based Measurement progress data: Effects of graph pattern on ease of interpretation. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 21(4), 767. DOI: [10.1007/s11618-018-0836-9](https://doi.org/10.1007/s11618-018-0836-9)
- Every Student Succeeds Act (2015). Pub. L. No. 114-95. In 114th Congress.
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség-pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Farley-Ripple, E. N. & Buttram, J. L. (2014). Developing collaborative data use through professional learning communities: Early lessons from Delaware. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 41–53. DOI: [10.1016/j.stueduc.2013.09.006](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.006)
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Sage.
- Groff, T. & Jones, T. (2012). *Introduction to knowledge management*. Routledge. DOI: [10.4324/9780080495781](https://doi.org/10.4324/9780080495781)
- Halász, C. & Fejes, J. B. (2023). Cigány/roma kisebbségekre vonatkozó tévhitek vizsgálata az oktatással összefüggésben tanár szakos hallgatók körében. *Módszertani Közlemények*, 63(3), 23–39. DOI: [10.14232/modszertani.2023.3.23-39](https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.3.23-39)
- Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S. S., Mandinach, E., Supovitz, J. A., Wayman, J. C., Pickens, C., Martin, E. & Steele, J. L. (2009). *Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making*. IES Practice Guide. United States Department of Education. [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/279/](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/279/) Utolsó letöltés: 2024. 02. 18.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge. DOI: [10.4324/9780203887332](https://doi.org/10.4324/9780203887332)
- Hebbecke, K., Förster, N., Forthmann, B. & Souvignier, E. (2022). Data-based decision-making in schools: Examining the process and effects of teacher support. *Journal of Educational Psychology*, 114(7), 1695. DOI: [10.1037/edu0000530](https://doi.org/10.1037/edu0000530)
- Hercz, M. (2002). A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, 24(2), 251–269. DOI: [10.1556/tarsgazd.24.2002.2.5](https://doi.org/10.1556/tarsgazd.24.2002.2.5)
- Imre, A. (2020). Pedagógiai gyakorlat: módszerek és pedagógusi kompetenciák. In Imre, A., Kaposi, J. & Szőke-Milinte, E. (szerk.), *Dialógusok határtalanul*. Szaktudás Kiadó Ház. 146–172.
- Iuga-Gombos, M. (2019). A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*, 17(1), 3–15. [http://epa.niif.hu/03900/03976/00001/pdf/EPA03976\\_magiszter\\_2019\\_01\\_003-015.pdf](http://epa.niif.hu/03900/03976/00001/pdf/EPA03976_magiszter_2019_01_003-015.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 01. 15.
- Karp, G. G. & Woods, M. L. (2008). Preservice teachers' perceptions about assessment and its implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 327–346. DOI: [10.1123/jtpe.27.3.327](https://doi.org/10.1123/jtpe.27.3.327)
- Kaspi, S. & Venkatraman, S. (2023). Data-Driven Decision-Making (DDDM) for Higher Education Assessments: A Case Study. *Systems*, 11(6), 306. DOI: [10.3390/systems11060306](https://doi.org/10.3390/systems11060306)
- Kinyó, L. (2005). A magyar történelmi események, korszakok, megítélése a 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, 105(4), 409–432.
- Kite, M. E., Whitley Jr, B. E. & Wagner, L. S. (2022). *Psychology of prejudice and discrimination*. Routledge. DOI: [10.4324/9780367809218](https://doi.org/10.4324/9780367809218)
- Korom, E. (1997). Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásában. *Magyar Pedagógia*, 97(1), 17–41.
- Krippendorff, K., Kállai, T. & Pléh, C. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A Guide to Methods, Practice & Using Software*. Sage. DOI: [10.4135/9781446288719](https://doi.org/10.4135/9781446288719)
- Lamberg, T., Gillette-Koyen, L. & Moss, D. (2020). Supporting teachers to use formative assessment for adaptive decision making. *Mathematics Teacher Educator*, 8(2), 37–58. DOI: [10.5951/MTE-2019-0005](https://doi.org/10.5951/MTE-2019-0005)
- Lipták, M. Z. & Tarkó, K. (2020). Hétköznapi egészségfogalom–tévkepzetek, naiv elméletek, mítoszok vagy laikus értelmezések. *Magyar Pedagógia*, 120(1), 33–46. DOI: [10.17670/MPed.2020.1.33](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.1.33)

- Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71–85. DOI: [10.1080/00461520.2012.667064](https://doi.org/10.1080/00461520.2012.667064)
- Mandinach, E. B. & Gummer, E. S. (2012). *Navigating the Landscape of Data Literacy: It IS Complex*. WestEd. [https://www.wested.org/online\\_pubs/resource1304.pdf](https://www.wested.org/online_pubs/resource1304.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 06. 20.
- Mandinach, E. B. & Gummer, E. S. (2013). A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. *Educational Researcher*, 42(1), 30–37. DOI: [10.3102/0013189X12459803](https://doi.org/10.3102/0013189X12459803)
- Mandinach, E. B. & Gummer, E. S. (2016). *Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.
- Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D. & Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision making. In Mandinach, E. B., Honey, M. & Linn, C. M. (szerk.), *Data-driven school improvement: Linking data and learning*. Teachers College Press. [https://www.academia.edu/21801695/A\\_Conceptual\\_Framework\\_for\\_Students\\_Data\\_Driven\\_Decision\\_Making\\_Process\\_in\\_Higher\\_Education\\_Institutions](https://www.academia.edu/21801695/A_Conceptual_Framework_for_Students_Data_Driven_Decision_Making_Process_in_Higher_Education_Institutions) Utolsó letöltés: 2024. 16. 13.
- Marsh, J. A. & Farrell, C. C. (2014). How leaders can support teachers with data-driven decision making: A framework for understanding capacity building. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 269–289. DOI: [10.1177/1741143214537229](https://doi.org/10.1177/1741143214537229)
- Mielnik, K. (2014). Teacher's Grammar: Teaching Beliefs and Practices. A Research on What Second Language Teachers Think, Know, Believe and How It Tallies With Their Practical Methods. *Approaches and Standards of Teaching*. DOI: [10.14746/se.2014.33.19](https://doi.org/10.14746/se.2014.33.19)
- National Center on Intensive Intervention (NCII) at American Institutes for Research (2013). *Data-based individualization: A framework for intensive intervention*. ERIC Clearinghouse.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers: A national strategy to prepare effective teachers*.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/b35a14e5-en](https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en)
- Oktatási Hivatal (2022). *Országos kompetenciamérés általános leírása*. [https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/alt\\_leiras](https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/alt_leiras) Utolsó letöltés: 2024. 07. 01.
- Paár, T. & Békefi, B. (2023). Fordítói felvezetés Plantinga olvasásához. In Plantiga, A. (szerk.), *Tudás és keresztény meggyőződés*. Casparus Kiadó. 7–45.
- Piety, P. J. (2015). *Assessing the educational data movement*. Teachers College Press.
- Prenger, R. & Schildkamp, K. (2018). Data-based decision making for teacher and student learning: a psychological perspective on the role of the teacher. *Educational psychology*, 38(6), 734–752. DOI: [10.1080/01443410.2018.1426834](https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426834)
- Raffaghelli, J. E. & Stewart, B. (2020). Centering complexity in 'educators' data literacy' to support future practices in faculty development: A systematic review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 435–455. DOI: [10.1080/13562517.2019.1696301](https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1696301)
- Reeves, T. D. (2017). Pre-service teachers' data use opportunities during student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 63, 263–273. DOI: [10.1016/j.tate.2017.01.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.003)
- Reeves, T. D. & Chiang J. (2017). Building pre-service teacher capacity to use external assessment data: An intervention study. *The Teacher Educator*, 52(2), 155–172. DOI: [10.1080/08878730.2016.1273420](https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1273420)
- Reeves T. D. & Chiang J. (2018). Online interventions to promote teacher data-driven decision making: Optimizing design to maximize impact. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 256–269. DOI: [10.1016/j.stueduc.2018.09.006](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.09.006)
- Reeves, T. D. & Chiang, J. L. (2019). Effects of an asynchronous online data literacy intervention on pre-service and in-service educators' beliefs, self-efficacy, and practices. *Computers & Education*, 136, 13–33. DOI: [10.1016/j.compedu.2019.03.004](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.004)
- Reeves, T. D., Summers, K. H. & Grove, E. (2016). Examining the landscape of teacher learning for data use: The case of Illinois. *Cogent Education*, 3(1), 1211476. DOI: [10.1080/2331186X.2016.1211476](https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1211476)
- Salomvári, Gy. (2015). Köznevelés az adatok bővületében—az adattermelés forradalma. *Educatio*, 24(3), 73–85.
- Salomvári, Gy. (2021). Adatvezérelt oktatási rendszerek. V. Networkshop Konferencia. Utolsó letöltés: 2024. 05. 12. <https://kifu.videotorium.hu/hu/recordings/42930/adatvezereelt-oktatasi-rendszerek>
- Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 159–173. DOI: [10.17165/TP.2017.1-2.9](https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.9)
- Savasci, F. (2006). Science teacher beliefs and classroom practices related to constructivist teaching and learning. *Doktori disszertáció*. The Ohio State University.
- Savasci, F. & Berlin, D. F. (2012). Science teacher beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65–86. DOI: [10.1007/s10972-011-9262-z](https://doi.org/10.1007/s10972-011-9262-z)
- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C. L., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J. & Hubers, M. D. (2018). *The data team procedure: A systematic approach to school improvement*.

Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-319-58853-7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58853-7)

Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. (2012, szerk.). *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (17). Springer Science & Business Media. DOI: [10.1007/978-94-007-4816-3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3)

Schildkamp, K. & Poortman, C. L. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117(4), 1–42. DOI: [10.1177/016146811511700403](https://doi.org/10.1177/016146811511700403)

Sebestyén, E. & Tóth, E. (2021). Általános iskola felső tagozatán tanító pedagógusok adathasználatának kérdőíves vizsgálata. In Molnár, Gy. & Tóth, E. (szerk.), *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívására. XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program, előadás-összefoglalók*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság–SZTE Neveléstudományi Intézet, 524.

Sebestyén, E. & Tóth, E. (2022). Tanárszakos hallgatók adathasználatával kapcsolatos hatékonyság- és szorongásérzete. *Iskolakultúra*, 32(12), 3–21. DOI: [10.14232/iskkult.2022.12.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.12.3)

Tóth, E. (2011). Pedagógusok nézetei a tanulóiteltésmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, 111(3), 225–249.

Tóth, E. (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115–138. DOI: [10.17670/MPed.2015.2.115](https://doi.org/10.17670/MPed.2015.2.115)

Tóth, E. & Csapó, B. (2022). Teachers' beliefs about assessment and accountability. *Educational*

*Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(4), 459–481. DOI: [10.1007/s11092-022-09396-w](https://doi.org/10.1007/s11092-022-09396-w)

Turban, E., Rainer, R. K. & Potter, R. E. (2005). *Introduction to information technology*. Wiley.

Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2021). Sorting pupils into their next educational track: How strongly do teachers rely on data-based or intuitive processes when they make the transition decision? *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100865. DOI: [10.1016/j.stueduc.2020.100865](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100865)

Varga, J. (2022, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. ELKH Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet. [https://kti.krtk.ihu/wp-content/uploads/2022/02/A\\_kozoktatasi\\_indikatorrendszere\\_2021.pdf](https://kti.krtk.ihu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2021.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 11. 03.

Wayman, J. C. & Jimerson, J. B. (2014). Teacher needs for data-related professional learning. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 25–34. DOI: [10.1016/j.stueduc.2013.11.001](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.11.001)

Wayman, J. C., Jimerson, J. B. & Cho, V. (2012). Organizational considerations in establishing the data-informed district. *School effectiveness and school improvement*, 23(2), 159–178. DOI: [10.1080/09243453.2011.652124](https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652124)

Zakaria, Z. & Latif, A. A. (2023). Obstacles to effective data-based interventions: A systematic review of teachers' data literacy. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(3). DOI: [10.6007/IJARPEd/v12-i3/19221](https://doi.org/10.6007/IJARPEd/v12-i3/19221)

## Absztrakt

A szisztematikusan gyűjtött, elemzett tanulói adatok egyre nagyobb teret nyernek a pedagógiai munka során (Pitsia és mtsai, 2021). A hatékony adathasználat elsajátítása a tanárképzésben kezdődik, és a pedagóguspályán töltött idővel folyamatosan bővül. Ennek ellenére keveset tudunk arról, hogy a pedagógusok vagy a tanár szakos hallgatók hogyan vélekednek az adatok használatáról (Cowie és Cooper, 2019; Mandinach és Gummer, 2012, 2013). Átfogó kutatásunk célja ezért, hogy megismerjük a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók adathasználatával kapcsolatos vélekedéseit. A jelen tanulmányban felhasznált kérdőívrészek a tudásmérésekből származó információk felhasználásával kapcsolatos gyakorlatot és vélekedéseket vizsgálja a tanári tervezés és az oktatás során. A pedagógusok ( $N_{\text{pedagógus}} = 270$ ) és tanár szakos hallgatók ( $N_{\text{tanár szakos hallgató}} = 221$ ) szöveges válaszait kvalitatív módszerekkel elemeztük. Eredményeink szerint mindkét csoport tanulóközpontú megközelítést alkalmaz a tanítási célok felállításában, különös figyelmet fordítva a diákok egyéni képességeire és szükségleteire, valamint mindkét részminta konstruktívan áll a mérés-értékelési adatok felhasználásához. További eredményünk, hogy a tanár szakos hallgatók inkább támaszkodnának az adatokra a tanítási-tanulási folyamatban, míg a tapasztaltabb pedagógusok inkább a továbbhaladási irány meghatározására és megfigyeléseik alátámasztására használják a tanulói adatokat. Az adatok felhasználásának mértéke és módja számos szempontból különbözik a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók között. Ugyanakkor eredményeink felhívják a figyelmet arra is, hogy mely adathasználati területek azok, amiket már a tanárképzés során elsajátítanak a pedagógusok, és melyek azok, amikre a szakmai pályafutásuk során tesznek szert. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak a pedagógusképzés és a mindennapi pedagógia adathasználatával kapcsolatos fejlesztéséhez, így megalapozottabbá téve a (pályájuk elején lévő) pedagógusok munkáját és szakmai döntéseit.

**Kulcsszavak:** tanulói adatok, adathasználat, pedagógusok vélekedése, kvalitatív kutatás

# Az alternatív iskolát választó szülők iskolaválasztási motívumai és elvárásai az iskolával szemben

*A tanulmány egy közismert szociálismédia-felületen található, az alternatív iskolák iránt érdeklődőket tömörítő nyilvános csoportban közzétett, alternatív iskolát kereső posztok kvalitatív tartalomelemzésének eredményein keresztül mutatja be egyrészt, hogy milyen okok húzódnak meg annak hátterében, hogy a szülők alternatív iskolát szeretnének választani gyermekeik számára, másrészt, hogy milyen elvárásokat fogalmaznak meg az iskolával, az iskolában folyó oktató-nevelő munkával szemben.*

## Bevezetés

Az iskolaválasztás fontos mérföldkö egy család életében, és a szülők a lehető legjobb oktatást nyújtó iskola választásával szeretnék biztosítani gyermekeik számára a sikeres életpályát felnőttkorban (Andor és Liskó, 1999), ebből kifolyólag régóta a neveléstudományi érdeklődés középpontjába került, és számos kutatás keretében foglalkoztak a szülők iskolaválasztását meghatározó tényezők, iskolaválasztási preferenciáik és iskolaképük vizsgálatával, melyeknek, bár a vizsgálatokba bevont minta nagyságában jelentős eltéréseket mutattak, közös jellemzőjük, hogy az iskolaválasztás kérdését többnyire iskolatípustól függetlenül vizsgálják, és kérdőíves felmérések eredményeit összegzik a statisztikai elemzés módszerével (Imre, 2002; Hunyady, 2002; Józsa és Hricsovinyi, 2011; Tuza, 2011; Hunyady, 2014; Hunyady és M. Nádasi, 2014; Fejes és Szűcs, 2018; Hricsovinyi és Józsa, 2018; Garbacz Olasz és Szűcsné Hütter, 2021; Fejes és mtsai, 2022). Ez alól kivételt képez Hunyady Györgyné (2002) kutatása, amely az iskolaválasztási motívumokat a fenntartó típusa szerinti megoszlásban is elemezte, valamint Solymosi Katalin (2013), aki az alternatív iskolát választó szülők választásának hátterében meghúzódó nézeteket és motívumokat vizsgálta pszichológiai megközelítésben. Jelen tanulmány ezeket az eredményeket szeretné kiegészíteni, árnyalni a szülők egy speciális csoportja, az alternatív iskolát választani szándékozók körében végzett kvalitatív elemzésen alapuló kutatás eredményeinek bemutatásával, melynek keretében egy közismert szociálismédia-felületen található, az alternatív iskolák iránt érdeklődőket tömörítő nyilvános csoport olyan posztjait vizsgáltuk tartalomelemzés módszerével, amelyekben a szülők alternatív iskolát kerestek gyermekeik számára.

## Iskolaválasztás, iskolaválasztási motívumok és az iskolával szembeni elvárások

### *Iskolaválasztás*

Az iskola a gyermek életében meghatározó szerepet játszik, a szülő pedig a megfelelő iskola kiválasztásánál arra törekszik, hogy a gyermeke számára megfelelő, gondoskodó, biztonságos közeget nyújtó intézményt válasszon. Ebben a folyamatban a szülők döntését több tényező is befolyásolja. Ezek közé tartozik többek között, hogy milyen ismeretekkel, tapasztalatokkal rendelkeznek a különböző iskola-alternatívákról, magáról az iskolában folyó oktatásról és nevelésről, illetve milyen információt kapnak a szülő-társaktól az egyes iskolák vonatkozásában (Solymosi, 2013). A kutatások eredményei arra is rámutattak, hogy az iskolaválasztás függ a család szociokulturális helyzetétől is (Andor és Liskó, 1999; Sági, 2003; Bosetti, 2004; Kertesi és Kézdi, 2005; Bell, 2009; Vincent, Braun és Ball, 2010; Józsa és Hricsovinyi, 2011; Hricsovinyi és Józsa, 2018), ugyanis az alacsonyabb iskolázottságú és szocioökonómiai státuszú családok iskolára vonatkozó ismeretei, tájékozottsága a választási lehetőségek között, az iskoláztatásra fordítható anyagi lehetőségeik korlátozottabbak, és kevésbé ismerik fel az iskolaválasztás adta lehetőség fontosságát, mint a magasabb társadalmi státuszú családok (Csapó, 2003; Bajomi, 2007; Berényi és mtsai, 2008; Fejes 2013; Berényi, 2018). Ezen túlmenően Berényi Eszter (2008) az iskolaválasztás kapcsán arra is felhívja a figyelmet, hogy azt országos viszonylatban nem érdemes vizsgálni, mivel a szülők lokálisan keresik gyermekeik számára az elérhető iskola-alternatívákat.

Ezenkívül azt is érdemes megjegyezni, hogy az iskolaválasztó szülők csoportjából az alternatív iskolát választók egyértelműen a magasabb szociokulturális háttérű családok közül kerülnek ki, valamint döntésükkel „nagyobbat lépnek” (Solymosi, 2013. 391.) a többi szülőhöz képest, mivel ők nem az oktatási rendszert alkotó többségi iskolák közül választanak, hanem egy, azoktól eltérő alternatívát.

### *Iskolaválasztási motívumok és elvárások az iskolával szemben*

Nemzetközi és hazai kutatási eredmények egyaránt azt mutatják, hogy az iskola választását több tényező befolyásolja. Ezek közé tartozik többek között az iskola által nyújtott oktatás-nevelés színvonala, az iskola hírneve, az iskola lakóhelyhez való közelsége, az iskola értékrendje és az iskola által kínált tanórán kívüli foglalkozások. Bosetti (2004) szerint ezek közül a szülők az iskola eredményességét és az iskolai teljesítményt helyezik előtérbe, és az oktatás minőségének értékelésében gyakran a szabványosított teszteredményekre és a rangsorokra támaszkodnak. Emellett az iskola hírneve, a közösség megítélése játszanak fontos szerepet a döntéshozatalban (Lareau, 2011). A közelség és a kényelem szintén befolyásolja az iskolaválasztást, mivel a szülők gyakran előnyben részesítik azokat az iskolákat, amelyek könnyen elérhetőek és illeszkednek a napi rutinjukba (Ball, Bove és Gewirtz, 1995). Ezenkívül a kulturális és vallási értékek is befolyásolják a döntést, ugyanis sok szülő olyan iskolát választ, amely összhangban van a hitével és nevelési-oktatási filozófiájával (Goldring és Phillips, 2008), valamint a tanórán kívüli lehetőségek, mint például a művészeti és sportprogramok is a szülői preferenciákhoz tartoznak, mivel ezek a tevékenységek elősegítik a gyermek holisztikus fejlődését (Reay és Lucey, 2000). Ezek a tényezők összetett módon hatnak egymásra, és mutatják a szülők iskolaválasztása mögött meghúzódó motívációk sokféleségét.

Magyarországon is több kutatás keretében vizsgálták szülők iskolaválasztási motívumait és iskolával szembeni elvárásait, amelyek a vizsgálatba bevont szülők körét illetően

változatos képet mutatnak mind a minta nagyságát, mind pedig területi elhelyezkedését illetően. Imre (2002) hat kistérségre kiterjedő kérdőíves kutatás keretében vizsgálta 779, gyermekét általános iskolába járató szülő esetében az iskolaválasztás kérdését, és összefüggést mutatott ki a szülő, jellemzően az apa magasabb iskolai végzettsége és aközött, hogy éltek-e a szabad iskolaválasztás lehetőségével. Az iskolával szemben megfogalmazott szülői elvárások esetében a megkérdezettek legfontosabbnak az alapvető kompetenciák (írás, olvasás, számolás) mellett a legfontosabb ismeretek elsajátítását, a tanulás iránti vágy felkeltését, a megfelelő viselkedés kialakítását, a pályaválasztás segítségét tartották, valamint azt, hogy az iskolában a gyerekek olyan nevelésben és oktatásban részesüljenek, hogy felnőttként megállják majd a helyüket az életben (Imre, 2002).

Hunyady Györgyné (2002) kérdőíves kutatásába 500 fő lett bevonva országos rétegzett mintavétellel, melynek szempontja a település jellege és az iskola – ahova a gyermek járt – fenntartói típusa volt. A teljes mintán az iskolaválasztási motívumok között első helyen az iskola közelségét, azt követően az iskola jó eredményeit, jó hírét nevezték meg a válaszadók. Harmadik helyen szerepelt, hogy a gyerekek jól érzik magukat az iskolában, ezt követte, hogy jók a tanárok, valamint ötödik helyen jelent meg választási szempontként, hogy hasonló gyerekek járjanak az iskolába. Az alapítványi és magánfenntartású intézményeket választók körében, amelyeket a tanulmány összegző részében alternatív iskolának nevez a szerző, a vizsgálat kimutatta, hogy eltérő preferenciák azonosíthatóak. A magániskolát választók esetében első helyen szerepelt kiemelten magas arányban, hogy a gyermek jól érezze magát, ezt követte, hogy jók legyenek a pedagógusok. A válaszadók harmada tartotta fontosnak, hogy az iskola speciális képességeket is fejlesszen, és hasonló gyerekek járjanak az iskolába, valamint ötödik helyen iskolaválasztási szempontként megjelent a vallásos nevelés is.

Az iskolával kapcsolatos elvárások esetében a teljes mintán végzett kutatás eredményei szerint a szülők számára legfontosabb, hogy az iskola fejlessze a gyermek gondolkodását és értelmét, megtanítsa az anyanyelvét, fejlessze egyéni képességeit, tisztességre és erkölcsre nevelje, illetve ötödik helyen az idegen nyelv tanítása szerepelt. Az alapítványi és magánfenntartású iskolát választó szülőknél egyrészt az egyes szempontok közötti fontosság részbeni eltolódását figyelték meg. A gondolkodás és az értelem fejlesztése ugyan a válaszadók ezen körében is az első helyen maradt, de második helyre került a képességek fejlesztése, megelőzve az anyanyelv elsajátítását. A negyedik és az ötödik helyen viszont a teljes mintában az első öt helyen nem szereplő szeretetteljes bánásmódot és az együttműködési képesség fejlesztését nevezték meg a válaszadók az iskolától elvárt feladatok kapcsán (Hunyady, 2002).

Hunyady Györgyné több mint 10 év után a szülők iskolaképének feltárására tett kísérletet 547 szülő bevonásával, melynek keretében azon a kérdésen keresztül, hogy mit változtatnának a szülők az iskolai oktatással-neveléssel kapcsolatban, keresték a választ a szülők által elképzelt ideális iskolára vonatkozóan. A kutatási eredmények szerint egy humanizáltabb, de a jelenlegi konzervatív iskolán keveset változtatni szándékozó iskolakép volt azonosítható. Az iskolák jelenlegi állapotából kiindulva elsődlegesen az iskola infrastrukturális feltételeinek javítását tartották a szülők fontosnak. Az iskolai pedagógiai munka tekintetében a tanév rendjét és az iskolai napirendet illetően az egyenletesebb terhelést emelték ki. Emellett megjelent az igény az iskola által nyújtott változatos foglalkozásokra és az alacsonyabb osztálylétszámokra, a teljesítménykényszer csökkentésére, és bár jóval kisebb mértékben, de a barátságos, gyermekközpontú légkör biztosítására is. Bár a kutatás során itt is külön almintát képeztek az alternatív (alapítványi és magán-) iskolák, az alacsony elemszám miatt az eredmények az előző kutatástól eltérően az elemzés során nem lettek részletesen bemutatva.

Hunyady és M. Nádasi (2014) a szülők iskolaképét vizsgálta 2012-ben országos rétegzett mintavétellel 512 szülő bevonásával. Ennek keretében a zárt kérdésekre adott

válaszok alapján az iskolaválasztási motívumok tekintetében az elsődleges szempontok között szerepelt az iskola közelsége a lakóhelyhez, valamint az iskola eredményessége. Ezt követte hasonló arányban, hogy a tanárok jól tanítanak, és a gyerekek jól érzik magukat az iskolában. Emellett fontos szempont volt még a szülők számára, hogy hasonló gyerekek járjanak az iskolába, és valamilyen speciális felkészítést nyújtson az iskola, valamint, hogy jó az iskolából továbbtanuló gyermekek aránya is.

Szűkebb mintán egy Hajdú-Bihar megyei kisváros vonatkozásában készült reprezentatív felmérés arról, hogy a szülők mit várnak el az iskolától. Ennek eredménye szerint a szülők az infrastruktúra javítását, a jó tanárok és az egyenlő bánásmód biztosítását, a minőségi, gyermekközpontú nevelést és oktatást, a kompetenciák egyéni fejlesztését emelték ki az iskolától elvárt feladatok közül (Tuza, 2011). Ezen kívül egy gyakorlóiskola vonatkozásában végeztek szintén kérdőíves kutatást arra vonatkozóan, hogy a szülők milyen szempontokat tartanak fontosnak az iskolaválasztásnál. Eszerint a szülők számára legfontosabb szempont a tanárok felkészültsége a tanítás és nevelés szempontjából egyaránt, valamint, hogy jó kapcsolat legyen a tanárok és a diákok között, és a gyerekek jól érezzék magukat az iskolában. Ezt követték olyan szempontok, mint az igazságos értékelés, a szülők és a pedagógusok közötti partneri együttműködés, a pedagógusok nyitottsága, rugalmassága, valamint a színvonalas idegennyelv-tanítás, továbbá az elfogadó, gyermekközpontú iskolai légkör (Garbaczné Olasz és Szűcsné Hütter, 2021).

Fejes és munkatársai (2022) a szülői preferenciákat és tapasztalatokat vizsgálták online kérdőívvel az általános iskola választásával összefüggésben 526 szülő körében. Az eredmények alapján az iskolaválasztásnál legfontosabb szempontként az iskola közelsége volt azonosítható. Emellett lényeges tényező volt még a tanító személyisége, az iskola légköre, felszereltsége és az iskola jó híre. Az oktatás minőségével kapcsolatban az iskola tanulóinak középfokú továbbtanulási mutatói mutatkoztak fontos szempontnak.

Az alternatív iskolát választó szülők körében Solymosi (2013) az alternatív iskola választásának háttérében húzódnó szülői nézeteket és motivációkat vizsgálta pszichológiai megközelítésben. Ennek során arra kereste a választ egyrészt, hogy az alternatív iskolát választó szülők jellemezhetőek-e valamilyen pszichológiai sajátossággal, másrészt pedig, hogy kimutatható-e összefüggés az iskola nevelési elvei és a szülő nevelési stílusa között. Az eredmények arra mutattak rá, hogy az alternatív iskolát azon szülők választották, akik egykori iskolájukat nem tartották elég kibontakoztatónak, ezért a saját gyermekük számára olyan iskolát kerestek, ahol erre a lehetőségeket biztosítottak látták. Ez többek között a gyermek egyéniségének a kibontakozását, az alkotóképesség fejlesztését, az együttműködésre és a közösségi életre nevelést, a nyugodt és szeretetteljes légkört, valamint az élet dolgai között való eligazodást jelentette. Ezen kívül fontos volt a számukra, hogy az iskolában elfogadják a gyermeket, figyeljenek rá, teret kapjon a gyermek egyénisége, nagyobb a szabadság, nyitottak, és a gyermek szereti az iskolát (Solymosi, 2014).

### A kutatás módszerei

Kutatásunk során az iskolaválasztók egyik speciális csoportja, az alternatív iskolát választó szülők esetében egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen okok húzódnak meg annak háttérében, hogy a szülők alternatív iskolát szeretnének választani gyermekeik számára, másrészt pedig vizsgáltuk, hogy a szülők milyen elvárásokat támasztanak az iskolával szemben. A kérdések megválaszolására egy közismert szociálismédia-felületen található, az alternatív iskolák iránt érdeklődőket tömörítő nyilvános csoport posztjait vizsgáltuk. A vizsgálatba 13 hónap, tehát az iskolaválasztás szempontjából fontosabb és kevésbé fontos időszakokat is magában foglaló időtartam alatt megjelent olyan posztokat vontunk be, amelyekben a szülők abban kértek segítséget a csoport tagjaitól,

hogy az általuk meghatározott elvárásoknak megfelelő iskolát találjanak gyermekeik számára. Ennek a kritériumnak az előzetes szűrést és az esetleges ismétlődések kiszűrését követően 188 poszt felelt meg, amelyben posztonként egy szülő keresett egy vagy több gyermeke számára alternatív iskolát. Az így kiválogatott üzeneteket, posztokat kvalitatív adatként értelmezve (vö. Kuckartz, 2012) QDA Miner Lite 3.0.2. tartalomelemző szoftverrel támogatott kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá, amely lehetővé teszi a kvalitatív adatok kvantitatív elemzését is (Sántha, 2022).

### A kutatás korlátai

Kutatásunk egyik korlátja a reprezentatív nagymintán végzett kérdőíves kutatásokkal szemben, hogy a 188 poszt elemzése viszonylag kis mintának tekinthető. De, mint ahogyan a kis mintán végzett felmérésekkel kapcsolatban Hunyady Györgyné (2002) is rámutatott, ennek ellenére ezek eredményének jelentősége nem elhanyagolható. A kutatásában részt vevők közül 300 szülő gyermeke járt önkormányzati fenntartású iskolába, egyházi, illetve alapítványi vagy magánfenntartású iskolába pedig 50-50, ami szintén viszonylag kis almintának tekinthető. A kapott eredmények azonban meglátása szerint is fontos információkkal szolgálnak az adott fenntartói típushoz tartozó iskolákat választó szülők iskolaképére, iskolaválasztási motivációira és iskolával szembeni elvárásaira vonatkozóan.

A kutatás további korlátja, hogy nem előre meghatározott iskolaválasztási motívumok, iskolával szembeni elvárások választásával, rangsorolásával vizsgáltuk az alternatív iskola választásának háttérben álló okokat, az iskolaválasztást meghatározó tényezőket és az iskolával szembeni elvárásokat, hanem az alternatív iskolát kereső szülők iskolai nevelésről, oktatásról alkotott laikus elképzelései, nézetei alapján. A laikus pedagógiai elképzeléseket, nézeteket és elméleteket egyrészt a szülőket ért közvetett (mások által szerzett tapasztalatok) és közvetlen (saját) pedagógiai hatások határozzák meg, másrészt a különböző médiumokon keresztül szerzett ismeretek befolyásolják, és fontos szerepet játszanak a családi nevelés színterén (M. Nádasi, 2006). A laikus pedagógiai nézetek napjainkban gyakran az interneten is megjelennek, ahol a tagok laikus pedagógiai nézetei olvashatók többek között adott témában létrehozott fórumokon, laikusok által létrehozott pedagógiai témájú portálokon, weblapokon (Lénárd, 2009), illetve a kutatásunk során vizsgált, szociálismédia-felületen található csoport posztjaiban is.

Fontos megjegyezni, hogy a laikus és tudományos pedagógiai elméletek és nézetek ugyan különböznek egymástól, de nem függetlenek egymástól. A laikus pedagógiai elméletek intuitív, tapasztalaton alapuló elképzelések az iskoláról, a tanításról és a tanulásról, amelyeket az egyének személyes tapasztalatok és kulturális hatások révén alakítanak ki, és gyakran nélkülözik az empirikus alátámasztást (Vosniadou, 2001), a tudományos pedagógiai elméletek ezzel szemben szisztematikus kutatásokon, empirikus bizonyítékokon és szigorúan tesztelt elméleti modelleken alapulnak (Bransford, Brown és Cocking, 2000). Azt azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a laikus pedagógiai elméletek, nézetek és a tudományos pedagógiai elméletek között szoros az összefüggés azáltal, hogy a hétköznapi elméletek a tudományos kutatásokat, elméleteket is befolyásolni tudják (M. Nádasi, 2006), illetve a laikus pedagógiai nézeteket, elképzeléseket meghatározó források között is szerepelhetnek tudományos igényű és/vagy tudományos ismeretterjesztő források is. Mindezt szem előtt tartva tisztában vagyunk azzal, hogy a szülők által meghatározott fogalmak – mint pl. mit értünk alternatív iskolán, személetes módon – nem feltétlenül fedik teljes mértékben azt, ahogyan e fogalmakat a szakma és a neveléstudomány képviselői értelmezik, ennek ellenére az átfedés a kettő között feltételezhető, és ezek a különböző forrásból szerzett ismeretek többek között befolyásolják az iskolaválasztást és az iskolával, pedagógusokkal szembeni szülői elvárásokat.

Kutatásunk korlátait összegezve tehát elmondható, hogy az országos vagy településre vonatkozó, reprezentatív mintavétellel végzett vizsgálatokhoz képest a számosság tekintetében csekélynek tekinthető, és a válaszadók többsége laikus nézeteit, elvárásait fogalmazta meg a posztokban. Mindazonáltal úgy gondoljuk, hogy a kapott eredmények alkalmasak fontos következtetések levonására az alternatív iskolát választó szülők választásának háttérében álló okok és az iskolával szemben támasztott elvárások vonatkozásában.

## Eredmények

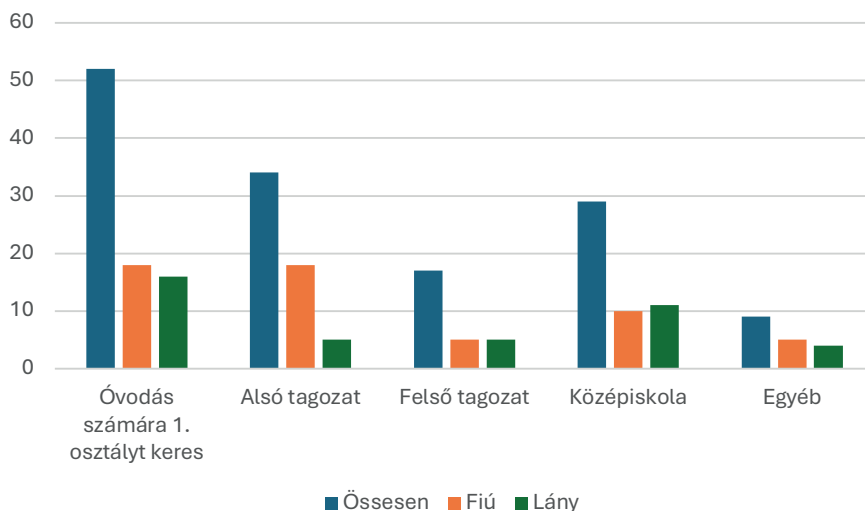
A vizsgálatba bevont posztok tartalmának feltérképezése során láthatóvá vált, hogy a posztokban a szülők az iskolakereséssel kapcsolatban változatos mennyiségű és tartalmú információt osztottak meg, ezért az előzetes áttekintés után a következő elemzési szempontokat határoztuk meg:

1. Milyen életkorú gyermekek számára, illetve életkorra vonatkozó adat hiányában az iskoláztatás mely szakaszában keresnek alternatív iskolát a szülők?
2. Mi jellemzi a gyermeket, aki számára a szülők alternatív iskolát keresnek?
3. Milyen okok húzódnak annak háttérében, hogy a szülő a többségi iskola helyett alternatív iskolát keres gyermekének?
4. Milyen elvárásokat fogalmazznak meg a szülők a keresett alternatív iskolával szemben?

### *A gyermekek jellemzői*

A gyermekek jellemzői közül egyrészt a gyermek nemére (fiú, lány, egyéb), életkorára vagy tagozatra (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola) vonatkozóan kerestünk információkat.

A vizsgált 188 poszt alapján 141 esetben tudtunk következtetést levonni a gyermek nemére, életkorára, vagy arra vonatkozóan, hogy mely iskolafokon keresnek a szülők alternatív iskolát a gyermek számára (1. ábra).



1. ábra. A gyermekek nem és életkor szerinti megoszlása a gyermek számára keresett iskolafok alapján

Mivel az elemzésünk szempontjából relevánsabb az iskolafok szerinti elemzés, a következőkben az összehasonlítást ennek mentén végezzük. A posztok elemzése alapján látható volt, hogy a legtöbb esetben (52 gyermek) a szülő már az első osztály megkezdése előtt alternatív iskolát szeretne választani gyermekének. Ezt követte az alsó tagozatos időszak. Ebben a szakaszban 34 gyermek számára kerestek alternatív iskolát, majd a középiskolába jelentkezéskor vagy a középiskolás évek alatt 29 esetben gondoltak a szülők és/vagy a gyermekek (néhány esetben maga a gyermek keresett iskolát saját maga számára) a tanulmányok alternatív iskolában történő folytatására. A váltási szándék az alternatív iskolára legkevésbé a felső tagozatos iskolaévek alatt volt azonosítható. Az egyéb kategóriába sorolt gyermekek esetében az életkorra, iskolafokra vonatkozóan nem, csak a gyermek nemére vonatkozóan találtunk információt.

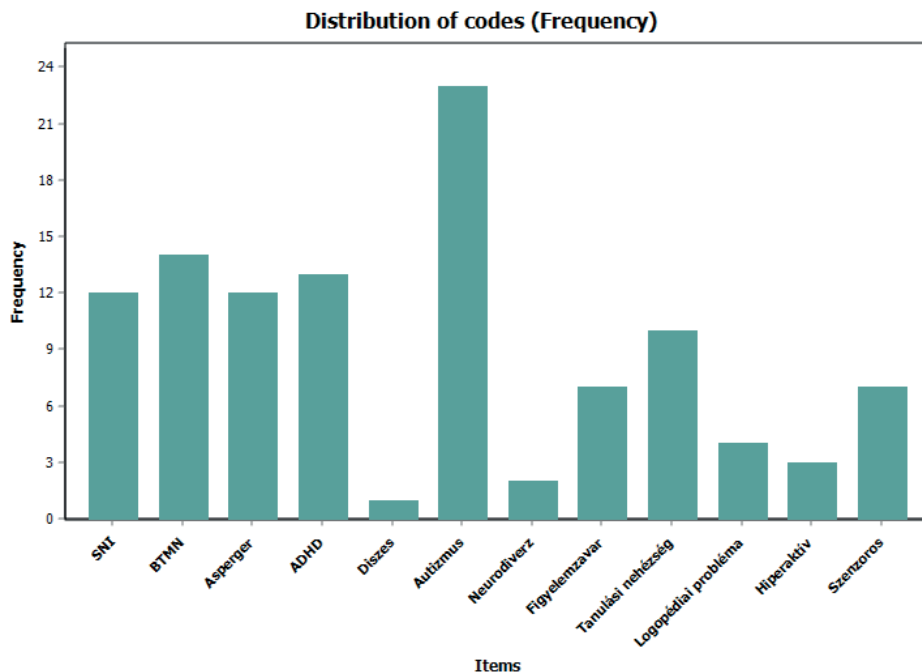
A gyermek nemére vonatkozóan 107 esetben tudtunk következtetést levonni. Ez alapján látható volt, hogy a fiúk száma enyhén magasabb: összesen 56 fiú és 41 lány számára kerestek alternatív iskolát a szülők. Jelentős eltérés a fiúk és a lányok aránya között az alsó tagozatos évek alatt mutatkozott, ahol több mint háromszor annyi fiú volt azonosítható, mint lány. Az eltérés okaként valószínűsíthető, mint ahogyan erre az eddigi kutatások is rámutattak, hogy a lányok és a fiúk között eltérések mutathatók ki az iskolai eredményesség tekintetében. A lányok fegyelmezettebbek és szorgalmasabbak, tanulási módszereik is sikeresebbek (Rostás és Fodorné Bajor, 2003), valamint jobbak a szociális készségeik, és pozitívabban is viszonyulnak a tanuláshoz (Fényes 2009, 2010; Engler és Bocsi, 2016). Ezenkívül a lányok inkább meg akarnak felelni a külső (tanárok és szülők felől érkező) elvárásoknak, mint a fiúk. A fiúk viszont kevésbé tudnak figyelni az iskolában, a közös munka nehezebben megy, a közösségbe nehezebben illeszkednek be (H. Sas, 1984).

A szülők a megfelelő alternatív iskola megtalálása miatt fontosnak tartották azt is, hogy információkat osszanak meg a közösség tagjaival gyermekükkel kapcsolatban. A gyermek jellemzőire vonatkozóan egyrészt a gyermek (speciális) szükségletére utaló, másrészt a gyermek tanulási képességeit, harmadrészt pedig a személyiségét jellemző fogalmakat kerestük.

Az elemzés rávilágított arra, hogy a posztok között kiemelkedően magas azok aránya, amelyekben valamilyen szempontból speciális szükségletű gyermek számára keresnek alternatív iskolát. Összesen 104 ítemet tudtunk azonosítani, amely a gyermekek speciális szükségletére utalt, melynek megoszlását a 2. ábra mutatja. Itt ki kell emelnünk, hogy a szülők arról is nyilatkoztak, hogy gyermekük esetében a nevezett probléma szakorvosi, szakbizottsági véleménnyel alá van támasztva, vagy éppen kivizsgálás alatt áll.

A kapott eredmények alkalmasak lennének nagyobb kategóriákba való összevonásra, mégis úgy gondoljuk, hogy árnyaltabb képet kapunk azokról a gyermekekről, akik számára alternatív iskolát keresnek a szülők, ha megtartjuk azokat a kategóriákat, amelyeket a szülők használtak gyermekeik jellemzésére. Az adatok alapján látható, hogy a speciális szükségletű gyermekek között kimagasló számban található az autizmus spektrumzavarral küzdők. A szülők ezen kívül a gyermek speciális szükségletének okaként a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségeket, az ADHD-t, az SNI státuszt és az Asperger-szindrómát, valamint a tanulási nehézségeket, a szenzorosságot és a figyelemzavart nevezték meg magasabb számban.

Az alapján, hogy a gyermekek között ilyen magas azok aránya, akik valamilyen okból speciális szükségletűek, arra lehet következtetni, hogy az ő esetükben a szülők inkább gondolják vagy tapasztalták azt, hogy a többségi iskolában nem részesülhetnek megfelelő oktatásban és nevelésben, ezért az alternatív iskolákban látják a lehetséges megoldást gyermekük számára. Ebben a szülői gondolkodásban viszont az a komoly iskolakritika is megfogalmazódik, hogy a többségi iskolák nem tudják kielégítően megvalósítani a speciális szükségletű tanulók integrált nevelését. Ezt támasztja alá, hogy az



2. ábra. A gyermekek speciális szükségleteit meghatározó okok megoszlása gyakoriság szerint

integrált oktatás nagy elterjedése ellenére még nem beszélhetünk teljes körű befogadásról a többségi közoktatási intézményekben, és csak kevés iskola felel meg az inkluzív oktatás kritériumainak, mint pl. az alternatív iskolák között közismert Gyermekek Háza Alternatív Program (Perlusz és Panyik, 2023).

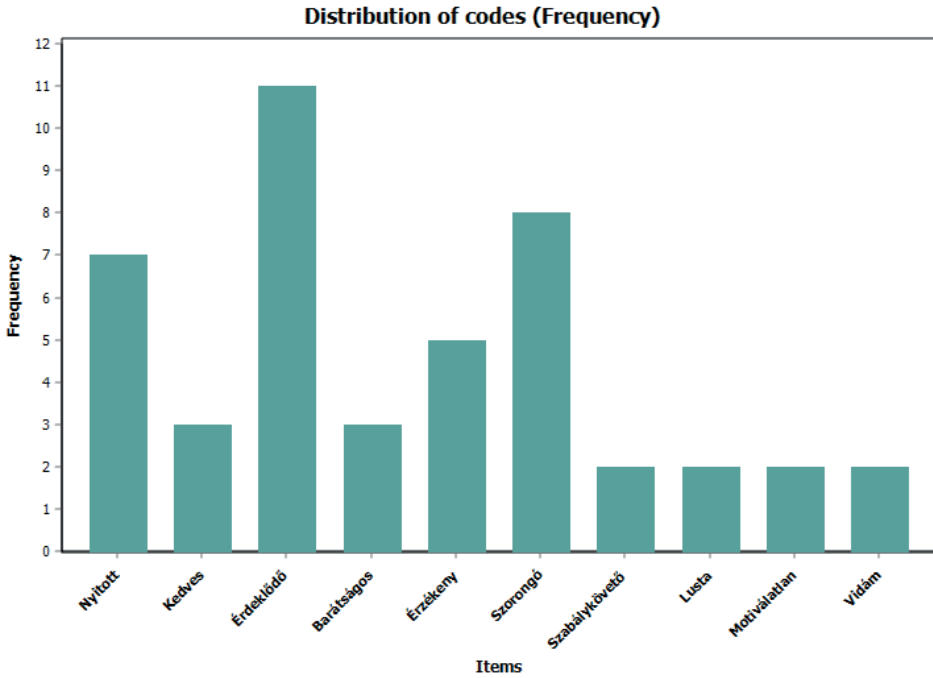
A speciális szükséglet mellett 42 item a gyermek tanulási képességére vonatkozott, amelyek között a szülők inkább a pozitív tulajdonságokat emelték ki: 18 esetben a jó képességet, 15 esetben, hogy a gyermek okos és 9 esetben, hogy jól tanul.

45 item vonatkozott a gyermek személyiségére, melynek eloszlását az egyes tulajdonságok között a 3. ábra mutatja.

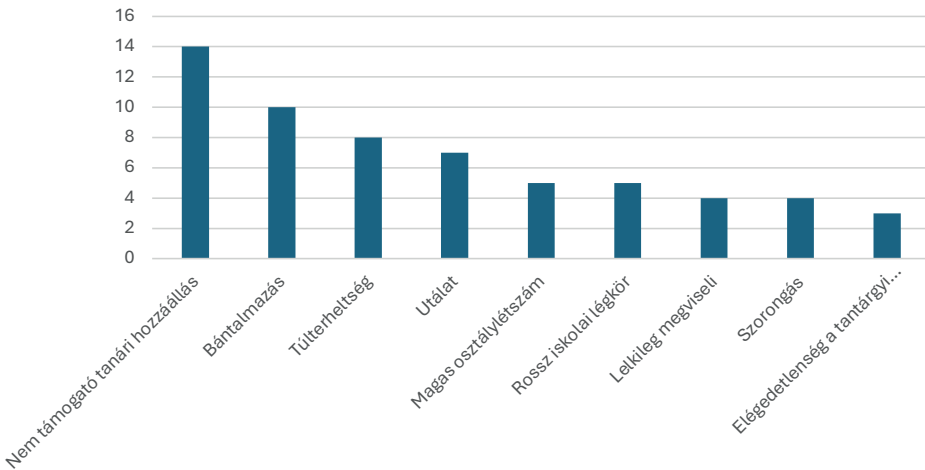
Itt már látható, hogy bár még mindig többségben vannak, nem csak olyan pozitív tulajdonságokat, mint érdeklődés, nyitottság és barátságosság, neveztek meg a szülők, hanem negatívokat is, mint a lustaságot, a motivátlanságot. Emellett érdemes kiemelni még az érzékenységet és a szorongást mint olyan tényezőt, amely a szülő szerint fontos tényező a megfelelő alternatív iskola megtalálásában.

#### *Az alternatív iskola választásának okai*

Az iskolaválasztás okainak elemzése során egyfelől az előző (többségi) iskolában szerzett tapasztalatokra, iskolai problémákra (bántalmazás, kirekesztés, tanulási problémák) utaló fogalmakat kerestünk. A posztok elemzése során 27 olyan itemet tudtunk azonosítani, amelyek az alternatív iskola választásának háttérében húzódó okokra utalnak (4. ábra). Ezek jellemzően a többségi iskolában szerzett tapasztalatokhoz köthetőek, és iskolaváltásra ösztönözték a szülőket.



3. ábra. A gyermekek személyisége

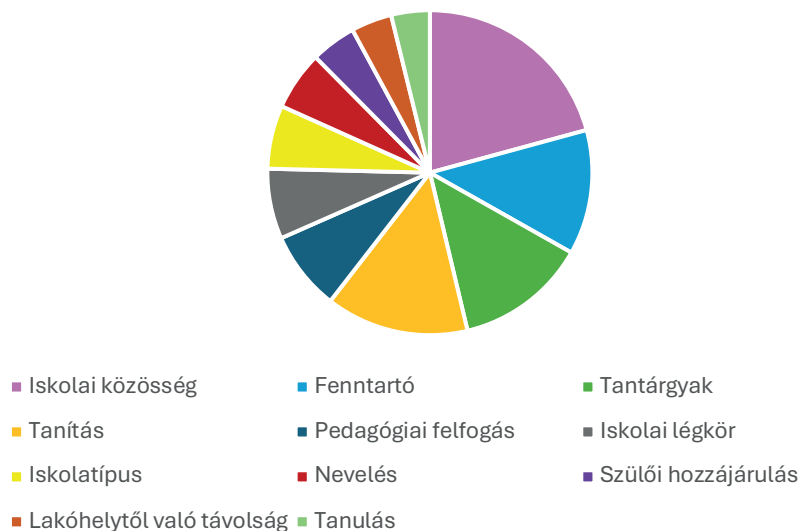


4. ábra. Az alternatív iskola választásának okai

Az okok között kiemelkedő szerepet játszott a gyermeket nem támogató tanári hozzáállás és a gyermek bántalmazása az iskolában. Ezt követte a túlterheltség, valamint, hogy a gyermek nem érzi jól magát az iskolában. Kisebb arányban, de több esetben az iskolaváltás háttérében az állt, hogy az iskolában magasak az osztálylétszámok, rossz a légkör, a gyermek szorong, és lelkileg megviseli az iskolába járás, valamint, hogy a szülők nem elégedettek a tantárgyi tanulással.

### *A szülők iskolával szembeni elvárásai*

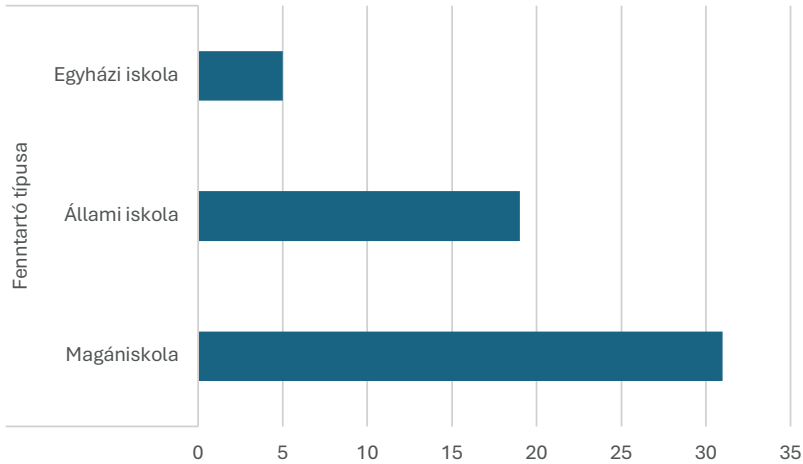
A szülők iskolával szembeni elvárásaira utaló megnyilatkozások száma magas volt. Összesen 443, az iskolával szembeni elvárásokra utaló itemet azonosítottunk, amelyeket a következő kategóriák mentén elemeztünk: az iskola pedagógiai felfogása, az iskolában folyó pedagógiai munka (oktatás és nevelés), a tantárgyak, a tanítás, a tanulás, a tanár, az iskola légköre, az iskolai közösség, az iskola típusa, fenntartója, a lakóhelytől való távolsága és a szülői hozzájárulás mértéke (5. ábra).



5. ábra. A szülők iskolával szembeni elvárásainak eloszlása a különböző szempontok között

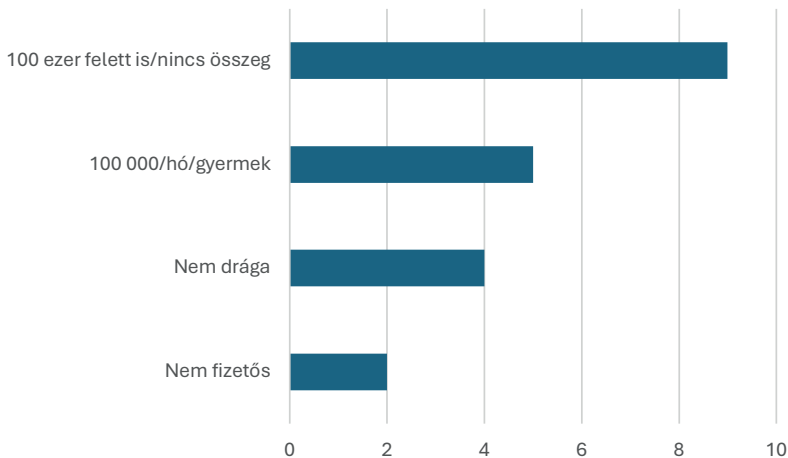
### *Az iskola jellemzői a földrajzi elhelyezkedés, a fenntartó és a fizetendő szülői hozzájárulás szempontjából*

Összehasonlítva a többi szemponttal kisebb mértékben ugyan, de a posztokban történt utalás az iskola fenntartójára, típusára, a lakóhelytől való távolságára és a fizetendő szülői hozzájárulás mértékére vonatkozóan. Fenntartóra vonatkozóan 55 itemet találtunk (6. ábra), melynek alapján megállapítható volt, hogy a szülők számára nem volt kizárólagos elvárás az alapítványi fenntartású magániskola, nyitottak voltak az állami és ugyan kisebb mértékben, de az egyházi fenntartásban lévő iskolára egyaránt. Ez összefügghet azzal is, hogy míg az alapítványi fenntartású iskolákban a szülőknek anyagilag is jelentős mértékben hozzá kell járulniuk gyermekeik oktatásához, addig az állami és egyházi fenntartású iskolákban nem, vagy csak csekély mértékben (Langerné Buchwald és Muity, 2020).



6. ábra. A szülők elvárásainak megoszlása az iskola fenntartójával szemben

A fenntartással szorosan összefügg a fizetendő szülői hozzájárulás, amelyre – mint ahogyan arra az előzőekben is utaltunk – az alapítványi fenntartású magániskolák a működtetés során kisebb-nagyobb mértékben támaszkodnak (Langerné Buchwald és Muity, 2020). Erre vonatkozóan a posztok mennyiségéhez viszonyítva kevés esetben (20 item) találtunk információt, ami alapján arra lehet következtetni, hogy az alternatív oktatás anyagi költségvonzatának mértéke nem tartozik az elsődleges szempontok közé. A költségeket érintő posztokban a szülők többsége vagy nem adott meg összeghatárt, vagy az átlagosan elterjedt gyermekenként fizetendő havi 100 000 forintos összeghatár felett is vállalna gyermeke alternatív iskolai oktatását. Egynegyedük 100 000 forintban maximalizálta azt, és négy esetben kerestek nem drága alternatív iskolát, míg nem fizetős iskolát csak ketten (7. ábra).



7. ábra. A szülők elvárásai az alternatív oktatásért fizetendő anyagi hozzájárulás mértékére vonatkozóan

A fenntartáson és az iskoláztatás költségein túlmenően a posztok egy kis részében (18 item) volt található utalás az iskola lakóhelytől való távolságára vonatkozóan, ahol a többi szempont mellett megjelent az is elvárásként, hogy az iskola közel legyen a lakóhelyhez, vagy tömegközlekedéssel 20-30 perc alatt jól megközelíthető legyen.

Az alternatív iskolákba nagy a túljelentkezés, és az iskoláknak lehetőségük van felvételi eljárás során kiválasztani, hogy kit vesznek fel (Langerné Buchwald, 2023). A felvétel feltételeit kilenc esetben említették, amelyből hat esetben azt fogalmazták meg, hogy ne legyen túljelentkezés, és egyáltalán legyen reális esély a bekerülésre, a többi esetben pedig a speciális szükségletű gyermek fogadására való készséget nevezték meg fontos szempontnak.

### *Az iskolában folyó oktatás és nevelés*

A szülők az iskolában folyó pedagógiai munkát több szempontból, általánosságban és/vagy az egyes területek – mint tanítás és tanulás, nevelés, tantárgyi kínálat, iskolai közösség és légkör – felől közelítették meg. Az iskola általános pedagógiai szemléletmódját illetően 35 itemet tudunk azonosítani, amiből 18 az alternatív szemléletmódot, 17 pedig a gyermekközpontú szemléletmódot nevezte meg. Kiindulva abból, hogy a köztudatban az alternatív szemléletmódot leginkább a gyermekközpontúsággal azonosítják, a szülők összességében gyermekközpontú pedagógiai szemléletmódot várnak el az iskolától.

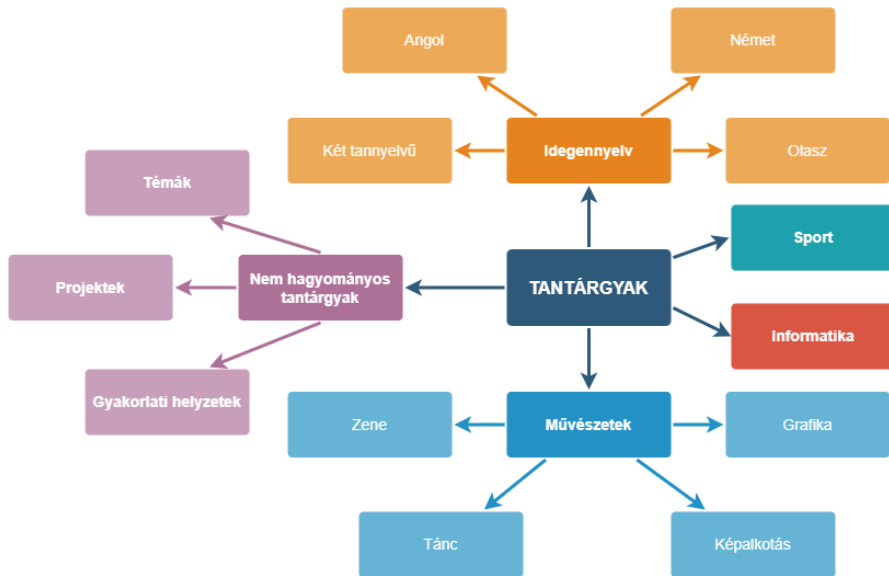
A korábbiakban már említettük, hogy sok esetben a szülők speciális szükségletű gyermekük számára kerestek alternatív iskolát, azonban megállapítható volt az is, hogy nem feltétlenül az integrált nevelést tartják fontosnak, ugyanis, bár több szülő keresett integráltan nevelő iskolát (14 esetben), nyolc esetben a szükségletnek megfelelő szegregált iskolát vagy osztályt tartották megfelelőnek. A speciális szükségletek kielégítése mellett megjelent továbbá az a szempont is, hogy az iskolának hangsúlyt kell fektetnie a tehetséggondozásra (5 item), valamint egy esetben, hogy az iskolában legyen iskola-előkészítő osztály.

A megfogalmazott elvárásokat elemezve láthatóvá vált, hogy a szülők a tanulás és a tanítás oldaláról egyaránt megközelítették az oktatást. A tanulásra vonatkozó elvárások száma (17 item) jelentősen alacsonyabb volt a tanításra vonatkozóan megfogalmazottakénál (115), amiből látszik, hogy a szülők gondolkodásának a fókuszában ez utóbbi állt.

A szülők tanulással kapcsolatos elvárásainak elemzése alapján megállapítható volt, hogy csak pozitív jelzőket használtak, mely szerint a tanulásnak örömet nyújtó tevékenységnek kell lenni, ami stresszmentes, játékos, motiváló, a gyermek aktív résztvevője, egyéni haladási ütemében zajlik és élmény a gyermek számára.

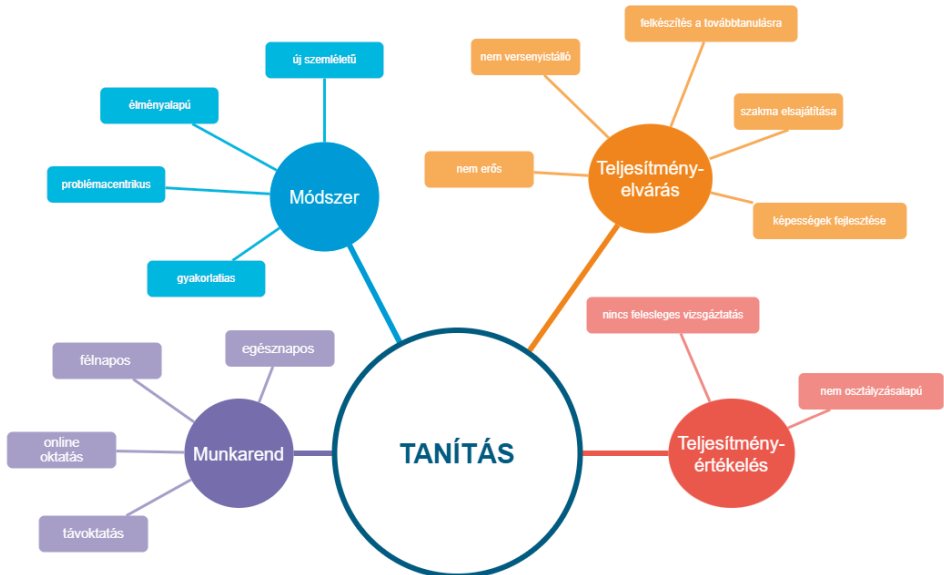
A tanításra vonatkozóan további alszempontokat lehetett azonosítani, ugyanis a szülők a tanításra mint tevékenységre nézve az elvárásaikat a tanár, a tantárgyi kínálat, a teljesítményelvárás, teljesítményértékelés, a módszerek és a munkarend szempontjából fogalmazták meg. A legtöbb itemet (58) az iskolában tanulható tantárgyak és tevékenységek vonatkozásában találtuk (8. ábra). Ezek fele az idegennyelv-tanulási lehetőségekre vonatkozott, ami alapján arra lehet következtetni, hogy ez kiemelten fontos szempont a szülők számára. A többi tantárgyra vonatkozó elvárás megoszlott az informatika, a sport és a különböző művészeti tevékenységek között. Ezeket összegezve elmondható, hogy a szülői elvárás egyfelől a nemzeti alaptantervvel való kompatibilitás a tanított tantárgyak és az ezáltal közvetített ismeretek vonatkozásában. Ez tükrözi, hogy a szülők számára fontos az iskolák közötti átjárhatóság biztosítása és a továbbtanulásra való felkészítés, amelyet a tanítással kapcsolatosan konkrét elvárásként is megfogalmaztak. Másfelől az is látható, hogy a NAT-ban meghatározottnál és a többségi iskolákban megszokottnál szélesebb tevékenységkínálatot is szeretnének, ami összhangban áll gyermekük

érdeklődésével is. Emellett megjelent az az elvárás is, hogy a tananyagot a hagyományos tantárgyak és tanóra helyett témahetek, projektek és gyakorlati helyzetek formájában dolgozzák fel.



8. ábra. A szülők elvárásai az iskola által kínált tantárgyak és tevékenységek vonatkozásában

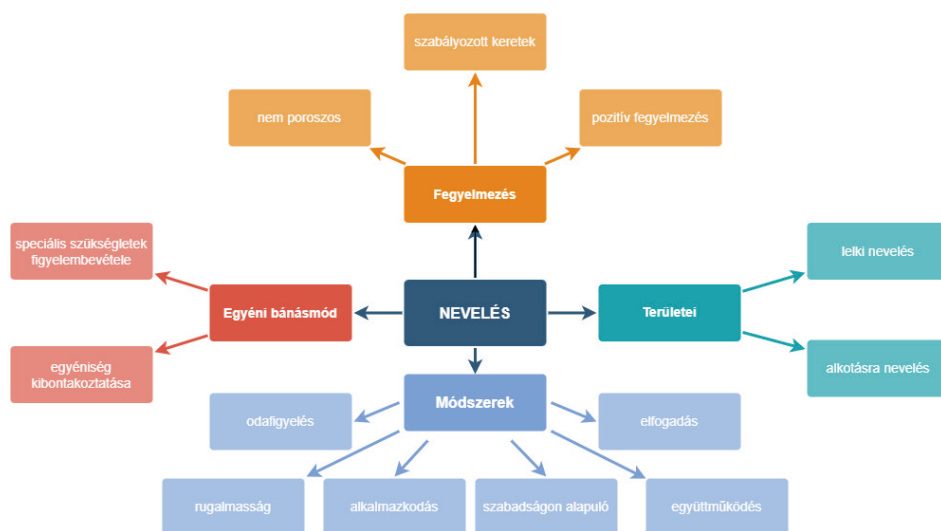
A tanításra mint tevékenységre és az azzal összefüggő teljesítményelvárásokra, teljesítményértékelésre vonatkozóan 18 elemet tudtunk azonosítani (9. ábra).



9. ábra. A szülők tanításra mint tevékenységre vonatkozó elvárásai

A tanítás munkarendjével kapcsolatban (7 item) leginkább olyan elvárásokat találtunk, mint a távoktatás, az online oktatás, az egyéni tanrend, amelyek lehetőséget nyújtanak a rugalmas iskolába járásra, a tankötelezettség nem iskolába járással való teljesítésére, aminek korábban a szülői kérésre engedélyezett magántanulói jogviszony jelentősen nagyobb teret adott, mint a jelenlegi egyéni munkarend (Langerné Buchwald, 2022). A félnapos és az egésznapos iskola, ami a legközelebb áll a többségi iskolák munkarendjéhez és az iskolába járási kötelezettség teljesítési módjához, egy-egy esetben fordult elő. A tanítási módszerekre 4 item vonatkozott, és a hagyományos oktatási módszerek helyett a modern, új szemléletű tanítási módszerek – mint a problémacentrikus, élményalapú és gyakorlatias oktatás alkalmazása – jelent meg elvárásként. Az értékelésre és számonkérésre vonatkozóan megfogalmazódott, hogy ne legyen felesleges számonkérés, vizsgáztatás, és ne az osztályozás álljon a teljesítményértékelés középpontjában. A tanulói teljesítménnyel kapcsolatos elvárásokra 28 elem vonatkozott, melyből kirajzolódott egy nem túl erős (3 item) és nem „versenyistálló” jellegű (11 item) iskola képe, ahol azonban fontos a gyerekek képességeinek fejlesztése (6 item) és a felkészítés a továbbtanulásra vagy szakma elsajátítására.

Az iskolában folyó nevelésre vonatkozóan 26 esetben találtunk utalást, melyek egyrészt a nevelési módszereire, elveire és területeire vonatkoztak, másrészt konkrétan a fegyelmezés módjára (10. ábra).

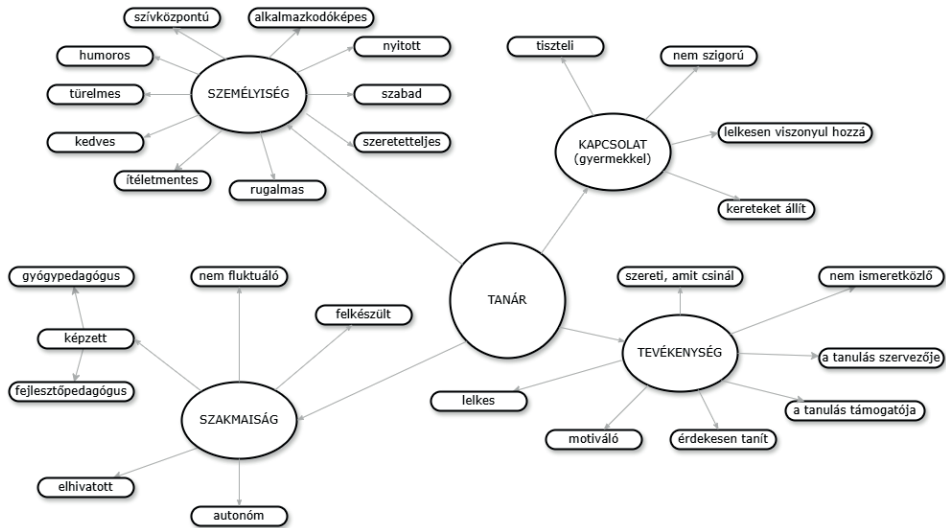


10. ábra. A szülők nevelésre vonatkozó elvárásai

A megfogalmazott elvárásokban hangsúlyt kaptak az egyéni bánásmódhoz köthető elvek, mint a speciális szükségletek figyelembevétele és az egyéniesség kibontakoztatása. A legtöbb elem a nevelés során alkalmazandó módszerekre vonatkozott (7 item), és látható, hogy a szülők az elfogadáson, odafigyelésen, rugalmasságon, alkalmazkodáson és együttműködésen alapuló nevelést tartják fontosnak, ami a szabadságot tiszteletben tartva, szabályozott keretek között zajlik. Emellett a fegyelmezéssel kapcsolatos elképzeléseiket is megfogalmazták. A szigorú fegyelmezés helyett a pozitív fegyelmezési módszerek alkalmazását tartják jónak, de mint ahogyan az már a tanításra vonatkozó elvárások esetében is azonosítható volt, elvárják a szabályok és a keretek kialakítását, felállítását.

## A pedagógus

Az iskolában folyó oktató-nevelő munka szempontjából meghatározó tényezőnek tekinthető a pedagógus. A szülők pedagógussal kapcsolatos elvárásaira 38 ítem utalt, melyek egyfelől a tanár személyiségére és szakmai felkészültségére, másfelől a tanári tevékenységéhez való viszonyára és a gyermekkel való kapcsolatára vonatkoztak (11. ábra).

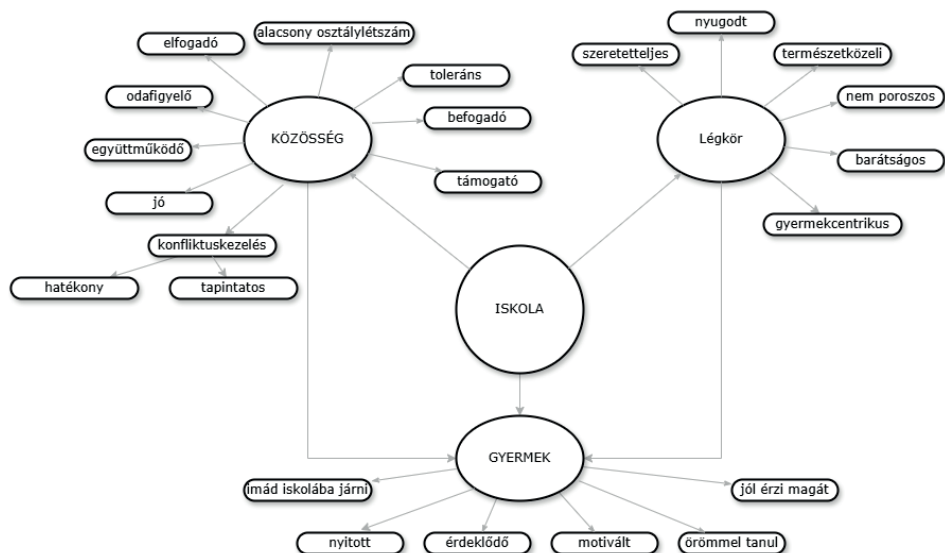


11. ábra. A szülők elvárásai a pedagógusokkal szemben

A szülők elvárásai szerint a jó pedagógus szakmai szempontból autonómiával rendelkezik, felkészült, és fontos a gyógypedagógiai vagy fejlesztőpedagógiai képzettsége, felkészültsége is, ami szintén azzal áll összefüggésben, hogy magas számban speciális szükségletű gyermekek számára kerestek a szülők alternatív iskolát. Emellett említették azt is, hogy az iskolában dolgozó pedagógusok fluktuációja ne legyen magas, azaz a szülők fontosnak tartják, hogy gyermekük számára biztos pont legyen a tanár személye. A pedagógus személyiségével kapcsolatosan azonosítható volt, hogy olyan tanárt, tanítót keresnek, aki nyitott, kedves, szeretetteljes, türelmes, humoros, szabad szellemű, és tud rugalmas lenni. A pedagógus és a gyermek közötti kapcsolat vonatkozásában elvárásként fogalmazták meg, hogy tiszteli a gyermeket, valamint – mint ahogyan ez már a neveléssel és az oktatással összefüggésben is látható volt – nem túl szigorú, de a kereteket és a szabályokat felállítja a gyermek számára. Oktató-nevelő munkája kapcsán fontosnak tartják, hogy szereti, amit csinál, érdekesen tanít és motiváló. Ez utóbbi pedagógusjellemző volt azonosítható a legmagasabb számban (7 esetben) a pedagógus személyével kapcsolatos elvárások között.

## Az iskolai közösség és légkör

A posztok elemzése során az iskolai közösségre vonatkozóan 92 ítemet, a légkörre vonatkozóan 31 ítemet tudtunk azonosítani, míg arra nézve, hogy a gyermekre hogyan hat az iskola, hat ítemet (12. ábra).



12. ábra. A szülők elvárásai az iskola közösségével és légkörével szemben

A közösség tekintetében kimagasló arányban – 49 esetben – mutatkozott szülői elvárás-ként az alacsony osztálylétszám. Ezt követte, hogy fontos számukra a jó közösség, amely elfogadó (11 esetben), toleráns (6 esetben), befogadó (5 esetben), támogató (4 esetben) és figyel a gyermekre (3 esetben), valamint említették (2 esetben) a pedagógus és a szülő közötti partneri együttműködést is mint elvárást az iskolai közösséggel szemben. A közösségen belüli konfliktusok kezelésével kapcsolatban megjelent elvárás-ként, hogy azokat hatékonyan és tapintatosan kezeljék az iskolában. Az iskolai légkört illetően, ami szoros összefüggésben van a közösség minőségével, legtöbbször a szeretetteljes-séget (12 esetben) és a nyugodtságot (7 esetben) fogalmazták meg, valamint azt, hogy a gyermek jól érzi magát az iskolában (6 esetben). Ezekon kívül a természetközelség volt fontos szempont a szülők számára (3 esetben), illetve egy esetben pedig az, hogy ne uralkodjon poroszos légkör az iskolában, hanem helyette legyen barátságos és gyermekcentrikus. A posztok elemzése arra is rámutatott, hogy a szülő olyan iskolai közeget tart fontosnak, ami pozitív hatással van a gyermekekre: jól érzi magát az iskolában, nyitott és motivált, örömmel tanul, és szeret iskolába járni.

#### **Az alternatív iskolával szembeni laikus szülői elvárások összehasonlítása a neveléstudományi és szakmai diskurzusban azonosítható alternatíviskola-értelmezéssel**

Az előzőekben utaltunk arra, hogy a kutatás egyik korlátjának tekinthető, hogy a szociálmédia-posztokban a szülők az alternatív iskolával szembeni elvárásaikat laikus elképzeléseik, nézeteik alapján fogalmazzák meg, ezért érdemesnek látjuk ehelyütt a szülők laikus alternatíviskola-értelmezését összevetni a neveléstudományi szakirodalomban tetten érhető alternatíviskola-értelmezéssel. Annak ellenére, hogy mind a neveléstudomány, mind az alternatív iskolák szakmai képviselői tudják értelmezni az alternatív iskola fogalmát, és ismerik általános jellemzőit, a neveléstudományi szakirodalomban nem azonosítható az alternatív iskola egységes definíciója. Az alternatív iskolák magyarországi

megjelenésétől napjainkig terjedő időszakban a neveléstudományi szakirodalomban az alternatív iskola tizennégyféle meghatározása érhető tetten, a szakmai diskurzusban pedig három (Langerné Buchwald, 2022). Összevetve ezen alternatíviskola-értelmezések közös jellemzőit, mint a gyermekközpontú pedagógiai felfogás, a gyermek megismerése, a gyermeki személyiség fejlesztése, az életkori sajátosságok és szükségletek figyelembevétele, az egyéni bánásmód, a differenciált tanulásszervezés, az alternatív tanulásszervezési és értékelési módszerek alkalmazása a nevelés és az oktatás során, a megváltozott tantárgyi tartalmak és struktúra (komplex tárgyak, a hagyományostól eltérő tantárgyak), a megváltozott tanárszerep (mentor, segítő), valamint az iskola nyitott, a szülővel mint partnerrel együttműködő szervezetként való értelmezése (Langerné Buchwald, 2022), látható, hogy a szülők laikus alternatíviskola-értelmezése nagymértékben összecseng a tudományos diskurzusban tetten érhető alternatíviskola-értelmezéssel és a szakmai diskurzusban azonosítható önmeghatározással, és bár változatlanul a szülők laikus elképzeléseit tükrözik, szoros összefüggést mutatnak a tudományos-szakmai értelmezéssel, és így nem tekinthetők valós korlátozó tényezőnek az elemzés során, mint ahogyan azt a kutatás elején feltételeztük.

### **Az iskolaválasztási motívumok és az iskolával szembeni elvárások összehasonlítása a többségi és az alternatív iskolát választók körében**

A tanulmány első részében összefoglaltuk azokat az eddig született kutatási eredményeket, amelyek a többségi, illetve a magán- és alternatív iskolát választó szülők iskolaválasztási motívumainak és iskolával szembeni elvárásainak feltárására irányultak. A továbbiakban ezeket szeretnénk összevetni jelen kutatás előzőekben ismertetett eredményeivel.

Az alternatív iskolát kereső szülők szociálismédia-felületen megjelent posztjainak tartalomelemzésével végzett vizsgálatunk eredménye jelentős eltérést mutat a kérdőíves, leginkább zárt kérdéseken, rangsoroláson alapuló vizsgálatok eredményétől, melynek háttérben feltételezhetően a két kutatási módszer közötti különbség áll. A zárt kérdéseket tartalmazó kérdőíves kutatás esetében előre meghatározott kategóriák segítségével kellett a szülőknek nyilatkozniuk iskolaválasztási motívumaikról, a posztok esetében azonban a szülők maguk döntöttek arról, hogy milyen információkat tartanak fontosnak abból a szempontból, hogy megtalálják gyermekük számára a megfelelő alternatív iskolát. Ezért a szülők posztjainak elemzése során az alternatív iskola választásának okaként szinte kizárólag többségi iskolában szerzett problémákat, negatív tapasztalatokat tudunk azonosítani, valamint emellett a gyermekük speciális szükségleteit tartották ebből a szempontból fontosnak. A kérdőíves kutatások eredményeként született iskolaválasztási motívumok a tartalomelemzés alapján pedig nem az okoknál, hanem az alternatív iskolával szembeni elvárások között jelentek meg.

Összevetve a kérdőíves kutatások többségi, állami iskolát választók iskolaválasztási motívumaira vonatkozó eredményeit az alternatív iskolát választók iskolával szembeni elvárásainak a szociálismédia-posztok tartalomelemzésén alapuló eredményekkel látható, hogy vannak olyan elemek, amelyek átfedést mutatnak. Ilyen többek között, hogy jók legyenek a pedagógusok, a gyerekek jól érezzék magukat az iskolában, az iskola fejlessze a gyermek speciális képességeit (vö. Hunyady és M. Nádasi, 2012), jó legyen az iskola légköre, valamint fontos szempont még az idegennyelv-tanítás, a pedagógiai megközelítésmód, a specializációs lehetőségek és a tehetséggondozás (vö. Fejes és mtsai, 2022). Ezek közül a magán-/alternatív iskolát választó szülők körében végzett kérdőíves kutatás eredményei között is megjelenik, hogy a gyerekek jól érezzék magukat, jók legyenek a pedagógusok, és az iskola fejlessze a gyermek speciális képességét

(vö. Hunyady, 2002). Közös elemként még a többségi iskolát választó szülők iskolaválasztási motívumaival az iskola lakóhelyhez való közelsége volt azonosítható, viszont míg ez a szempont a többségi iskolát választó szülők körében az elsődleges motívumok között szerepelt, addig a posztok elemzése alapján az alternatív iskolát választó szülők körében jelentősen kisebb mértékben játszott szerepet. Ennek hátterében valószínűleg az áll, hogy már önmagában az alternatív iskolák alacsony száma és területi elhelyezkedése gátolja ennek a szempontnak az érvényesíthetőségét az iskolaválasztásnál.

A hasonlóságok és átfedések mellett azonban találtunk olyan elemeket is, amelyek a posztok elemzése alapján az alternatív iskolát választók körében nem voltak azonosíthatók. Ilyen iskolaválasztási szempont a többségi, állami iskolát választó szülőknél, hogy a pedagógus rokonszenves legyen a gyermeknek, az iskola jó infrastruktúrával rendelkezzen, jó legyen a hírneve, alacsony legyen az iskolában, illetve az osztályban a különleges bánásmódot igénylő – roma, BTMN-es, SNI-s – tanulók száma (vö. Fejes és mtsai, 2022), továbbá, hogy jók legyenek az iskolának a teljesítménymutatói (iskolai eredmények, továbbtanulási arány, kompetenciamérés eredményei) (vö. Hunyady és M. Nádasi, 2012; Fejes és mtsai, 2022). Ezenkívül mind a többségi, állami iskolát, mind pedig az alternatív iskolát választó szülők körében megjelent iskolaválasztási szempontként, hogy hasonló gyerekek járjanak oda (vö. Hunyady, 2002; Hunyady és M. Nádasi, 2012), ami pedig szintén nem volt azonosítható az iskolaválasztási szempontoknál a tartalomelemzés eredményei alapján.

Az iskolával szembeni elvárásokat vizsgáló kérdőíves kutatások eredményeit összevetve tartalomelemzésünk eredményeivel szintén találunk hasonlóságokat, és mivel az iskolával szembeni elvárások és az iskolaválasztási motívumok között a többségi, állami iskolában végzett kérdőíves felmérés eredményeivel sok az átfedés, a továbbiakban csak azokat a hasonlóságokat vesszük számba, amelyeket az előzőekben nem említettünk. Ilyen közös elvárás a gyermekközpontú nevelés és oktatás, az egyéni fejlesztés, a jó bánásmód (vö. Tuza, 2011), a sikeres továbbtanulás vagy szakma elsajátítása (vö. Imre, 2002; Tuza, 2011), valamint hogy a tanárok megértőek és rugalmasak, jó a kapcsolatuk a gyerekekkel, és partnerként kezelik a szülőket (vö. Garbanczi Olasz és Szücsné Hütter, 2021). A többségi, állami

*A hasonlóságok és átfedések mellett azonban találtunk olyan elemeket is, amelyek a posztok elemzése alapján az alternatív iskolát választók körében nem voltak azonosíthatók. Ilyen iskolaválasztási szempont a többségi, állami iskolát választó szülőknél, hogy a pedagógus rokonszenves legyen a gyermeknek, az iskola jó infrastruktúrával rendelkezzen, jó legyen a hírneve, alacsony legyen az iskolában, illetve az osztályban a különleges bánásmódot igénylő – roma, BTMN-es, SNI-s – tanulók száma, továbbá, hogy jók legyenek az iskolának a teljesítménymutatói (iskolai eredmények, továbbtanulási arány, kompetenciamérés eredményei). Ezenkívül mind a többségi, állami iskolát, mind pedig az alternatív iskolát választó szülők körében megjelent iskolaválasztási szempontként, hogy hasonló gyerekek járjanak oda, ami pedig szintén nem volt azonosítható az iskolaválasztási szempontoknál a tartalomelemzés eredményei alapján.*

iskolát választó szülők iskolával szembeni elvárásai között megjelentek azonban olyan szempontok is, amelyek az alternatív iskolát választó szülők esetében kevésbé voltak hangsúlyosak a tartalomelemzés eredményei alapján. Ilyen volt többek között, hogy az iskola ismereteket adjon át, tanítsa meg írni, olvasni, számolni a gyermeket, segítse a pályaválasztásban (vö. Imre, 2002), legyenek jók az infrastrukturális feltételek, legyen rend és fegyelem az iskolában (vö. Tuza, 2011), és igazságosan értékeljenek a tanárok (vö. Garbanczi Olasz és Szűcsné Hütter, 2021).

A tartalomelemzés eredményeit összevetve az alternatív iskolát választó szülők iskolával szembeni elvárásaira vonatkozó eddigi vizsgálatok eredményeivel még több hasonlóság volt kimutatható közöttük, de a tartalomelemzés során kapott eredmények egy jóval árnyaltabb, részletesebb képet festenek az iskolával szemben támasztott szülői elvárásokról. Eltérés csak egy esetben volt kimutatható: az élet dolgai között való eligazodáshoz való hozzásegítés (Solymosi, 2014), ami nem jelent meg a tartalomelemzés során kimutatott elvárások között.

Az alternatív iskolát választó szülők posztjainak elemzése alapján összességében elmondható, hogy az igények és elvárások szabad megfogalmazásának köszönhetően jelentősen árnyaltabb képet kaptunk, és az iskolával szembeni elvárások tekintetében olyan elemeket is találtunk, amelyek a kérdőíves kutatás során nem voltak azonosíthatók. Ide sorolhatók az iskola fenntartója, a fizetendő szülői hozzájárulás mértékére vonatkozó elképzelések, amely szempont a többségi, állami iskolát választó szülők körében természetesen nem releváns, az alternatív/magániskolát választók körében azonban igen. Ezen túlmenően részletesebb kép rajzolódott ki a tantárgyi tanulást illetően, és megjelent a művészeti nevelés is mint elvárás az iskolával szemben. A nevelést és oktatást illetően a szülők elutasították a poroszos és versenyistálló jellegű iskolát, a hangsúlyt a speciális szükségletek kielégítésére, az egyéni bánásmódra és fejlesztésre helyezték. További eltérés, hogy a szülők kitértek az iskola, a tanulás munkarendjére is, ami az előző kutatások során nem volt kimutatható. A jó, felkészült tanár minden vizsgálat eredményben megjelent, a tartalomelemzés eredményei alapján azonban részletesen kirajzolódott, hogy mely személyes és szakmai tulajdonságokkal rendelkezik, milyen a kapcsolata a gyermekkel, és hogyan viszonyul a munkájához. Ezen túlmenően ki kell emelni azt a fontos különbséget, hogy az előző kutatások eredményei alapján az osztálylétszám nagysága nem fontos szempont, jelen kutatásban viszont kiemelt szerepet kapott az alacsony osztálylétszám az iskolával szembeni elvárások között.

## Összegzés

A szociális médiában megjelent, alternatív iskolát kereső posztok tartalomelemzésének eredményei alapján elmondható, hogy egyfelől megerősítették az iskolaválasztási motívumok és az iskolával szembeni elvárások vizsgálatára irányuló eddigi kutatások eredményeit, másfelől egy, a gyermek jóllétéből kiinduló, több szempontból megközelített, árnyaltabb iskolakép rajzolódott ki a szülők által szabadon megfogalmazott okok és elvárások alapján. Ennek köszönhetően a hagyományos iskolaválasztási motívumok helyett az iskolaválasztás, az alternatív iskolára váltás teljesen más háttértényezője mutatkozott meg: a többségi iskolával kapcsolatos negatív tapasztalat, melynek forrása saját élmény vagy mások által szerzett tapasztalat egyaránt lehet. Hasonló eredményre jutottak egy németországi, szabad alternatív iskolák tanulói körében végzett kérdőíves kutatás során is, ahol a válaszok alapján kimutatták, hogy az alternatív iskola választásában meghatározó szerepe volt a nem alternatív iskolában átélt negatív élményeknek (vö. Randoll és mtsai, 2017). Ez rámutat egyrészt azokra a problémákra – mint bántalmazás, kirekesztés –, amelyekkel a gyermekek – kiemelten a speciális szükségletű gyermekek – a többségi

iskolákban szembesülnek, másrészt arra, hogy ezek kezelésére, megoldására a szülők ott nem látnak lehetőséget, emiatt pedig arra ösztönzik a szülőket, hogy alternatív iskolát keressenek gyermekük számára.

A szülők elvárásai alapján kirajzolódik a jó alternatív iskola képe is, amelynek legfőbb ismérve, hogy gyermekcentrikus, és biztosítja a gyermek jóllétét az iskolában. Figyelembe veszi a gyermek – akár speciális – szükségleteit, igényeit, valódi, szeretetteljes, elfogadó és befogadó közösségként működik, stresszmentes, motiváló tanulási környezetet biztosít, ahol felkészült, magasan képzett pedagógusok segítik korszerű pedagógiai módszereket alkalmazva a gyermeket a tanulásban, és készítik fel a továbbtanulásra, valamint nem várnak el működésükhöz jelentős anyagi hozzájárulást a szülőktől. A szülői elvárásokon keresztül egy erőteljes közoktatás-kritika is tetten érhető, hiszen szerintük a többségi közoktatási intézmények ezt nem tudják biztosítani a gyermekek számára, és ebből kifolyólag a kutatás eredményei nem csak az alternatív iskolák számára hasznosíthatóak, hanem a többségi közoktatási intézmények számára is azért, hogy rámutatnak azokra a problémákra és területekre, ahol szükségesnek mutatkozik a változás.

*A szülők elvárásai alapján kirajzolódik a jó alternatív iskola képe is, amelynek legfőbb ismérve, hogy gyermekcentrikus, és biztosítja a gyermek jóllétét az iskolában. Figyelembe veszi a gyermek – akár speciális – szükségleteit, igényeit, valódi, szeretetteljes, elfogadó és befogadó közösségként működik, stresszmentes, motiváló tanulási környezetet biztosít, ahol felkészült, magasan képzett pedagógusok segítik korszerű pedagógiai módszereket alkalmazva a gyermeket a tanulásban, és készítik fel a továbbtanulásra, valamint nem várnak el működésükhöz jelentős anyagi hozzájárulást a szülőktől.*

**Langerné Buchwald Judit**

ELTE PPK

## Irodalom

- Andor, M. & Liskó, I. (1999). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra. 18–50.
- Bajomi, I. (2007). Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken. In Enyedi, Gy. (szerk.), *A történelmi városközpontok átalakulásának társadalmi hatásai*. MTA Társadalomkutató Központ. 217–246.
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review*, 43(1), 52–58. DOI: [10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x)
- Bell, C. A. (2009). All Choices Created Equal? The Role of Choice Sets in the Selection of Schools. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 191–208. DOI: [10.1080/01619560902810146](https://doi.org/10.1080/01619560902810146)
- Berényi, E. (2018). Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 57–66.
- Berényi, E., Berkovits, B. & Eröss, G. (2008). Iskola-rendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In Berényi Eszter, Berkovits Balázs & Eröss Gábor (szerk.), *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó. 15–26.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387–405. DOI: [10.1080/0268093042000227465](https://doi.org/10.1080/0268093042000227465)
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.

- Csapó, B. (2003). Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13(8), 107–117.
- Engler, Á. & Bocsi, V. (2016). Tradicionális és nem tradicionális női hallgatók: a hallgatói magatartás és az akadémiai értékek gender-olvasata: A tanulmányi eredményesség és motiváció gender összefüggései nappali és levelező tagozatos egyetemi hallgatók körében. In Tóth, P. & Holik, I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa*. ELTE Eötvös Kiadó. 151–165.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *A szege-di és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. 15–35. DOI: [10.14232/belv-book.2013.58504.a](https://doi.org/10.14232/belv-book.2013.58504.a)
- Fejes, J. B., Bugyi, A., Szűcs, N. & Tóth, E. (2022). Szülői preferenciák és tapasztalatok az általános iskola választásával összefüggésben. *Gyermeknevelés*, 10(4), 26–49. DOI: [10.31074/gynft.2022.4.26.49](https://doi.org/10.31074/gynft.2022.4.26.49)
- Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Fényes, H. (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolóddása?* Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Garbaczné Olasz, A. & Szűcsné Hütter, E. (2021). Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje. In Falus, I. & Szűcs, I. (szerk.), *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. EKKE Liceum Kiadó. 115–156. DOI: [10.46403/Agyakorlotol.2021.115](https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.115)
- Goldring, E. B. & Phillips, K. J. R. (2008). Parent preferences and parent choices: the public–private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209–230. DOI: [10.1080/02680930801987844](https://doi.org/10.1080/02680930801987844)
- H. Sas, J. (1984). *Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Akadémiai Kiadó.
- Hricsovinyi, J. & Józsa, K. (2018). Iskolaválasztás és szelekció. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület. 129–146.
- Hunyady, Gy.-né (2002). Iskola-imázs. A nevelő intézmény percepciója a szülők körében. *Iskolakultúra*, 12(4), 29–39.
- Hunyady, Gy.-né (2014). A szülők iskolaképe. In M. Nádasi, M., Hunyadi, Gy.-né & Serfőző, M. (szerk.), *Az iskola a pedagógusok, a szülők és a gyermekek szemével*. ELTE Eötvös Kiadó. 40–46.
- Hunyady, Gy.-né & M. Nádasi, M. (2014). A szülők és gyerekeik iskolaképe. In M. Nádasi, M., Hunyadi, Gy.-né & Serfőző, M. (szerk.), *Az iskola a pedagógusok, a szülők és a gyermekek szemével*. ELTE Eötvös Kiadó. 95–112.
- Imre, A. (2002). Szülők és iskola. *Educatio*, 3, 498–503.
- Józsa, K. & Hricsovinyi, J. (2011). A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 21(6–7), 12–29.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11), 959–1000.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Langerné Buchwald, J. (2022). *Alternativitás és pluralizmus a magyar közoktatásban és pedagógusképzésben a rendszerváltozástól napjainkig*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Langerné Buchwald, J. (2023). A szülői részvétel szerepe az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben. *Képzés és Gyakorlat*, 21(1), 17–32. DOI: [10.17165/tp.2023.1.17-32](https://doi.org/10.17165/tp.2023.1.17-32)
- Langerné Buchwald, J. & Muiy, Gy. (2020). Az alternatív oktatás finanszírozásának változása a rendszerváltozástól napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7–8), 26–46.
- Lénárd, A. (2009). A laikus pedagógiai nézetek megjelenése az interneten [melléklet]. *Iskolakultúra*, 19(1-2), 3–11. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20813>
- M. Nádasi, M. (2006). Pedagógikum a hétköznapokban. In M. Nádasi, M. (szerk.), *A gyakorlati pedagógiai néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 4–10.
- Perlusz, A. & Panyik, B. (2023). *Country Sheets on Inclusiveness in Mainstream Schools (HU)*. Act Inclusive — Erasmus-Edu-2022-PCOOP-ENGO. [https://easpd.eu/fileadmin/user\\_upload/D2.2\\_Country-sheet\\_HU\\_magyar.pdf](https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/D2.2_Country-sheet_HU_magyar.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 11. 10.
- Randoll, D., Graudenz, I. & Peters, J. (2017). *Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen*. Springer VS. DOI: [10.1007/978-3-658-14636-8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14636-8)
- Reay, D. & Lucey, H. (2000). Children, School Choice and Social Differences. *Educational Studies*, 26(1), 83–100. DOI: [10.1080/03055690097754](https://doi.org/10.1080/03055690097754)
- Rostás, R. & Fodorné Bajor, B. (2003). „...könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevennek születtek”. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(12), 95–106.
- Sági, M. (2003). Az iskolaválasztás oksági modellje a racionalisceselevés-elmélet alapján. In Lannert, J. (szerk.), *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. OKI. 21–37.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.

Solymosi, K. (2013). *Iskolaválasztás – a háttérben húzódo motivációk és nézetek*. International Research Institute. <https://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0501SolymosiKatalin.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 11. 10.

Solymosi, K. (2014). *Nézetek és motivációk az iskolaválasztás háttérében*. Kézirat.

Tuza, T. (2011). Mit vár el a szülő...? *Módszertani Közlemények*, 51(1), 7–10.

Vincent, C., Braun, A. & Ball, S. J. (2010). Local links, local knowledge: Choosing care settings and schools. *British Educational Research Journal*, 36(2), 279–298. DOI: 10.1080/01411920902919240

Vosniadou, S. (2001). *How Children Learn*. (Educational Practices Series; Vol. 7). International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (UNESCO). <http://www.ibe.unesco.org/en/document/how-children-learn-educational-practices-7>

### Absztrakt

Az iskolaválasztás fontos mérföldkő egy család életében, mellyel a szülők célja, hogy a lehető legjobb oktatást és nevelést nyújtó iskolát válasszák gyermekük számára (Andor és Liskó, 1999). Ennek köszönhetően az iskolaválasztás a neveléstudományi érdeklődés középpontjába került, és számos kutatás irányult – jellemzően nagy mintán végzett kérdőíves kutatás módszerével – az iskolaválasztást meghatározó tényezők, az iskolával szembeni elvárások és a szülők iskolaképének feltárására. Jelen tanulmány ezeket az eredményeket szeretné kiegészíteni, árnyalni az alternatív iskolát választani szándékozó szülők körében végzett kvalitatív elemzésen alapuló kutatás eredményeinek bemutatásával, melynek keretében egy közismert szociálismédia-felületen található, az alternatív iskolák iránt érdeklődőket tömörítő nyilvános csoport olyan posztjait vizsgáltuk tartalomelemzés módszerével, amelyekben a szülők alternatív iskolát kerestek gyermekeik számára.

**Kulcsszavak:** alternatív iskolák, iskolaválasztási motívumok, elvárások az iskolával szemben

# Pénzügyi tudatosság fejlesztése e-környezetben: hallgatói vélemények az OTP Fáy Alapítvány kurzusáról a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetemen

*A pénzügyi műveltség hiánya globálisan és Magyarországon is jelentős társadalmi és gazdasági problémát jelent, különösen a fiatal felnőttek körében, akiknek korai (pénzügyi) döntései és családi mintázatai hosszú távon meghatározhatják gazdasági jólétüket. A hagyományos oktatási formák sokszor nem tudják hatékonyan átadni az alapvető pénzügyi ismereteket, így az innovatív, e-learning-alapú megoldások egyre nagyobb teret nyernek. A tanulmány bemutatja az OTP Fáy Alapítvány Pénzügyi Alapműveltségi Programjának egyetemi adaptációját, amely a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem tanulásmenedzsment-rendszerébe integráltan kívánja segíteni a hallgatók pénzügyi tudatosságának fejlesztését. Az interaktív tananyagok és a rugalmas tanulási környezet hatékonyságát hallgatói visszajelzések alapján értékeljük, feltárva az e-learning-tananyag tartalmi és technikai megvalósítására vonatkozóan gyűjtött hallgatói véleményeket.*

## Bevezetés

A pénzügyi műveltség a 21. századi társadalmak egyik alapvető képessége, amely nélkülözhetetlen az egyének gazdasági jólétének és döntéshozatali képességeinek fejlesztéséhez. Az OECD (2020) szerint a pénzügyi műveltség három kulcskomponensből áll: tudásból, attitűdből és viselkedésből, amelyek együtt határozzák meg, hogy az egyén mennyire képes kezelni pénzügyeit és alkalmazkodni a változó gazdasági környezethez. Az Európai Bizottság 2007-es beszámolója hangsúlyozza, hogy a pénzügyi műveltség nemcsak egyéni szinten fontos, hanem makrogazdasági szinten is, mivel az oktatás és a tudatos pénzügyi döntések előmozdítása hozzájárul a gazdasági stabilitás megteremtéséhez (Európai Bizottság, 2007).

Magyarországon az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb hangsúly helyeződött a pénzügyi kultúra fejlesztésének szükségességére. E folyamatot a PÉN7 program és más kezdeményezések segítették, amelyek célja a fiatalok tudatosságának növelése volt (Hergár és mtsai, 2024). Az e-learning-alapú oktatás az utóbbi években a pénzügyi műveltség fejlesztésének egyik meghatározó módszerévé vált, különösen a felsőoktatásban. Az online

tananyagok, például a SCORM formátumú interaktív e-learning-tanfolyamok lehetőséget nyújtanak arra, hogy a hallgatók önállóan és rugalmasan mélyítsék tudásukat (Oroszné Ilcsik és Barabásné Kárpáti, 2024). Az e-learning előnyei közé tartozik a tanulás hely- és időfüggetlensége, valamint az interaktív elemek, amelyek növelik a tananyag feldolgozásának hatékonyságát (Kálmán, 2020) azáltal, hogy haladási ütemet és visszajelzéseket biztosítanak a tanulók számára.

Az OTP Fáy Alapítvány célja a fiatalok jövőtudatos gondolkodásának élmény- és tudásalapú fejlesztése, különös tekintettel a pénzügyi kompetenciák erősítésére (OTP Fáy András Alapítvány, é. n.). A közhasznú alapítvány a pénzügyi tudatosság erősítése mellett karriertervezés és pályaeorientáció, fenntarthatóság, valamint a sikeres élethez fontos szociális kompetenciák területén is nyújt képzéseket általános és középiskolások számára. 2021 óta az alapítvány felnőttképzési centrumként is működik, és fiatal felnőtteknek is ajánl vállalkozásindítási, -menedzselési és pénzügyi képzéseket, elsősorban a szakképzési centrumokban tanulók, valamint egyetemisták számára. Évente több mint 55 000 diák, fiatal vesz részt ingyenes szemléletformáló képzéseiben, amelyek gyakorlatorientált, élményalapú oktatási módszertanra épülnek, és mind jelenléti tréningek, mind digitális képzések formájában elérhetőek (interaktív stream-előadások és e-learning-tananyagok).

A Budapesti Gazdaságtudományi Egyetemen (BGE) az alapítvány Pénzügyi Alapműveltségi Programja (PAP), amely az OECD pénzügyi alapismereti ajánlásai mentén készült, a *Megtérülő tudatosság: Gyakorlati pénzkezelés* elnevezésű szabadon választható tömbösített kurzus formájában végezhető el, amely az egyetem saját tanulásmenedzsment-platformjába integrálva biztosítja a hallgatók számára a pénzügyi műveltség fejlesztését (BGE, é. n.). Jelen kutatás a PAP program első félévének megvalósítási tapasztalatait foglalja össze a BGE-n, és a következő kérdésekre keresi a választ:

1. Mi motiválta a kurzuson részt vevő hallgatókat a *Megtérülő tudatosság: Gyakorlati pénzkezelés* kurzus elvégzésére, és milyen pénzügyi célokkal rendelkeztek a program megkezdése előtt?
2. Hogyan változtak a résztvevők pénzügyi ismeretei a kurzus témaköreiben a kurzus elvégzésének hatására, és melyik témakört tartották a leginkább relevánsnak saját élethelyzetük szempontjából?
3. Hogyan értékelték a résztvevők az e-learning-alapú kurzus technikai és tartalmi aspektusait, beleértve az egyetemi tanulásmenedzsment rendszerbe integrált interaktív SCORM tananyagokat?
4. Milyen fejlesztési javaslatokat fogalmaztak meg a hallgatók a kurzus tartalmának, struktúrájának és technikai támogatásának javítására?

### Szakirodalmi háttér

#### *A pénzügyi tudatosság helyzete a magyar fiatalok körében*

A fiatalok pénzügyi tudatossága az oktatáspolitikai és a gazdasági stabilitás szempontjából egyaránt kiemelt fontosságú (Európai Bizottság, 2007; OECD, 2020). Az Európai Bizottság (2007) és az OECD (2020) kutatásai szerint a fiatalok pénzügyi ismeretei gyakran hiányosak, ami hosszú távú következményekkel járhat, például adósságspirálba kerüléssel vagy elégtelen anyagi felkészültséggel az önálló életvitelhez. Kutatások szerint 2007-ben a magyar fiatalok mintegy 70%-a nem volt tisztában például az infláció fogalmával (Európai Bizottság, 2007). Az OECD (2020) jelentése szerint ugyanakkor ez a probléma tartósan fennáll, és nem egyedülálló: a fiatalok világszerte túlbecsülik pénzügyi ismereteiket, és nem fordítanak elegendő figyelmet az alapvető pénzügyi döntésekre, mint

például a tartalékképzésre. Az OECD (2020) kiemeli, hogy a szervezett keretek között zajló (tehát iskolai) oktatásnak nagyobb szerepet kellene játszania a pénzügyi tudatosság fejlesztésében. Napjainkban ráadásul a mind szélesebb körű digitalizáció és a mesterséges intelligencia populáris térhódítása még nagyobb pénzügyi tudatosságot követel meg, melyek súlyosságát igazolják azok a széles körben finanszírozott pénzügyi tudatossági kampányok (ld. [kiberpajzs.hu](http://kiberpajzs.hu), 2023), amelyek többek között banki családok, futárcégek nevében történő visszaélésekre, illetve szöveges üzenetek formájában megvalósuló adatkiszolgáltatásra próbálják buzdítani a fogyasztókat (pl. „pénzátutalása nem sikerült, kattintson ide és adja meg az adatait”; „előfizetését nem tudtuk levonni”; „havidíját nem rendezte”).

A magyar fiatalok pénzügyi tudatossága terén az eddigi kutatások vegyes eredményekre jutottak. Kovács és Nagy (2022) hangsúlyozzák, hogy bár a pénzügyi tudás szintje az OECD-átlag körül mozog, a fiatalok pénzügyi viselkedése ehhez képest jelentős elmaradást mutat, amely főként a hosszú távú pénzügyi tervezés hiányában, az alacsony megtakarítási hajlandóságban, a kockázatkezelés gyengeségében és az impulzív, ad hoc pénzügyi döntéshozatalban nyilvánul meg. Ez különösen a hosszú távú pénzügyi tervezés és a körültekintő döntéshozatal területén figyelhető meg. Oroszné Ilcsik és Barabásné Kárpáti (2024) kutatásából továbbá kiderül, hogy a fiatalok gyakran túlbecsülik pénzügyi tudásukat, és alapvető ismeretek hiányában nehezen kezelik pénzügyeiket, különösen a kockázatvállalás felmérése során.

Poyda-Nosyk és munkatársai (2022) kutatása az OECD által kifejlesztett módszerre épült, amely három fő dimenzió (pénzügyi tudás, pénzügyi viselkedés és pénzügyi attitűd) mentén mérte a pénzügyi tudatosságot magyar és ukrán hallgatók részvételével. A kutatás szerint a magyar fiatalok pénzügyi tudása az OECD-átlag körül van, különösen az alapfogalmak (például kamat, hitel) megértése terén, azonban a pénzügyi viselkedés és a hosszú távú tervezés területén elmaradást mutattak. A magyar diákokra kevésbé jellemző a rendszeres megtakarítás és a pénzügyi biztonsági háló kialakítása, mint az ukrán hallgatókra (Poyda-Nosyk és mtsai, 2022). A viselkedés terén a magyar hallgatók hajlamosak impulzív vásárlási döntésekre és a pénzügyi tranzakciók kevésbé tudatos nyomon követésére (Poyda-Nosyk és mtsai, 2022).

A magyar felsőoktatásban tanulók pénzügyi attitűdjeinek és magatartásának vizsgálata alapján Zsótér és munkatársai (2015) három jellemző csoportot azonosítottak, amelyek

*A magyar fiatalok pénzügyi tudatossága terén az eddigi kutatások vegyes eredményekre jutottak. Kovács és Nagy (2022) hangsúlyozzák, hogy bár a pénzügyi tudás szintje az OECD-átlag körül mozog, a fiatalok pénzügyi viselkedése ehhez képest jelentős elmaradást mutat, amely főként a hosszú távú pénzügyi tervezés hiányában, az alacsony megtakarítási hajlandóságban, a kockázatkezelés gyengeségében és az impulzív, ad hoc pénzügyi döntéshozatalban nyilvánul meg. Ez különösen a hosszú távú pénzügyi tervezés és a körültekintő döntéshozatal területén figyelhető meg.*

*Oroszné Ilcsik és Barabásné Kárpáti (2024) kutatásából továbbá kiderül, hogy a fiatalok gyakran túlbecsülik pénzügyi tudásukat, és alapvető ismeretek hiányában nehezen kezelik pénzügyeiket, különösen a kockázatvállalás felmérése során.*

különböző fejlesztési irányokat igényelnek. A *Konzervatívok* csoportját alacsony pénzügyi ismeretszint és kockázatvállalási hajlandóság jellemzi, ugyanakkor stabil morális értékrenddel rendelkeznek, és hosszú távú pénzügyi célokat is megfogalmaznak (Zsótér és mtsai, 2015). Fejlesztési irányként esetükben az alapvető pénzügyi ismeretek bővítése és a hiteles információkhoz való hozzáférés biztosítása a legfontosabb. A *Lázadók* csoportja ezzel szemben rövid távra tervezéssel és alacsony pénzügyi tudatossággal rendelkezik, miközben nyitottak az újdonságokra, és hajlandóak magasabb kockázatot vállalni (Zsótér és mtsai, 2015). Esetükben a felelős kockázatkezelés és a hosszú távú pénzügyi tervezés hangsúlyozása szükséges. A *Tapasztaltak* csoportja tudatos és megfontolt pénzügyi magatartást mutat, ismereteik magasabb szintűek, és döntéseik hosszú távú célokat szolgálnak, bár alacsony kockázatvállalási hajlandóságuk korlátozhatja a fejlődési lehetőségeiket (Zsótér és mtsai, 2015).

Az áttekintett, a fiatal felnőttek pénzügyi műveltségét bemutató irodalom alapján tehát a magyar fiatalok pénzügyi tudatosságának fejlesztése többirányú megközelítést igényel. Míg a pénzügyi tudás szintje számos területen az OECD-átlag körül mozog (Kovács és Nagy, 2022; Poyda-Nosyk és mtsai, 2022), a viselkedési mintázatok, például a hosszú távú tervezés, a megtakarítási szokások és a kockázatkezelés, jelentős fejlesztést igényelnek (Oroszné Ilcsik és Barabásné Kárpáti, 2024; Zsótér és mtsai, 2015). Ezen fejlesztések megvalósítását és a fiatalokhoz való eljutását is segíthetik a pénzügyi tudatossági e-learning-tananyagok, illetve azok oktatási kontextusba helyezése (pl. tanegységként történő meghirdetése).

#### *A hatékony és motiváló e-learning-környezet*

Az e-learning-környezet tervezési és megvalósítási szempontjainak vizsgálata elengedhetetlen a jelen kutatás szempontjából, mivel a pénzügyi tudatossági program e-learning-alapú képzési keretek között zajlott, így a tanulási hatékonyságot befolyásoló tényezők közvetlenül érintik az eredmények értelmezését. Az e-learning hatékonyságának egyik legfontosabb eleme a jól kidolgozott, részletes kurzustervezés. Ollé (2023) szerint az e-learning-tananyagok tervezése során az ADDIE-modell bizonyulhat hatékonynak, amely az elemzés, tervezés, fejlesztés, megvalósítás és értékelés szisztematikus lépéseire épül. Az oktatástervezés folyamatának középpontjában a tanulók igényei és a tanulási célok állnak, amelyek meghatározzák a kurzus tartalmát és annak oktatási stratégiáját. Az adaptív tananyagok tervezése érdekében fontos, hogy a tananyag a tanulók eltérő kognitív és affektív sajátosságaira is reagáljon, miközben biztosítja az interaktivitást és az önálló tanulást támogató elemeket (Fekete, 2022; Szabó és mtsai, 2022).

A különböző tanulói csoportok sajátosságaira szabott tananyag és tanulási környezet fejlesztése is kulcsfontosságú az e-learning hatékonysága szempontjából. Szabó és munkatársai (2022) hangsúlyozzák, hogy az adaptív tanulási környezetek (melyek figyelembe veszik a tanulók motivációját, kognitív állapotát és tanulási stílusát) sokkal eredményesebbek azoknál, melyek tervezése során nem egy kifejezett szegmensre és kontextusra koncentrálnak. (Nem véletlen, hogy a tömeges online kurzusoknál a lemorzsolódás 80% körüli.) A kellő tudatossággal megtervezett kurzusok rövid, jól strukturált tartalmakat, például videókat és interaktív feladatokat használnak, amelyek a tanulók aktív részvételét ösztönzik. Az adaptív megközelítés emellett hozzájárul ahhoz, hogy a tananyag releváns és vonzó legyen a különböző tanulói csoportok számára. Szikora és Máté (2017) továbbá kiemelik, hogy a tanulók motivációjának fenntartása alapvető fontosságú az e-learning sikerességében. A motiváció növelése érdekében elengedhetetlen az interaktív elemek, például a multimédiás tartalmak és a gyakorlati feladatok beépítése. A tanulói elkötelezettséget fokozhatja a tanár-diák és diák-diák közötti aktív kommunikáció lehetősége,

amely elősegíti a közösségi tanulást. A tananyagoknak nemcsak az információátadást kell szolgálniuk, hanem a tanulók érdeklődését is fenn kell tartaniuk, miközben biztosítják az önálló tanulás lehetőségét (Szabó és mtsai, 2022; Szikora és Máté, 2017).

A tanulási élmény és hatékonyság növelése érdekében Szabó és munkatársai (2022) hangsúlyozzák, hogy az e-learning-tananyagoknak egyszerre szükséges támogatniuk a tanulók önálló tanulási képességeit és biztosítaniuk a folyamatos visszacsatolás lehetőségét. Az oktatók hozzáértése (hitelessége) és aktív jelenléte szintén hozzájárulhat a tanulók elkötelezettségének növeléséhez (Szabó és mtsai, 2022). A tanulási folyamat hatékonyságát lényegesen befolyásolhatják a strukturált tanulási célok, a gyakorlati feladatok és az élményszerű tanulási módszerek. Ezen kívül az e-learning-kurzusok folyamatos (adatalapú) értékelése és fejlesztése is elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulók változó igényei mentén folyamatosan fejleszthetők legyenek (Fekete, 2022; Ollé, 2023). Katona (2015) azt is kiemeli, hogy a tanulók visszacsatolásának figyelembevétele és a legújabb technológiai újítások integrálása fontos szerepet játszik az e-learning-anyagok naprakészségének biztosításában.

## A kutatás módszere

### *A Megtérülő tudatosság tanegység rövid bemutatása*

Az OTP Fáy Alapítvány Pénzügyi Alapműveltségi Programja (PAP program) egyetemünk, a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem tanulásmenedzsment-rendszerébe integráltan végezhető el. A *Megtérülő tudatosság: Gyakorlati pénzkezelés* tanegységet a hallgatók az „intenzív héten” vehetik fel, amely egy olyan speciális hét az őszi és a tavaszi félév közepén, amikor heti órarendi tanításra nem kerül sor, azonban szabadon választott tárgyak tömbösített oktatására igen. A tantárgyat eddig három egymás utáni félévben hirdettük meg. Az első, pilot félév a 2023/24-es tanév első féléve volt, amikor a kurzus 40 fővel futott. Ezután a kurzus a 2023/24-es tanév második félévében 71, a 2024/25-ös tanév első félévében pedig 50 hallgató részvételével zajlott le (és az első félévben 38, a másodikban 60, a harmadikban pedig 48 fő végezte el a kurzust).

A tantárgy során a hallgatók hat témakörben végeznek el összesen 47 interaktív SCORM tananyagot, melyek hossza kb. 5-10 perc (összesen kb. 6 óra). A kurzus során tárgyalt témakörök: (1) Fizetőeszközök és pénzmozgás, (2) Bevételek és kiadások, (3) Pénzügyi biztonság és kockázatcsökkentés, (4) Megtakarítások és befektetések, (5) A hitelek világa, (6) Pénzügyi környezet (BGE, é. n.). A tananyagokat öt rendszerismertető orientációs SCORM csomag előzi meg, valamint egy szinkron megoldással megtartott Teams tájékoztató a kurzus első órarendi időpontjában. A kurzus elvégzéséhez a hallgatóknak minden SCORM csomagot meg kell tekinteniük és az interaktív megállítókérdéseket helyesen megválaszolniuk, legalább egyszer 60% fölötti eredménnyel kell teljesíteniük a feleletválasztós zárótesztet (három próbálkozásból), és kötelezően ki kell tölteniük egy visszajelző kérdőívet, amelynek kérdéseire a jelen kutatás is épül. A hallgatók a kurzusleírásban előre tájékoznak arról, hogy a kurzusban való részvételükkel a jelen kutatás adatközlőként is részt vesznek anonim módon. A visszajelző kérdőívet a hallgatók nem az egyetem tanulásmenedzsment-rendszerében, hanem egy Microsoft Űrlapon töltik ki az anonimitás biztosítása érdekében.

A követelmények teljesítése esetén a kétkredites kurzusra a hallgatók jeles osztályzatot kaphatnak, illetve felnőttképzési tanúsítványt is igényelhetnek az OTP Fáy Alapítványtól. Fontos megjegyezni továbbá, hogy informatikai, vagy a záróteszt kitöltésének sikeretelenségéből fakadó problémával nem találkozunk a kurzus három féléve alatt. Utóbbira azért sem számítottunk, mert a záróteszt kérdései úgy lettek kialakítva (az Alapítvány

által), hogy azokat egyetemi tanulmányokat nem folytató fiatal felnőttek is reálisan meg tudják válaszolni. Ugyanakkor a program felnőttképzési akkreditációja miatt nincsen lehetőség arra, hogy csak ebben az egyetemi kontextusban a hallgatók komplexebb zárótesztel találkozzanak.

### *Részvevők*

Jelen kutatásban a három egymás utáni félév adatfelvétele során összesen 154 hallgató vett részt, életkoruk 19 és 56 év között mozgott. Az átlagéletkor 22,4 év volt (SD = 4,69 év). A válaszadók többsége fiatal felnőtt, 75%-uk 22 év alatti. A résztvevők vegyes arányban képviselték az egyetem három karát: a legtöbben a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karról (67 fő), őket követték a Pénzügyi és Számviteli Kar hallgatói (52 fő), míg a Külkereskedelmi Kar hallgatói kisebb arányban, 35 fővel vettek részt a kutatásban.

A képzési forma tekintetében a résztvevők többsége nappali tagozaton tanult (133 fő), míg levelező tagozaton 21 hallgató tanult. A szakok megoszlása változatos volt, a legtöbben közösségszervezés (36 fő), kereskedelem és marketing (26 fő), valamint pénzügy és számvitel (21 fő) szakokon tanultak. Ezt követték a turizmus-vendéglátás (16 fő) és a nemzetközi gazdálkodás (15 fő) szakos hallgatók. További kisebb arányban képviselt szakok között szerepeltek például a gazdálkodási és menedzsment, az emberi erőforrások, valamint a gazdaságinformatikus képzés.

Az évfolyamok szerinti megoszlás alapján a másodéves hallgatók alkották a legnagyobb csoportot (71 fő), őket a harmadévesek követték (38 fő), majd az elsőévesek (29 fő). Negyedévesek (11 fő) és ötödévesek (5 fő) kisebb számban vettek részt a kutatásban, és végezték el a kurzust. A három félév alatt a kurzust összesen 146 hallgató végezte el sikeresen, nyolc kitöltő (0,5%) vélhetően a kurzus egy részének nem teljesítése miatt nem kapott aláírást, ugyanakkor az anonim mintavételbe bekerült, válaszaikat nem lehetett kiszűrni, de vélhetően nem torzították eredményeinket.

### *Az adatfelvétel és -elemzés módja*

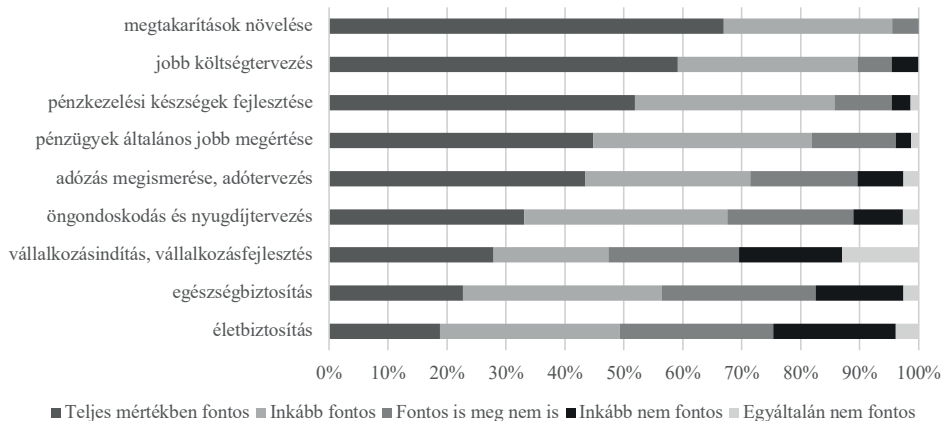
A kérdőíves adatfelvétel a *Megtérülő tudatosság: Gyakorlati pénzkézelés* kurzus teljesítésének végén történt, három egymás utáni félévben (2023/24/1, 2023/24/2, 2024/25/1). A visszajelző kérdőívet anonim módon, online formában a Microsoft Űrlapok rendszerén keresztül tettük elérhetővé a résztvevőknek. A kérdőív célja a kurzussal kapcsolatos tapasztalatok, vélemények és fejlesztési javaslatok összegyűjtése volt. A kérdőív 26 kérdést tartalmazott, melyek között szerepeltek zárt és nyitott típusú kérdések egyaránt. A kérdések témakörei kiterjedtek a tananyag technikai és tartalmi értékelésére, a kurzushoz kapcsolódó támogatási eszközök hasznosságára, a résztvevők önbevallásos előzetes és utólagos tudásszintjének felmérésére, valamint a jövőbeni fejlesztési javaslatok begyűjtésére (ld. 1. sz. melléklet). A Microsoft Űrlapok mérése szerint a kérdőívre fordított átlagos kitöltési idő 10,5 perc volt.

Az adatfeldolgozás során kvantitatív és kvalitatív elemzési módszereket alkalmaztunk. A zárt végű kérdések kvantitatív elemzése során százalékos megoszlásokat, átlagokat és standard eltéréseket számoltunk SPSS segítségével, hogy feltárjuk a kurzus különböző aspektusainak megítélését, például a tananyag relevanciáját vagy a technikai támogatás hatékonyságát. A nyitott kérdések szöveges válaszait kvalitatív tematikus elemzés segítségével vizsgáltuk. Az elemzés során azonosítottuk a visszatérő mintázatokat és az egyedi, a kurzus fejlesztésére vonatkozó javaslatokat.

## Eredmények és megvitatás

### Pénzügyi célok és kurzuselvégzési motiváció

Elsőként arra kértük a hallgatókat, hogy osszák meg velünk, milyen pénzügyi célok fontosak számukra jelenlegi élethelyzetükben, milyen pénzügyi tudatossági területek foglalkoztatják őket. Az általuk megjelölt célokat fontosság szerinti csökkenő sorrendben az 1. ábra összesíti.



1. ábra. Különböző pénzügyi célok fontossága (N = 154)

Az 1. ábrán megjelenő eredmények illeszkednek Zsótér és munkatársai (2015) kutatásának megállapításaihoz, amelyek szerint a magyar fiatalok különösen a stabil megtakarítási szokások kialakítását és a költségvetés-tervezést tartják fontosnak, noha ezek megvalósítása gyakran a szükséges ismeretek hiányában akadályozott. Poyda-Nosyk és munkatársai (2022) szintén kiemelték, hogy a magyar hallgatók számára a hosszú távú pénzügyi tervezés, például a nyugdíj-előtakarékosság, kevésbé prioritás, amit a jelen eredmények is tükröznek. Tehát, míg a rövid távú pénzügyi célok fontosak a hallgatók számára, a hosszú távú stratégiai gondolkodás továbbra is fejlesztést igényel.

Az előre meghatározott pénzügyi célok mellett lehetőséget adtunk a résztvevőknek arra is, hogy szabadszavas válaszokkal egyéb, számukra aktuálisan fontos pénzügyi célokat nevezzenek meg. Ilyen lehetőséggel 18 fő (12%) élt. A hallgatók pénzügyi céljai között többször is visszatért a befektetési lehetőségek megismerése, amelyet különösen az értékpapírokkal, részvényekkel való kereskedés és az ingatlanbefektetés iránti érdeklődés tükrözött (ezeket ketten-ketten említették). Szintén ketten fogalmazták meg célként az állami támogatások és egyéb elérhető források igénybevételét. Egy-egy hallgató említette a passzív vagy aktív jövedelem növelésének lehetőségeit, az online kereskedelem általános bemutatását, valamint a kockázatmentes befektetési ismeretek fontosságát. Többen kiemelték a pénzügyi tudatosság, átláthatóság és következetesség szerepét, illetve, hogy konkrét célokra (pl. utazásra) minél több pénzt tudjanak félretenni. A szabadszavas válaszokban megjelenő befektetési lehetőségek, az ingatlanok és részvények iránti érdeklődés, valamint az állami támogatások kihasználása azt mutatja, hogy néhány hallgató már komplexebb pénzügyi célok felé fordul.

A hallgatói motiváció feltárását egy olyan kérdéssel kezdtük meg, ami azt firtatta, miért pont erre a szabadon választott kurzusra esett a hallgatók választása a nagyobb

kurzus kínálatban. Arra voltunk kíváncsiak, kiemelkednek-e az e-learning-kurzusjelleggel kapcsolatos megfontolások a hallgatók válaszaiban. Ehhez egy általunk készített listában minden olyan elemet megjelölhettek a hallgatók (többszörös választás), ami miatt e kurzus elvégzése mellett döntöttek. A hallgatók (N = 154) a következő tényezőket jelölték meg:

- önképzés (86%, 132 választás),
- a kurzus e-learning jellege (76%, 117 választás),
- a téma kapcsolata a hallgató érdeklődésével (61%, 94 választás),
- pénzügyi tervek megvalósítása (55%, 85 választás),
- a téma kapcsolata a tanulmányaival (37%, 57 választás),
- személyes szakmai célok (36%, 56 választás),
- a téma újdonsága (27%, 42 választás),
- oktatói ajánlás (12%, 18 választás),
- egyéb (3%, 5 választás), mely válaszban több esetben is megjelent a hallgatói ajánlás is.

A kurzusválasztási motivációk között az e-learning jellege kiemelt helyen szerepel (76%), ami igazolja Ollé (2023) és Szabó és munkatársai (2022) azon eredményeit, melyek szerint az e-learning flexibilitása és a tananyag önálló feldolgozhatósága vonzó közvetítési módot jelent a tanulók számára. Az önképzés hangsúlyozása (86%) pedig rámutat a hallgatók önálló fejlődés iránti igényére, amit az interaktív, adaptív tananyagok tovább támogathatnak.

A kurzus elvégzésére irányuló motiváció feltárására megkérdeztük a résztvevőket azokról a kurzuselemekről, amelyek esetleges motivációs tényezőként hathattak a kurzus elvégzésére. (Itt fontos megjegyezni, hogy a kurzus kreditet érő szabadon választott egyetemi tanegységként volt elvégezhető a hallgatók számára, amely önmagában jelentős külső motivációs tényező.) Arra a kérdésre, hogy önkéntesen is elvégezték volna-e a képzést, a hallgatók 50%-a felelt igennel, 44%-a talánnal és 6%-a nemmel. Kutatásunkban ugyanakkor azokat a motivációs hatásokat kívántuk vizsgálni, amelyek segítették a hallgatókat abban, hogy a kurzus elvégzésének teljes hossza alatt kitartsanak (1. táblázat).

1. táblázat. A kurzus elvégzését motiváló tényezők (N = 154)

| Tényező                                | Teljes mértékben motivált | Inkább motivált | Motivált is meg nem is | Inkább nem motivált | Egyáltalán nem motivált |
|--|---------------------------|-----------------|------------------------|---------------------|-------------------------|
| Szabadon beilleszthetem a napirendembe | 80,5%                     | 15,6%           | 3,2%                   | 0,6%                | –                       |
| Azonnali visszajelzést kaptam          | 66,2%                     | 27,4%           | 5,8%                   | 0,6%                | –                       |
| A kurzus témája                        | 56,5%                     | 33,8%           | 9,1%                   | 0,6%                | –                       |
| Sikerült tartani a haladási ütemtervet | 52,6%                     | 27,9%           | 14,3%                  | 4,5%                | 0,6%                    |
| Több platformról is elvégezhető volt   | 50,6%                     | 26,0%           | 10,4%                  | 8,4%                | 4,5%                    |
| Az ismeretátadás módja                 | 47,4%                     | 39,0%           | 12,3%                  | 1,3%                | –                       |

Jelen megfigyelésekkel egybehangzóan Szabó és munkatársai (2022) és Ollé (2023) is igazolták, hogy az e-learning-tananyagok egyik legnagyobb erénye a tanulási folyamat hely- és időfüggetlensége, amely lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy a tanulást a

saját élethelyzetükhöz igazítsák. Ezeket a tényezőket a jelen kutatás adatközlői is magasan értékelték. Az azonnali visszajelzések fontossága továbbá a motiváció fenntartásában és a tanulási folyamat irányításában betöltött szerepét igazolja, amit Szikora és Máté (2017) az interaktív elemek kulcsszerepeként emelnek ki.

### *A pénzügyi alapismeretek változása*

Kutatásunkban arra kértük a hallgatókat, hogy önbevallás alapján jelezzék, milyen szintű pénzügyi ismeretekkel rendelkeztek a PAP program egyes témaköreiből a kurzus elvégzését megelőzően, majd azt követően. A választ egy ötfokozatú Likert-skálán (1: nem volt/nincs róla tudomásom, 5: kiváló ismereteim voltak/vannak) adták meg a kitöltők, melyet aztán páros mintás t-próbákkal vetettünk össze. Az összevetés eredményeit a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. Pénzügyi ismeretek a kurzust megelőzően és után (N = 154)

| Témakör                                    | Átlagértékek (5-ös skála) |                | t      | Sig. (p) |
|--|---------------------------|----------------|--------|----------|
|  | Előtte (szórás)           | Utána (szórás) |        |          |
| 1. Megtakarítások és befektetések          | 3,68 (0,81)               | 4,45 (0,61)    | 12,167 | < 0,001  |
| 2. A hitelek világa                        | 3,82 (0,83)               | 4,56 (0,57)    | 11,057 | < 0,001  |
| 3. Pénzügyi biztonság és kockázatsökkentés | 3,36 (0,95)               | 4,42 (0,63)    | 16,692 | < 0,001  |
| 4. Bevételek és kiadások                   | 3,19 (1,00)               | 4,31 (0,65)    | 15,570 | < 0,001  |
| 5. Fizetőeszközök és pénzmozgás            | 2,82 (1,09)               | 4,16 (0,74)    | 18,472 | < 0,001  |
| 6. A pénzügyi környezet                    | 3,40 (0,92)               | 4,28 (0,70)    | 14,979 | < 0,001  |

A kutatás eredményei szerint a hallgatók pénzügyi ismeretei minden vizsgált témakörben szignifikánsan javultak. A legnagyobb fejlődést a *Fizetőeszközök és pénzmozgás* terén érték el, ami rámutat az alapvető készségek előzetes hiányára (ld. még: Kovács és Nagy, 2022). A megtakarítások és kockázatsökkentés területén elért növekedés szintén alátámasztja a tudatos pénzügyi gondolkodás fontosságát, amelyet Zsótér és munkatársai (2015) és Oroszné Ilcsik és Barabásné Kárpáti (2024) is hangsúlyoztak.

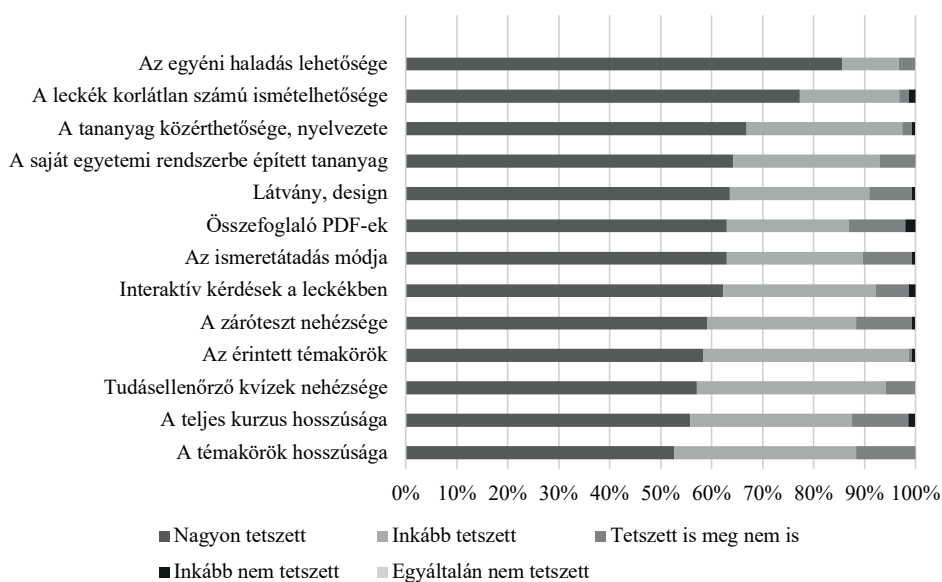
Arra is megkértük a kurzus résztvevőit, hogy állítsák sorrendbe a kurzus hat témakörét aszerint, melyik bizonyult számukra a leginkább hasznosnak, és melyek kevésbé. A legtöbb hallgató *A hitelek világa* témakört sorolta első helyre (33,8%), melyet a *Megtakarítások és befektetések* (31,2%) követett, így az első két helyen magasan ez a két témakör szerepelt. A további sorrend így alakult az első helyre sorolás szempontjából: *Pénzügyi biztonság és kockázatsökkentés* (16,2%), *Bevételek és kiadások* (9,7%), *Fizetőeszközök és pénzmozgás* (4,5%), valamint *A pénzügyi környezet* (4,5%). A sorrendből is látszik, hogy a fiatal felnőttek elsősorban az életüket napi szinten meghatározó pénzügyi ismeretek felé fordulnak (pl. megtakarítás, hitelek világa), mintsem a rendszerszerű ismeretek felé (pl. a pénzügyi környezet komplexitásának átlátása).

Végül azt is megkérdeztük a résztvevőktől, miért döntöttek az adott rangsorolási sorrend mellett. A legtöbb kitöltő azért állította fel a fent említett rangsort, mert kevés ismerettel rendelkezett az adott témakörrel (30,0%), melyet megosztottan az a két szempont követett, hogy az adott tananyag rendelkezett a legérdekesebb tananyag-tartalommal, illetve résztvevők közelgő, a témakörrel összefüggő pénzügyi döntésekkel néznek szembe (20-20%). További indokok voltak a személyes pénzügyi kihívások (12%),

a karriertervezés és a témafeldolgozás módja (11-11%). Ennél a kérdésnél egyéb választ egy kitöltő sem adott meg.

### *Vélemények az e-learning-kurzus technikai és tartalmi megvalósításáról*

A kurzus lebonyolítása során fontosnak tartottuk feltérképezni a részt vevő hallgatók véleményét valamennyi technikai aspektusról a témakörökön keresztül az ismeretátadás módján át a záróteszt nehézségéig. A kurzus technikai adottságaira adott visszajelzéseket a 2. ábra foglalja össze. A hallgatóknak a kurzus valamennyi felsorolt facilitációs aspektusa nagyon vagy inkább tetszett, s szinte nem volt olyan, amely tetszett is meg nem is, vagy inkább ne tetszett volna nekik. Egyetlen aspektusra sem érkezett olyan visszajelzés, hogy az egyáltalán nem tetszett volna a résztvevőknek.



2. ábra. A kurzus technikai aspektusaira adott hallgatói visszajelzések (N = 154)

A kurzus technikai megvalósítását a hallgatók kimagaslóan pozitívan értékelték, különösen az egyéni haladás lehetőségét és a leckék ismételhetségét, ami a rugalmasság fontosságát igazolja, ahogy azt Szabó és munkatársai (2022) és Ollé (2023) is hangsúlyozzák. A tananyag közérthetősége és nyelvezete szintén jelentős elégedettséget váltott ki, megerősítve, hogy az érthetőség alapvető szerepet játszik a tanulói elkötelezettségben (Szikora és Máté, 2017). Az interaktív elemek, például a leckék közötti kérdések és a záróteszt is fontos motivációs tényezőként jelentek meg, amit Szabó és munkatársai (2022) szerint az adaptív tananyagok sikerének egyik kulcsának tekinthetünk. A témakörök hosszúságának és a kurzus terjedelmének vegyesebb értékelése viszont arra utal, hogy ezeken a területeken további fejlesztések szükségesek.

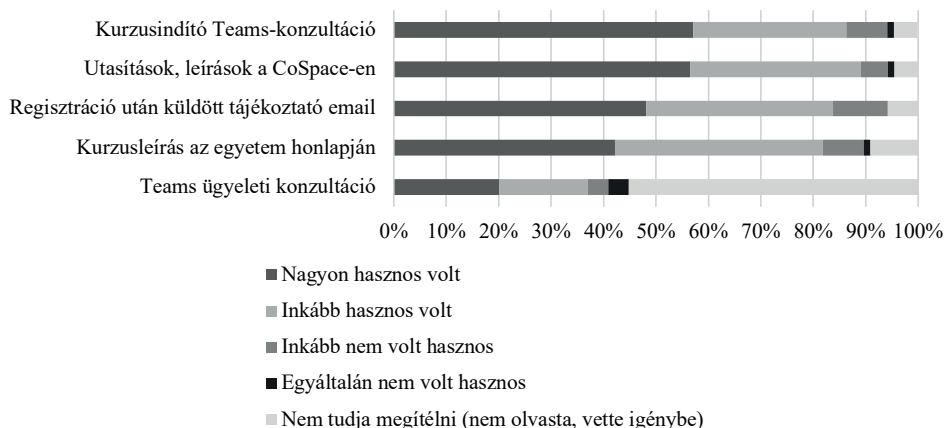
A kitöltőket megkérdeztük arról is, milyen eszközzel végezték el az e-learning-kurzust. Mivel iskolai tanegységről van szó, talán nem meglepő, hogy a legtöbben (71%) laptopról vagy asztali számítógépről végezték el a tanegységet, míg 16% okostelefonról és 13% tabletről. Ugyan a kurzus több platformon is elvégezhető, a korábban tárgyalt motivációs tényezők között legkevésbé motiválóként jelent meg az, hogy a kurzus több

platformról is elvégezhető. Ez a jelenség szintén magyarázható azzal, hogy a kurzus az iskolai köteleességekhez tartozott, ahol talán kevésbé szempont a platformok átjárhatósága, amely sokkal inkább befolyásoló tényező lehet a közösségi média és a szórakoztató applikációk/weboldalak esetén.

A technikai nehézségek kapcsán a hallgatók kétharmada (66%) arról számolt be, hogy nem érték őket váratlan, előre nem tervezett helyzetek a kurzus elvégzése során. 27% jelezte azt, hogy bár érték váratlan helyzetek, de ennek ellenére elvégezték a kurzust, s 8%-ukat a váratlan helyzet hátráltatta abban, hogy az előzetes elképzeléseik szerint végezzenek a tanegységgel – de ennek ellenére is elvégezték azt. A váratlan helyzeteken felül, melyet szándékosan terjesztettünk ki nem csak az informatikai problémákkal kapcsolatos helyzetekre, kifejezték a technikai akadályokról is megkérdeztük a résztvevőket. Válaszaik alapján elmondható, hogy 81%-uknak nem adódott technikai problémája, 11%-uk tapasztalt problémákat a tanulásmenedzsment-rendszerrel, s 8%-uknak saját rendszerprobléma lépett fel (pl. internetelérés szünetelése, eszköz meghibásodása), melyet a kurzus elvégzésére allokált időben sikeresen elhárítottak.

Az e-learning kurzus elvégzésének ütemezésével kapcsolatban a hallgatók 79%-a arról számolt be, hogy saját elfoglaltságait figyelembe véve egyéni időbeosztás szerint végezte el azt. A hallgatók további 10-10%-a azt mondta, hogy az előzetesen ajánlott időbeosztás szerint végezte el a kurzust, valamint, hogy minél gyorsabban igyekezett végezni vele, hogy aztán több szabadideje legyen. Senki nem választotta azt a lehetőséget, hogy a határidő előtt nem sokkal állt neki a kurzus elvégzésének. Oktatói tapasztalataink azt mutatják, hogy aki a kurzust elkezdte, az el is végzi azt, bár mindig vannak hallgatók, akik a tananyagok oroslánrészének elvégzését az utolsó napokra halasztják. Jellemzően csak azok nem végezték el eddig a kurzust, akik a félév eleji tárgyfelvétel és a félév közepi intenzív hét között eltelt időben gondolták meg magukat (vagy változtak meg életkörülményeik, iratkoztak ki az egyetemről stb.), s bele sem kezdtek a kurzus teljesítésébe.

A technikai megvalósítás során vizsgáltuk azt is, melyik, az e-learning-tananyagot kísérő, a kurzusnak igazából egyetemi keretet adó aspektusok bizonyultak hasznosnak a hallgatók számára (3. ábra).



3. ábra. A kurzust kísérő tevékenységek hasznossága (N = 154)

A hallgatók által hasznosnak ítélt tevékenységek közül a kurzusindító konzultáció és az utasítások, leírások kapták a legmagasabb értékelést, ami megerősíti, hogy a kezdeti tájékozódás és az egyértelmű útmutatók kulcsszerepet játszanak az e-learning-kurzusok sikerességében (Fekete, 2022; Katona, 2015; Szabó és mtsai, 2022). A Teams ügyeleti

konzultáció alacsonyabb hasznosságértékei arra utalhatnak, hogy a hallgatók nem vették igénybe ezt a lehetőséget, vagy esetleg a kurzusindító Teams alkalmat azonosították konzultációként, ami az értékelések torzulásához vezethetett.

Végül arra kértük a résztvevőket, hogy jelezzék, igényeltek-e volna további olyan támogatást, melyet az e-learning-kurzus elvégzésekor nem kaptak meg (3. táblázat).

3. táblázat. További támogatási igények (N = 154)

| Szempont                           | Egyáltalán nem hiányzott | Inkább nem hiányzott | Hiányzott is meg nem is | Inkább hiányzott | Nagyon hiányzott |
|------------------------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------|------------------|------------------|
| Még több PDF segédanyag            | 57,1%                    | 19,5%                | 10,4%                   | 7,8%             | 5,2%             |
| Személyes konzultáció és támogatás | 67,5%                    | 20,1%                | 7,8%                    | 2,6%             | 1,9%             |
| Fórum, chat az oktatókkal          | 57,1%                    | 24,7%                | 11,0%                   | 4,5%             | 2,6%             |
| Fórum, chat a csoporttársakkal     | 62,3%                    | 18,8%                | 13,0%                   | 3,2%             | 2,6%             |
| Több visszajelzés és értékelés     | 57,8%                    | 20,1%                | 14,3%                   | 5,8%             | 1,9%             |

Eredmények szerint a hallgatók többsége nem hiányolt további támogatást, például személyes konzultációt vagy fórumlehetőséget, ami az e-learning önállóságot biztosító előnyeire utal (Ollé, 2023; Szabó és mtsai, 2022). Ugyanakkor kisebb csoport több PDF segédanyagot és visszajelzést szeretett volna kapni a munkájára, ami a folyamatos megerősítés és értékelés fontosságára hívja fel a figyelmet (Katona, 2015), mely generációs trendként is jelentkezhet (Guld, 2022).

#### *Fejlesztési javaslatok*

A kérdőív végén szabad szavas, opcionális kérdésmezőben arra kértük a hallgatókat, fogalmazzanak meg olyan fejlesztési javaslatokat, amelyeket a kurzus következő félévekben történő meghirdetésekor figyelembe vehetünk. Erre a kérdésre összesen 48 figyelembe vehető válasz érkezett, amelyek konkrét fejlesztési javaslatokat tartalmaztak. Ezek alapján az alábbi főbb fejlesztési irányok rajzolódtak ki.

Nyolc hallgató azt javasolta, hogy a tananyag feldolgozásának folyamatát egyszerűsítsék, mivel a jelenlegi struktúra túl sok kattintást és navigációt igényelt.

*Nyolc hallgató azt javasolta, hogy a tananyag feldolgozásának folyamatát egyszerűsítsék, mivel a jelenlegi struktúra túl sok kattintást és navigációt igényelt. Az egyszerűsítés iránti igény arra utalt, hogy a tanulási élmény gördülékenyebb lenne néhány szerkezeti változtatással.*

*Hat válaszadó a tananyag bizonyos részeinek részletezését vagy pontosítását szorgalmazta. Különösen a Hitelek világa témakört emelték ki, amely többek szerint részletesebb magyarázatot érdemelne (és amelyre a korábbi válasszok alapján a fiatal felnőttek nagyon kíváncsiak).*

Az egyszerűsítés iránti igény arra utalt, hogy a tanulási élmény gördülékenyebb lenne néhány szerkezeti változtatással.

Hat válaszadó a tananyag bizonyos részeinek részletezését vagy pontosítását szorgalmazta. Különösen a *Hitelek világa* témakört emelték ki, amely többek szerint részletesebb magyarázatot érdemelne (és amelyre a korábbi válaszok alapján a fiatal felnőttek nagyon kíváncsiak).

Továbbá, öt hallgató javasolta, hogy egyes specifikus pénzügyi témákat – például a tőzsdézést, online kereskedelmet vagy hiteleket – mutassanak be alaposabban. Az egyik válaszadó megfogalmazta: „a tőzsdézés és online kereskedelem általános összefoglalóbb bemutatása lenne hasznos”.

Négy hallgató interaktívabb elemek, például videók vagy gyakorlati példák hozzáadását javasolta. Ezek szerintük segítenék a tananyag élvezetesebb feldolgozását, és hozzájárulnának a gyakorlati alkalmazás elősegítéséhez. Az egyik javaslat így hangzott: „több interaktív elem kellene, hogy a tananyag élményszerűbb legyen”.

A válaszadók többsége (25 hallgató) összességében elégedett volt a kurzussal, de kisebb finomításokat javasolt. Ezek között szerepeltek további magyarázatok vagy segédanyagok biztosítása, valamint néhány kisebb strukturális változás. Egy hallgató például azt írta: „a tananyag hosszúsága megfelelő volt, de a témák közti váltás lehetne gördülékenyebb”. A visszajelzések alapján a szabadszavas válasszal élő hallgatók többsége pozitív tapasztalatokról számolt be, de az általuk megfogalmazott fejlesztési javaslatok jól körvonalazták a kurzus továbbfejlesztésének lehetséges irányait például a navigáció egyszerűsítésével (különös tekintettel a kattintások számára), a specifikus témák részletesebb bemutatásával vagy további interaktív elemek hozzáadásával.

## Összegzés

A kutatás célja az OTP Fáy Alapítvány pénzügyi tudatossági e-learning-kurzusának hatékonyságvizsgálata volt a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem hallgatóinak véleménye alapján. Az eredmények szerint a kurzus jelentős mértékben hozzájárult a pénzügyi ismeretek növeléséhez, különösen a megtakarítások, a hitelek és a pénzügyi kockázatok megértésének terén. A hallgatók önbevalláson alapuló értékelései szerint a tananyag közérthetősége és az interaktív, önálló tanulást támogató elemek pozitív hatással voltak a tudáselsajátításukra a pénzügyi tudatosság terén. Ugyanakkor a kutatás rávilágított arra is, hogy a pénzügyi attitűdök és a tényleges pénzügyi magatartás fejlesztése további beavatkozásokat igényel, különösen a hosszú távú pénzügyi tervezés és a tudatos megtakarítási szokások kialakítása terén (Hergár és mtsai, 2024; Kovács és Nagy, 2022; Zsótér és mtsai, 2015).

A kutatás eredményei igazolták az e-learning-környezet támogató szerepét a pénzügyi műveltség fejlesztésében, de az eredmények rámutattak továbbfejlesztési lehetőségekre is. A résztvevők visszajelzései alapján a tananyag szerkezetének egyszerűsítése, a gyakorlati példák és interaktív elemek bővítése növelhetné a tanulási hatékonyságot és az elméleti ismeretek alkalmazhatóságát. A kutatás eredményei összhangban állnak a nemzetközi szakirodalomban bemutatott tendenciákkal, amelyek szerint az e-learning hatékony eszköz a pénzügyi műveltség fejlesztésére, de a tanulók motivációját és hosszú távú viselkedésváltozását folyamatos támogatással és gyakorlati tapasztalatszerzési lehetőségekkel is szükséges kiegészíteni.

Fontos megjegyezni, hogy a kutatás az önbevalláson alapuló kérdőívre épült, ami torzíthatja az eredményeket a résztvevők szubjektív véleménye alapján. A vizsgálat emellett egyetlen intézményre korlátozódott, ezért a válaszai nem általánosíthatók, ám hasznos információkkal szolgálhatnak más felsőoktatási intézmények számára mind a pénzügyi tudatosság növelésének fontosságáról, mind a PAP program alkalmazhatóságáról.

További kutatások szükségesek a jövőben a pénzügyi ismeretek rezilienciájára vonatkozóan. Érdemes lenne összehasonlító tanulmányokat végezni más felsőoktatási intézmények hallgatóival, illetve részletesebben elemezni az interaktív tananyagok specifikus hatásait a tanulási eredményekre. További kutatás irányulhat a kurzus jövőbeli nyomon követésére, valamint az OTP Fáy Alapítvány által jelenleg fejlesztés alatt álló, aktualizált és modernizált PAP program hallgatói fogadtatására. Amennyiben az erőforrások rendelkezésre állnak, érdemes lehet kutatásokat folytatni a PAP program rövidebb és hosszabb verzióinak fogadtatására, illetve olyan, akár opcionális (szabadon választható) tanegységek beépítésére, melyet néhány érdeklődő hallgató szeretett volna a program részeként látni (pl. e-kereskedelem, tőzsde), és várhatóan nagy szerepe lehet pénzügyeik tudatos tervezésében.

**Fekete Imre**

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

**Popcsa Anna Mária**

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

## Irodalom

- BGE (é. n.). *Megtérülő tudatosság: gyakorlati pénzkezelés e-learning kurzus*. <https://uni-bge.hu/hu/hallgatoi-fiok/intenziv-heti-kurzusok-2024-osz-megturu-lo-tudatosság-gyakorlati-penzkezes-e-learning-kurzus> Utolsó letöltés: 2024. 12. 12.
- Európai Bizottság (2007). *A bizottság közleménye: Pénzügyi képzés*. Az Európai Közösségek Bizottsága. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0808&from=EN>
- Fekete, I. (2022). Önjavító házi feladatlapokban rejlő lehetőségek az angol nyelvórán: Esettanulmány a magyar felsőoktatási kontextusban. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 86–103. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44202>
- Guld, Á. (2022). *A Z generáció médiahasználata: Jelenségek, hatások, kockázatok*. Libri.
- Hergár, E., Kovács, L., & Németh, E. (2024). A pénzügyi kultúra helyzete és fejlődése Magyarországon. *Hitelintézeti Szemle*, 23(1), 5–28. DOI: 10.25201/HSZ.23.1.5
- Kálmán, B. (2020). Examination of financial literacy and consciousness among Hungarian tertiary education students. *PhD értekezés*. International Business School, Budapest. [https://real.mtak.hu/134067/1/KALMAN.B\\_MSc-UK-2020-thesis.pdf](https://real.mtak.hu/134067/1/KALMAN.B_MSc-UK-2020-thesis.pdf)
- KiberPajzs (2023). *A legfontosabb az óvatosság és a tudatosság!* <https://kiberpajzs.hu/hasznos-tippeket-olvasnek> Utolsó letöltés: 2024. 12. 12.
- Kovács, L. & Nagy, E. (2022). A hazai pénzügyi kultúra fejlesztésének aktuális feladatai. *Gazdaság és Pénzügy*, 9(1), 2–19. DOI: 10.33926/GP.2022.1.1
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are students smart about money?* OECD Publishing. DOI: 10.1787/48ebd1ba-en
- Ollé, J. (2023). A didaktika alkalmazhatósága a digitális tananyagok és online tanulási környezetek fejlesztésében. *Pedagógusképzés*, 22(3), 134–145. DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.08
- Oroszné Ilcsik, B. & Barabásné Kárpáti, D. (2024). Fókuszban a pénzügyi tudatosság: Kérdőíves felmérés tapasztalatai. *Acta Academiae Beregsasiensis. Economics*, 7(7), 213–224. DOI: 10.58423/2786-6742/2024-7-213-224
- OTP Fáy András Alapítvány (é. n.). *Pénzügyi alapképzési program*. <https://felnottkepzes.otpfayalapitvany.hu/> Utolsó letöltés: 2024. 12. 12.
- Poyda-Nosyk, N., Kálmán, B. & Tailor, R. K. (2022). Financial literacy in Ukraine and Hungary with special regard to the performance of university students. *Pacific Business Review International*, 15(2), 71–85. <https://real.mtak.hu/190977/1/7.pdf>
- Szabó, B., Ollé, J., László, Sz., Harmat, V. & Tóvölgyi, S. (2022). E-learning tananyagok hatékonyságának vizsgálata: A tanulók kognitív sajátosságainak és az online környezet oktatás-módszertanának az összefüggései. *Pannon Digitális Pedagógia*, 2(2), 134–145. DOI: 10.56665/PADIPE.2022.2.1
- Szikora, P. & Máté, C. (2017). Hallgatói motivációk változása az egyetemi évek alatt. *Köztes-Európa*, 9(1–2), 335–341. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/vikekke/article/view/12770>
- Zsótér, B., Béres, D. & Németh, E. (2015). A magyar fiatalok jellemzése pénzügyi attitűdjeik és magatartásuk mentén: Vizsgálat a felsőoktatásban tanulók pénzügyi attitűdjeiről és magatartásáról. *Vezetéstudomány*, 46(6), 70–80. DOI: 10.14267/VEZTUD.2015.06.07

## Melléklet

### 1. sz. melléklet: A Megtérülő tudatosság kurzus visszajelző kérdőívének kérdései

#### I. rész: Szeretnénk jobban megismerni Önt!

1. Hány éves Ön? (egész számmal válaszolhat)
2. Melyik karra jár?
  - Külkereskedelmi Kar (KKK)
  - Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar (KVIK)
  - Pénzügyi és Számviteli Kar (PSZK)
3. Milyen képzési formában tanul?
  - nappali
  - levelező
4. Milyen szakon tanul?
  - ellátásilánc-menedzsment
  - emberi erőforrások
  - gazdálkodási és menedzsment
  - gazdaságinformatikus
  - kereskedelem és marketing
  - kommunikáció és médiatudomány
  - közösség szervezés
  - nemzetközi gazdálkodás
  - nemzetközi tanulmányok
  - pénzügy és számvitel
  - turizmus-vendéglátás
5. Hanyadik évfolyamos hallgató?
  - első
  - második
  - harmadik
  - negyedik
  - ötödik vagy több

#### II. rész: A kurzus témaköreivel kapcsolatos kérdések

6. A kurzus elvégzése előtt milyen volt a tudásszintje az egyes témakörökben? (1: nem volt róla tudásom, 5: kiváló ismereteim voltak)
  - Fizetőeszközök és pénzügy
  - Bevételek és kiadások
  - Pénzügyi biztonság és kockázatsökkentés
  - Megtakarítások és befektetések
  - A hitelek világa
  - A pénzügyi környezet
7. A kurzus elvégzése után hogyan értékelné a tudásszintjét az egyes témakörökben? (1: nincs róla tudásom, 5: kiváló ismeretim vannak; a választási lehetőségek megegyeznek a 6. kérdés lehetőségeivel)
8. Állítsa sorrendbe a témaköröket aszerint, hogy mennyire bizonyultak hasznosnak Önnek a leghasznosabbtól (legfelül) a legkevésbé hasznosig (legalul)! (1-től 6-ig, a választási lehetőségek megegyeznek a 6. kérdés lehetőségeivel)
  - a témafeldolgozás módja miatt
  - ez rendelkezett a legérdekesebb tartalommal
  - karriertervek miatt

- kevés ismerettel rendelkeztem korábban a témáról
  - közelgő, a témakörrel összefüggő pénzügyi döntések miatt
  - személyes pénzügyi kihívások miatt
  - egyéb (szöveges válasz)
9. Leginkább miért az előző kérdésben legfelülre rangsorolt témakör bizonyult a leghasznosabbnak az Ön számára?
- a témafeldolgozás módja miatt
  - ez rendelkezett a legérdekesebb tartalommal
  - karriertervek miatt
  - kevés ismerettel rendelkeztem korábban a témáról
  - közelgő, a témakörrel összefüggő pénzügyi döntések miatt
  - személyes pénzügyi kihívások miatt
  - egyéb (szöveges válasz)
10. Mennyire fontosak az alábbi pénzügyi célok jelenleg az Ön életében?  
(1: egyáltalán nem, 5: teljes mértékben)
- jobb költségtervezés
  - megtakarítások növelése
  - pénzkezelési készségek fejlesztése
  - pénzügyek általános jobb megértése
  - adózás megismerése, adótervezés
  - vállalkozásindítás, vállalkozásfejlesztés
  - egészségbiztosítás
  - életbiztosítás
  - öngondoskodás és nyugdíjtervezés
11. Esetleg fontos az Ön számára jelenleg más, az előző kérdésben nem részletezett pénzügyi cél? Mi(k) az(ok)? (opcionális, rövid szöveges válasz)

### III. rész: Motivációval összefüggő kérdések

12. Hogyan értékelné a „Megtérülő tudatosság” e-learning kurzus alábbi aspektusait?  
(1: egyáltalán nem tetszett, 5: nagyon tetszett)
- az érintett témakörök
  - az ismeretátadás módja
  - egyéni haladás lehetősége
  - a tananyag közérthetősége, nyelvezete
  - a témakörök hosszúsága
  - a teljes kurzus hosszúsága
  - interaktív kérdések a leckékben
  - tudásellenőrző kvízek nehézsége
  - záróteszt nehézsége
  - látvány, design
  - saját egyetemi rendszerbe épített tananyag
  - összefoglaló PDF-ek
  - a leckék korlátlan számú ismételhetsége
13. Mennyire hatottak Önre motiválóerőként a kurzus alábbi aspektusai?  
(1: egyáltalán nem, 5: teljes mértékben)
- motivált maga a kurzus témája
  - motivált az ismeretátadás módja
  - motivált, hogy sikerült egy ütemterv alapján haladni
  - motivált a kérdésekre kapott azonnali visszajelzés
  - motivált, hogy szabadon beilleszthettem a napirendembe, mikor tanulok
  - motivált, hogy a kurzus több platformról is elvégezhető

14. Akkor is elvégezte volna a kurzust önkéntesen, ha nem kap érte kreditet?
- igen
  - talán
  - nem
15. Jelölje be azokat az indokokat, amik miatt erre a kurzusra esett a választása! (több választ is megjelölhet!)
- oktatói ajánlás
  - a téma újdonsága
  - a téma kapcsolata a tanulmányaival
  - a téma kapcsolata az érdeklődésével
  - a kurzus e-learning jellege
  - személyes szakmai célok
  - önképzés
  - pénzügyi tervek megvalósítása
  - egyéb (szöveges válasz)
16. Mennyire ajánlaná ezt a kurzust... (1: egyáltalán nem, 5: teljes mértékben)
- egyetemi szaktársainak?
  - kortársainak, barátainak?
  - szüleinek, a szülei korosztályának?
  - fiataloknak?
17. Ön szerint mennyire lenne hasznos, releváns a kurzus az alábbi csoportok számára? (1: egyáltalán nem, 5: teljes mértékben)
- érettségivel nem rendelkező fiatal felnőttek (19-25 éves)
  - érettségivel rendelkező fiatal felnőttek (19-25 éves)
  - gazdasági képzésben felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek
  - nem gazdasági képzésben felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek
18. Ön mennyire szívesen végezne el hasonló e-learning képzést az alábbi témakörökben? (1: egyáltalán nem, 5: teljes mértékben)
- prezentációs technikák
  - önismeret
  - stresszkezelés
  - együttműködés / csapatmunka
  - Tanulásmódszertan

#### **IV. rész: A kurzus elvégzésének körülményeivel kapcsolatos kérdések**

19. Milyen eszköz(ök)ről végezte el a kurzust? (több választ is megjelölhet!)
- laptop / asztali számítógép
  - tablet
  - okostelefon
20. Leginkább melyik állítás igaz Önre a kurzus elvégzésével kapcsolatban az alábbiak közül?
- Az előzetesen ajánlott időbeosztás szerint végeztem el.
  - Saját elfoglaltságaimat figyelembe véve egyéni időbeosztás szerint végeztem el.
  - Minél gyorsabban igyekeztem elvégezni, hogy aztán több szabadidőm legyen.
  - A határidő előtt nem sokkal álltam neki a kurzus elvégzésének.
21. Mennyire jelentettek kihívást az alábbi tényezők a kurzus elvégzése során? (1: egyáltalán nem, 2: nagy mértékben igen)
- a tananyag nehézsége
  - a kurzusra fordítandó idő
  - a motiváció fenntartása
  - egyedüllét a tanulás során

- személyes nehézség, probléma
  - időmenedzsment
  - technikai probléma
22. Érték-e a kurzus elvégzése során váratlan, be nem tervezett helyzetek?
- Igen, de ennek ellenére elvégezte a kurzust a tervek szerint.
  - Igen, és emiatt nem a tervek szerint végezte el a kurzust.
  - Nem.
23. Mivel adódtak technikai problémái (ha adódtak) a kurzus elvégzése során? (több választ is megjelölhet!)
- A CoSpace rendszerrel.
  - Saját rendszerprobléma lépett fel (internetelérés, eszköz meghibásodása).
  - Nem adódott problémám.
24. Mennyire voltak hasznosak az Ön számára a kurzus elvégzéséhez biztosított alábbi támogatások? (0: nem tudja megítélni (nem olvasta / nem volt jelen / nem vette igénybe, 1: egyáltalán nem volt hasznos, 4: nagyon hasznos volt)
- kurzusleírás az egyetem honlapján
  - regisztráció után küldött tájékoztató e-mail
  - kurzusindító Teams-konzultáció
  - utasítások, leírások a CoSpace-ben
  - Teams-ügyeleti konzultáció
25. Hiányolt az alábbiak közül még további, kiegészítő támogatást a kurzus elvégzése során? (1: egyáltalán nem, 5: nagyon hiányoltam)
- még több PDF segédanyag
  - személyes konzultáció és támogatás
  - fórum, chat az oktatókkal
  - fórum, chat a csoporttársakkal
  - több visszajelzés és értékelés
26. Mielőtt újra meghirdetjük a Megtérülő tudatosság e-learning kurzust, milyen ajánlásokat tenne, miket tanácsolna számunkra? (hosszú szöveges válasz)

### Absztrakt

Jelen tanulmány a pénzügyi műveltség fejlesztésének lehetőségeit vizsgálta a felsőoktatásban az OTP Fáy Alapítvány Pénzügyi Alapműveltségi Programjának (PAP) egyetemi adaptációján keresztül. A Budapesti Gazdaságtudományi Egyetemen (BGE) meghirdetett *Megtérülő tudatosság: gyakorlati pénzkézelés e-learning* kurzus célja a hallgatók pénzügyi tudatosságának növelése interaktív tananyagok és rugalmas tanulási környezet alkalmazásával. A kutatásban 154 hallgató vett részt, és három egymást követő félév során gyűjtött adatokra épült. A tanulmány feltárta a résztvevők pénzügyi céljait, a kurzus elvégzésének motivációit, valamint az egyes témakörök (pl. megtakarítások, hitelek, kockázatkezelés) relevanciáját. Az önbevalláson alapuló kérdőíves vizsgálat eredményei igazolták a hallgatók pénzügyi ismereteinek szignifikáns növekedését, különösen a hitelek, a megtakarítások és a kockázatkezelés területén, amely területeken a hallgatók alacsony előzetes ismeretekről számoltak be. A kurzus technikai és tartalmi elemeinek értékelése pozitív visszajelzéseket kapott, különösen a SCORM formátumú interaktív modulok és a tanulásmenedzsment rendszerbe integrált elvégezhetőség kapcsán, de az elemzés fejlesztési javaslatokat is megfogalmazott, például a tananyag egyszerűsítésére és további interaktív elemek beépítésére vonatkozóan. Az eredmények hozzájárulnak az e-learning-alapú pénzügyi oktatás hatékonyságának növeléséhez, valamint a felsőoktatásban részt vevők pénzügyi műveltségének fenntartható fejlesztéséhez.

**Kulcsszavak:** pénzügyi műveltség, pénzügyi tudatosság, e-learning, felsőoktatás, interaktív tananyagok

# Bibliometriai és tartalomelemzés: a mesterséges intelligencia szerepe és jövőbeli lehetőségei a nyelvtanulásban

*Az idegen nyelvek tanulása területén egyre nagyobb szerep jut a mesterséges intelligenciának. Tanulmányunk célja, hogy a 2022–24 között megjelent angol nyelvű cikkek bibliometriai elemzésével általános körképet fessen a legújabb fejleményekről az egyes nyelvi készségek és tartalmak fejlesztésével kapcsolatban, valamint útmutatásként szolgáljon gyakorlók pedagógusok és kutatók számára egyaránt.*

## Bevezetés

A digitális technológia elterjedése és különösen a mesterséges intelligenciával (MI) segített alkalmazások robbanásszerű térnyerése egyre nagyobb változásokat hoz az idegen nyelvek tanulása területén, így egyre több tanulmány vizsgálja a nyelvpedagógia interdiszciplináris területén a nyelvtanulás és az MI kapcsolatát. Kutatásunk célja, hogy bibliometriai analízis segítségével áttekintést nyújtson ezekről a változásokról a 2022–2024 között megjelent tudományos cikkek elemzése alapján. A Scopus adatbázisban található tanulmányok elemzése ezen időszak publikációs trendjeire, a legproduktívabb szerzőkre, intézményekre, országokra, folyóiratokra, valamint az egyes régiók közti különbségekre kíván rámutatni, ezen túl a témán belül legnépszerűbb kulcsszavakat szeretné feltárni, különös tekintettel a nyelvpedagógiai szempontokra. Mindezzel nemcsak a szakterület tudományos megértéséhez járulhat hozzá, hanem a gyakorlatba átvihető tanulságokkal is szolgálhat a tanárok, kutatók és döntéshozók számára: rávilágíthat, hogy mit tud hozzátenni az MI a nyelvtanulás sikeréhez, valamint hogy mik a további kiaknázatlan vagy még fejlesztésre váró lehetőségek.

Mivel nincs egyetértés a kutatók között abban, hogy pontosan mit értünk mesterséges intelligencia alatt, így egységesen elfogadott definíciója sincs a fogalomnak. A tanulmány alapjául szolgáló meghatározás szerint az MI olyan technológiák leírására szolgál, amelyek kifejezett emberi útmutatás nélkül képesek problémákat megoldani és feladatokat végrehajtani meghatározott célok elérése érdekében (Schmidt és Strassner, 2022).

Az MI mind a nyelvtanulók, mind a tanárok számára hatalmas lehetőségeket jelent, amennyiben segítségével személyre szabott, interaktív nyelvtanulási kontextus teremthető (Lin és Chang, 2020). Bár szerepe a nyelvtanulásban több bibliometriai kutatásnak és rendszeres szakirodalmi áttekintésnek is tárgya volt az utóbbi időben (Sharadgah és Sa'ádi, 2022; Huang és mtsai, 2023; Rahman és mtsai, 2023; Ma és mtsai, 2024), de a kifejezetten nyelvpedagógiai szempontok, különösen a nyelvi készségek, valamint

a nyelvi tartalmak fejlesztése ezekben nem kap akkora hangsúlyt, mint a technológiai kérdések, így nem jelenik meg a kutatás kiindulópontjául megadott keresési kifejezésben.

Jelen tanulmány fókusza ezekhez a kutatásokhoz képest máshova helyeződik, az egyes nyelvi tartalmak (szókincs, nyelvtan, kiejtés, nyelvhasználat) és készségek (olvasott szöveg értése, hallott szöveg értése, írásbeli és szóbeli szövegalkotás) fejlesztésének szakirodalmi reprezentációjára kerül a hangsúly. Az MI-megoldások egyik leggyakoribb alkalmazási területei a chatbotok (Csáki és Vándor, 2025), a 2022-es évszám mérőföld-kölként való kiválasztását is az indokolja, hogy ekkor jelent meg a ChatGPT ingyenes változata, amely teljes irányváltás kezdetét jelentette a nyelvtanulás területén. Az áttörést a nyelvtanulási területen a GPT-4 2023-as bevezetése hozta el, hiszen az ember-számítógép interakcióban hosszabb szövegek feldolgozását tette lehetővé (Weitzman, 2023). Hihetlenül progresszív fejlődésnek lehetünk szemtanúi az utóbbi néhány évben, emiatt is szükséges újra és újra áttekinteni a legújabb szakirodalmat.

### Kutatási kérdések

A kutatás a következő kérdésekre keresi a választ:

- (KK1) A mesterséges intelligencia (MI) és a nyelvtanulás metszetében mik a legfontosabb témakörök?
- (KK2) Mely szerzők, intézmények, folyóiratok és országok járultak hozzá leginkább a szakterület kutatásához?
- (KK3) Milyen következtetések vonhatók le a tíz legtöbb hivatkozással rendelkező tanulmány elemzésével az MI jelenlegi, illetve jövőbeli szerepével kapcsolatban a nyelvtanulásban?
- (KK4) Milyen következtetések vonhatók le a 143 tanulmány absztraktjának tartalom-elemzésével az egyes nyelvi készségek, illetve tartalmak MI-vel segített fejlesztését illetően?

### Elméleti háttér

A nyelvtanulás területén az 1960-as évektől kezdve számos új megközelítés, módszer és elmélet jelent meg, azonban a technológiai fejlődés a kezdeti ígéretes időszakot követően nem tudott ezekkel lépést tartani. Csak évtizedek múlva, a személyi számítógépek elterjedésével, az internet elérhetővé válásával, majd a mesterséges intelligencia megjelenésével vált lehetővé, hogy olyan elméleteket is támogasson a nyelvtanulási terület, amelyekről korábban még álmodni sem mertek volna.

A technológiai változásokkal párhuzamosan a szakterület elnevezése is átalakult: míg eleinte számítógéppel segített nyelvtanulásnak (CALL) hívták, a 2000-es évektől a kutatási terület kibővült a mobiltechnológiával segített nyelvtanulással (MALL). A kifejezetten MI-vel segített nyelvtanulási terület az ICALL (Intelligent Computer Assisted Language Learning), amely a 2010-es évektől több szempontból is megreformálta a CALL-t (Liang és mtsai, 2021). A CALL történetében eleinte meglehetősen korlátozottak voltak a lehetőségek a beszéd-készség fejlesztése területén, például a szerepjátékok, viták gyakorlására nem volt lehetőség, de ezt a problémát az MI segítségével sikerült megoldani. Ezen túl az interakció ösztönzését, a szorongás csökkentését és a kommunikációs hajlandóság növelését is segítheti az MI a nyelvtanulásban.

## Korábbi kutatások

A korábbi, az MI és a nyelvtanulás kapcsolatára fókuszáló kutatások (ld. 1. táblázat) módszertana és eredményei jelentették a kiindulópontot jelen kutatás számára, különösen Rahman és munkatársai (2024), valamint Ma és munkatársai (2024) bibliometriai elemzése.

Sharadgah és Sa'di (2022) rendszeres szakirodalmi áttekintése az MI-t vizsgálja az angol mint idegen nyelv tanításában. A tanulmány 64, 2015 és 2021 között megjelent cikket vizsgált. Legfontosabb megállapításaik közt szerepel, hogy különösen a testbeszéddel, gesztusokkal és az érzelmek kifejezésével kapcsolatban még alapos kutatásokra van szükség.

Huang és munkatársai (2023) bibliometriai analizisében 516, az MI és a nyelvtanulás kapcsolatával foglalkozó vizsgálatot vizsgált, amelyek 2000 és 2019 között születtek. Megállapításuk szerint ebben az időszakban a legbefolyásosabb országok és intézmények közül az első helyen az USA állt. Az MI jövőbeli szerepét tekintve fontosnak tartották hangsúlyozni, hogy a technológia-orientált megközelítésmód helyett az embert kell az MI-alkalmazások középpontjába helyezni.

Rahman és munkatársai (2024) összefoglalója a kutatáselőzményekről jól mutatja, hogy a megelőző bibliometriai elemzésekben és szisztematikus áttekintésekben a nyelvi készségek és tartalmak összessége nem jelenik meg hangsúlyosan a keresés kulcsszavai közt. Az egyes készségek megjelennek egy-egy elemzésben, például a chatbotok kapcsán vizsgálták a beszédkészség fejlesztésének lehetőségeit (Jeon és mtsai, 2023; Huang és mtsai, 2023), illetve az olvasott szöveg értésének fejlesztésével is foglalkozik metaanalízis (Xu és mtsai, 2019).

Ma és munkatársai (2024) kimutatták, hogy 1990 és 2015 között még nagyon kevés releváns tanulmány született, ezt az időszakot nevezhetjük a tudományos megalapozás kezdetének. 2016-ban látható egy irányváltás, ekkor került a tudományos érdeklődés fókuszába az MI és a nyelvtanulás kapcsolata. 2021-ben kezdett jelentősen nőni a releváns publikációk száma, de 2022-ben ugrott meg igazán (Ma és mtsai, 2024).

1. táblázat. Korábbi kutatások a mesterséges intelligenciának a nyelvtanulásban való alkalmazásával kapcsolatban

| Szerzők                   | Adatbázis                              | Vizsgált évek | Cikkek száma | Témája   |
|---------------------------|--|---------------|--------------|--|
| Sharadgah és Sa'di (2022) | Web of Science, Scopus, Google Scholar | 2015–2021     | 200          | rendszeres szakirodalmi áttekintés, az MI az angol mint idegen nyelv tanításában, előnyök, kutatási trendek  |
| Huang és mtsai (2023)     | Web of Science, ERIC, Scopus           | 2000–2019     | 516          | bibliometriai analízis, az MI alkalmazási lehetőségei a nyelvtanulásban, kutatási trendek  |
| Rahman és mtsai (2023)    | Scopus                                 | 2017–2023     | 606          | átfogó bibliometriai és tartalomelemzés, általános kutatási trendek, az MI felhasználási lehetőségei a nyelvtanulásban   |
| Ma és mtsai (2024)        | Web of Science                         | 1990–2023     | 384          | bibliometriai analízis és rendszeres szakirodalmi áttekintés, kutatási trendek és lehetőségek az MI hatékony felhasználása terén a nyelvtanulásban, előnyei és hátrányai |

## A kutatás módszerei

Tanulmányunk első része egy bibliometriai elemzés, amely statisztikai és matematikai módszerekkel elemez cikkeket a VOSviewer szoftver segítségével, így rávilágítva a tudományterület belső szerkezetére és a nemzetközi együttműködés fokára. Ezt követi a tíz legtöbbet idézett tanulmány ismertetése. Kutatásunkat a MAXQDA segítségével kiegészítettük egy átfogó tartalomelemzéssel, hogy a nyelvi készségek és tartalmak reprezentációját tekintve pontosabb képet kapjunk. A két módszer kombinációja hozzájárul az átfogó értelmezéshez, és segíti a kutatási trendek azonosítását. Ez a megközelítés megőrzi a szisztematikus áttekintés módszertanában rejlő szigorú és megbízhatóságot, ugyanakkor útmutatással szolgálhat a jövőbeli kutatás irányvonalainak kiválasztásához is (Ma és mtsai, 2024).

### Adatgyűjtés

Az MI szerepét a nyelvtanulásban a Scopus keresője segítségével tártuk fel, amely a világ egyik legjelentősebb hivatkozáskereső multidiszciplináris adatbázisa, több nyelven tartalmaz dokumentumokat, valamint azok hivatkozási információit, absztraktjait, kulcsszavait és bibliográfiai információit. Az adatbázisból 2024. december 28-án gyűjtöttük ki az elemzéshez használt adatokat a 2022 és 2024 közti időszakra korlátozva, hiszen ez az időintervallum már a fejlett MI-technikák jelenlétét feltételezi a nyelvtanulásban. A korábbi releváns bibliometriai és szisztematikus irodalmi áttekintésekre, valamint metaanalízisekre hivatkozva véglegesítettük a keresési kulcsszavakat (Zawacki-Richter és mtsai, 2019; Liang és mtsai, 2021; Liu és Zhang, 2021; Tan és mtsai, 2022; Ma és mtsai, 2024; Rahman és mtsai, 2024), az MI és a nyelvtanulás mellett harmadik szempontként a nyelvi készségeket és tartalmakat is belevettük a kutatásba. A 2. táblázatban látható, hogy a címekben, absztraktokban és a szerzők által megadott kulcsszavakban való keresés mely angol kifejezéseket tartalmazta.

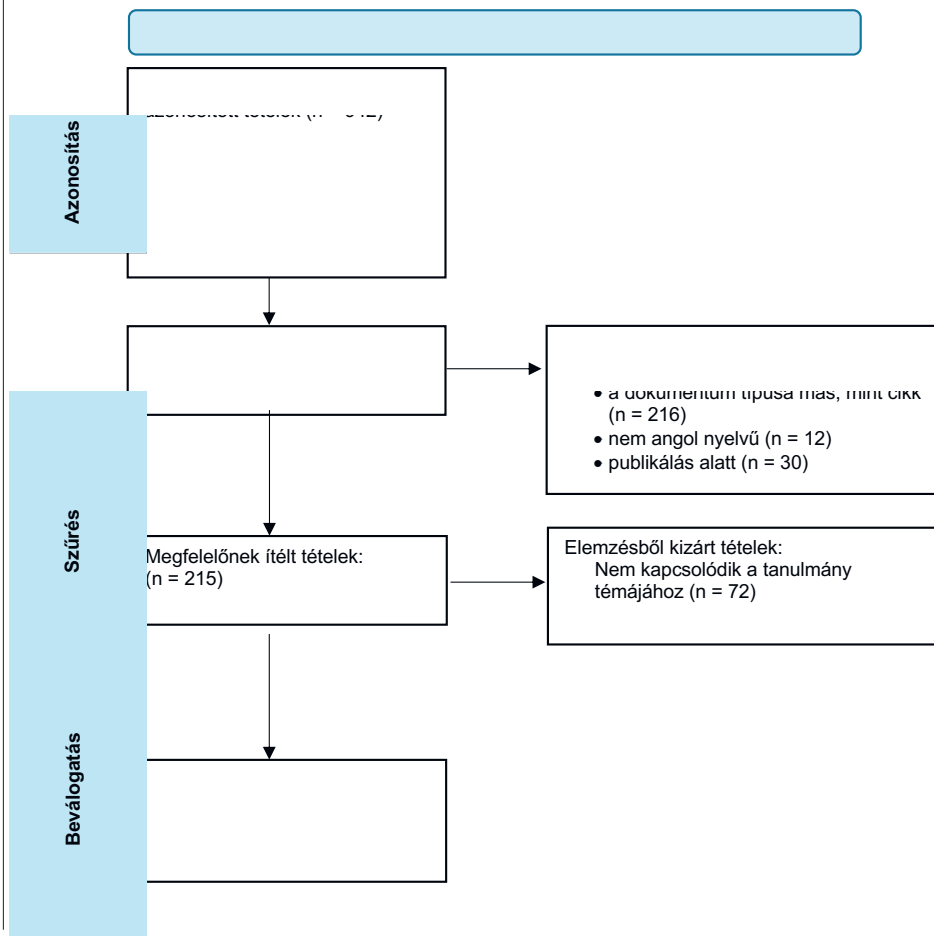
2. táblázat. A kutatásban használt keresési kifejezések

| Téma                    | Keresési kifejezések  |
|-------------------------|---|
| Artificial intelligence | „artificial intelligence” OR „chatbot” OR „AI” OR „ICALL” OR „ChatGPT” OR „natural language processing” OR „NLP”                  |
| AND                     |   |
| Language learning       | „language learning” OR „language teaching” OR „language acquisition” OR „second language learning” OR „foreign language learning” |
| AND                     |   |
| Language skills         | „reading” OR „writing” OR „listening” OR „speaking” OR „vocabulary” OR „grammar” OR „pronunciation” OR „pragmatics”               |

### Technikai eszközök és az adatelemzés folyamata

A bibliográfiai elemzéshez a VOSviewer programot választottuk, amely többdimenziós kapcsolatrendszereket is képes vizualizálni, és számos adatbázisból, így a Scopusból is képes adatokat exportálni (Moral-Muñoz és mtsai, 2020). Tanulmányunk a legtermékenyebb szerzők, folyóiratok, intézmények, a legproduktívabb és legbefolyásosabb országok, a nemzetközi kapcsolatok hálózata, a legtöbbször hivatkozott tanulmányok és a kulcsszavak együttes előfordulásának elemzése segítségével próbálja feltárni a kutatási téma szerkezetét, a legnépszerűbb témák mintázatait és a legfontosabb szerzők azonosítását. A kiválasztási folyamat végén a MAXQDA segítségével elvégeztük a 143 tanulmány absztraktjának tartalomelemzését, hogy pontos képet kaphassunk arról, milyen nyelvi készségeket és tartalmakat vizsgáltak.

Az irodalomkeresés során a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protokoll irányelvet követtük (Page és mtsai, 2021) a kutatásba bevonandó cikkek keresésére, szűrésére és beválogatására. A részletes kereséshez meghatároztuk a kulcsszavak logikai kapcsolatát és a keresési stratégia folyamatát, mint azt korábban láthattuk.



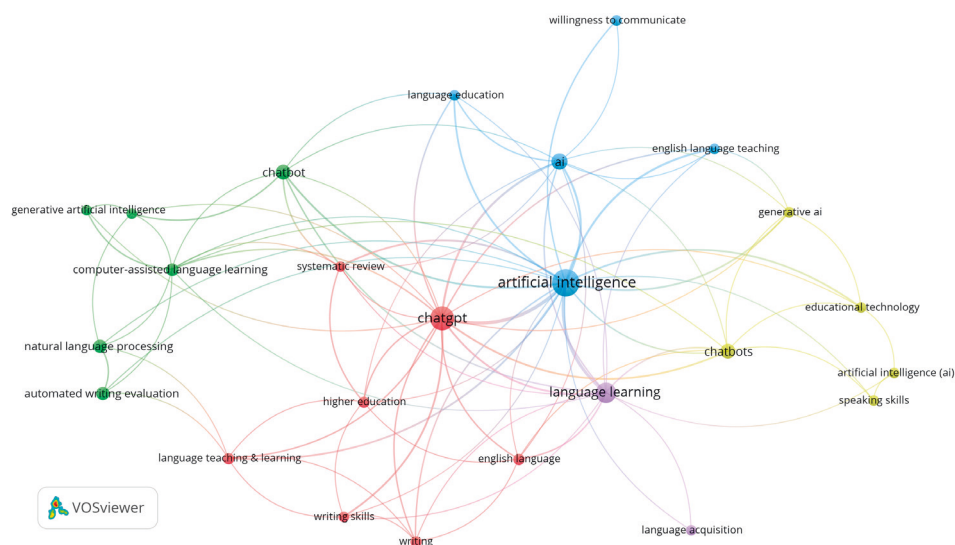
## Eredmények

A Scopus adatbázisában címek, absztraktok és kulcsszavak közt keresve 143 angol nyelvű tanulmányt találtunk 2022 és 2024 között, amelyek az MI, a nyelvtanulás, valamint a nyelvi készségek és tartalmak kapcsolatával foglalkoznak. Mivel egyértelműen feltörekvő témát és csak három évet vizsgáltunk, az évenkénti eloszlás külön értelmezése cikkünk szempontjából nem releváns, de így is egyértelmű a növekedés. Míg 2022-ből 17 és 2023-ból 40, addig 2024-ből már 84 dokumentum található az adatbázisunkban, de még 2025-ből is belekerült két cikk.

### Kulcsszóelemzés

A kulcsszavak együttes előfordulásának elemzése a bibliográfiai elemzés szerves része, amely rámutathat a kutatási területen belül a trendekre, az egyes témakörök kapcsolódásaira és a lehetséges irányokra (Pinto és mtsai, 2020). Az egyes témakörök kapcsolódását a VOSviewer szoftver segítségével vizsgáltuk. A program a feltöltött (szerzők által megadott) kulcsszavak együttes előfordulását elemezve 25-öt talált az 522-ből, amelyek az általunk beállított küszöböt (négy kulcsszó együttes előfordulása) elérte vagy átlépte. A vizsgált 143 tanulmányt tekintve a kulcsszavak közül az első helyen a mesterséges intelligencia található ( $F = 52$ ), ezt követi a ChatGPT ( $F = 29$ ) és a nyelvtanulás ( $F = 20$ ). A negyedik és ötödik helyen a sokszor ez utóbbiak szinonimáiként kezelt chatbot ( $F = 18$ ) és a számítógéppel segített nyelvtanulás ( $F = 13$ ) áll.

A VOSviewer algoritmus, amely mögött egy matematikailag kidolgozott klaszterezési technológia van (Waltman és mtsai, 2010), a kulcsszavak együttes előfordulását vizsgálva öt klasztert talált (3. táblázat). Az egyes klasztereket különböző színekkel jelenítette meg az alkalmazás a kulcsszótérképen, az egyes csomópontok jelentőségét a pontnagysággal jelezve. Ezt a hálózati struktúrát szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra. Kulcsszóelemzés, interaktív változata megtekinthető itt: <https://tinyurl.com/27yvscn6>

Az első és a második klaszter azt jelzi, hogy jelenleg az írásbeli szövegalkotás fejlesztése a legdinamikusabban fejlődő terület az angol és a nyelvtanulás kapcsolatában. A piros színnel jelölt klaszterben a ChatGPT áll a középpontban, különös tekintettel az íráskészség fejlesztésére. A chatbotok használatával kapcsolatban a felsőoktatás kontextusában megjelenik a rendszeres szakirodalmi áttekintés is, ami arra utal, hogy a sok kísérleti tanulmány mellett már megjelent az igény ezek rendszerezésére is. Nem meglepő, hogy a kutatás elsősorban a felsőoktatásra fókuszált, hiszen a számos etikai és adatvédelmi aggály miatt az oktatási rendszerben részt vevő, ámde már nagykorú diákokkal lehet és érdemes először kísérletezni, hogy az eredmények függvényében aztán egyre fiatalabb korosztályokban is bevezethető legyen az MI a nyelvtanulásban.

A zöld színnel megjelenített második klaszterben fontos szerepet játszik a természetnyelv-feldolgozás, azaz a szövegek gépi elemzése, a bennük lévő információk összegyűjtése, rendszerezése, szűrése (Simon és mtsai, 2012). Ebben a klaszterben az írásbeli szövegek automatizált értékelése kerül a középpontba, amely különösen nagyot fejlődött a 2020-as évektől, és nagy potenciált rejteget.

A harmadik, kék színnel jelölt klaszter a kommunikációra való hajlandóságot mint általános problémát helyezi a középpontba az angol nyelv tanítása és az MI kapcsolatában. Már az ICALL kezdetén sejteni lehetett, hogy ezen a területen áttörő sikerek érhetők el, de a részletek kidolgozása még várat magára: kezdők vagy haladók, gyerekek vagy felnőttek érzelmi gátlásait lehet-e a kommunikáció területén hatékonyabban csökkenteni az MI segítségével?

Az írásbeli szövegalkotás mellett a szóbeli szövegalkotás területén várt a szakma nagy áttörést az MI-től, hiszen a hangalapú chatbotok segítségével a beszélt nyelvi tevékenység spontenaitása gyakorolható szorongásmentes környezetben. Ennek a megvalósulása mára valósággá vált, komolyan mondható eredményeket sikerült elérni a beszéd-készség fejlesztésében. Ezt a területet szemlélteti a negyedik, okkersárga klaszter, melyben a generatív MI kap fontos szerepet.

A legkisebb, ámde ugyanolyan fontos ötödik, lila klaszter a nyelvtanulás szempontjaira fókuszál, hiszen idővel, ahogy a szakma hozzászokott a technológiai újdonságokhoz, a nyelvpedagógiai szempontok kerülnek egyre inkább az ICALL középpontjába.

A kulcsszótérképről az olvasható le, hogy öt alterületre bontható az MI és a nyelvtanítás kapcsolatának kutatási területe, melyek egymással is rendkívül összetett kapcsolatban vannak. Az egyrészt a technológia, másrészt a nyelvpedagógia irányából is megközelíthető ICALL fő kutatási irányai jelenleg az írásbeli szövegalkotás, különös tekintettel

---

*A kulcsszótérképről az olvasható le, hogy öt alterületre bontható az MI és a nyelvtanítás kapcsolatának kutatási területe, melyek egymással is rendkívül összetett kapcsolatban vannak. Az egyrészt a technológia, másrészt a nyelvpedagógia irányából is megközelíthető ICALL fő kutatási irányai jelenleg az írásbeli szövegalkotás, különös tekintettel az automatizált szövegértékelésre, a chatbotok szerepe a szóbeli szövegalkotásban és a kommunikációs gátak lebontásában, valamint az eddigi, főleg empirikus kutatások szintetizálásában fontos mérföldkönek tekinthető szisztematikus szakirodalmi áttekintések. Mindez azt tükrözi, hogy a kutatások várható és egyben kívánatos iránya lenne az eddigi tapasztalatokból levont tanulságok beépítése a pedagógiai gyakorlatba, az oktatási rendszer minél több szintjén.*

---

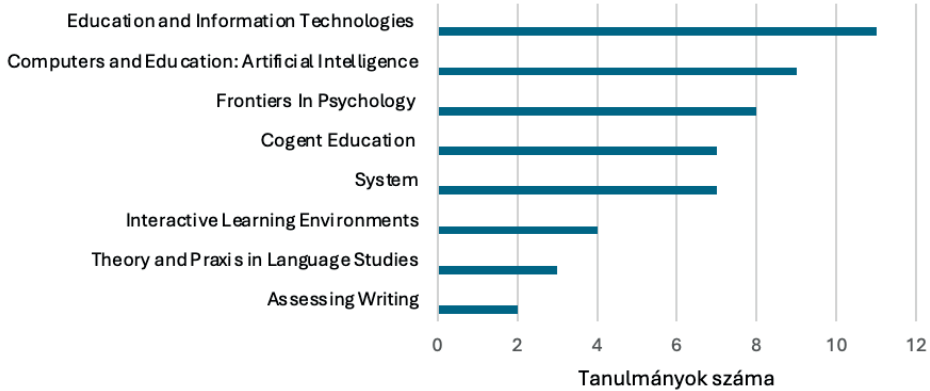
az automatizált szövegértékelésre, a chatbotok szerepe a szóbeli szövegalkotásban és a kommunikációs gátak lebontásában, valamint az eddigi, főleg empirikus kutatások szintetizálásában fontos mérföldkőnek tekinthető szisztematikus szakirodalmi áttekintések. Mindez azt tükrözi, hogy a kutatások várható és egyben kívánatos iránya lenne az eddigi tapasztalatokból levont tanulságok beépítése a pedagógiai gyakorlatba, az oktatási rendszer minél több szintjén.

3. táblázat. Az egyes klaszterekhez tartozó kulcsszavak jegyzéke

| 1. klaszter                            | 2. klaszter                             | 3. klaszter               | 4. klaszter                    | 5. klaszter       |
|--|---|---------------------------|--------------------------------|-------------------|
| chatgpt                                | automatizált szövegértékelés            | MI                        | mesterséges intelligencia (MI) | nyelv-elsajátítás |
| angol nyelv                            | chatbot                                 | mesterséges intelligencia | chatbotok                      | nyelv-tanulás     |
| felsőoktatás                           | számítógéppel segített nyelvtanulás     | angol nyelvtanulás        | oktatás-technológia            |                   |
| nyelvtanítás és nyelvtanulás           | generatív mesterséges intelligencia     | nyelvoktatás              | generatív MI                   |                   |
| szisztematikus szakirodalmi áttekintés | természetes nyelvfeldolgozás            | kommunikációs hajlandóság | beszédképesség                 |                   |
| írás(beli szövegalkotás)               | írásbeli szövegalkotás (idegen nyelven) |                           |                                |                   |
| írás-készség                           |   |                           |                                |                   |

### A legfontosabb folyóiratok

Amint a 2. ábrán is látható, a tanulmányok közül a legtöbb az *Education and Information Technologies* című folyóiratban jelent meg (N = 11), jelentőségét az is mutatja, hogy a tíz legtöbbször hivatkozott tanulmány közül a másodikat (Yan, 2023) és a nyolcadikat (Klimova és mtsai, 2023) itt publikálták. Ezt követi a *Computers and Education Artificial Intelligence* (N = 9). A nyelvtanulás affektív összetevőinek, így a motivációnak vagy az önszabályozó tanulásnak a fontosságát tükrözi, hogy a harmadik helyen egy pszichológiai folyóirat, a *Frontiers in Psychology* áll (N = 8). A reprezentatív tudományos műveket vizsgáló statisztikánkban hatodik helyen álló, a motivációs aspektusokat vizsgáló tanulmányt is ez a folyóirat jelentette meg (Song és Song, 2023). Ezt követik a *Cogent Education*, valamint a *System* című folyóiratok (N = 7). A hatodik helyen áll az *Interactive Learning Environments*, amely a negyedik legtöbbet hivatkozott tanulmányt (Tai és Chen, 2023) jelentette meg. Bár statisztikailag elhanyagolhatónak tűnik a lista utolsó három helyén álló folyóirat, így a *Theory and Praxis in Language Studies* (N = 3), illetve az *Artificial Intelligence* és az *Assessing Writing* (N = 2), mégis feltüntetettük ezeket is, hiszen fontos tanulmányokat publikáltak, például ez utóbbi jelentette meg a harmadik legtöbbet hivatkozott tanulmányt (Barrot, 2023).



2. ábra. A legfontosabb folyóiratok

#### A legproduktívabb szerzők

A kutatásba beválogatott cikkek szerzői közül a legtermékenyebb nyolc 3-3 tanulmány-nal képviselteti magát, közülük Zou, D. és Klimova, B. 4500 feletti hivatkozással szerepel a Scopus adatbázisban, az ő munkásságukat kiemelten is érdemes figyelni. A 4. táblázatban az egyes szerzőknek a Scopusban indexelt dokumentumai számát is feltüntettük, ez alapján az első két hely sorrendje fordítva alakulna.

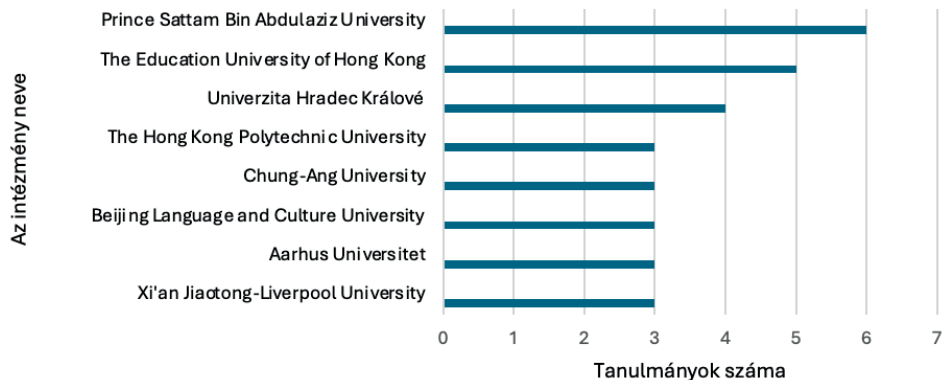
4. táblázat. A legtöbb hivatkozással rendelkező szerzők

|    | Szerző      | Teljes név                     | Scopus ID   | Hivatkozások | Dokumentumok |
|----|-------------|--------------------------------|-------------|--------------|--------------|
| 1. | Zou, D.     | Zou, Di                        | 56319369100 | 4649         | 182          |
| 2. | Klimova, B. | Klimová, Blanka<br>Frydrychová | 57196444784 | 4545         | 314          |
| 3. | Cheng, G.   | Cheng, Gary K. S.              | 35995385400 | 2412         | 112          |
| 4. | Pikhart, M. | Pikhart, Marcel                | 56230086000 | 827          | 75           |
| 5. | Tarp, S.    | Tarp, Sven                     | 26034634600 | 821          | 67           |
| 6. | Zhang, R.   | Zhang, Ruofei                  | 57750965200 | 707          | 34           |
| 7. | Zou, B.     | Zou, Bin                       | 55576571600 | 348          | 38           |

#### Intézményi háttér: a leggyakoribb affiliációk a tanulmányok szerzői közt

Ha az adatbázisunkban szereplő cikkeket az egyes tanulmányok szerzőinek intézményi háttere szerint rangsoroljuk, akkor az első helyen a Szaúd-Arábiában működő *Prince Sattam Bin Abdulaziz University* áll ( $N = 5$ ), amely ugyanakkor sem a legrepresentatívabb tudományos cikkek, sem a legproduktívabb szerzők között nem szerepel, ami arra utalhat, hogy feltörekvő intézménnyel van dolgunk. Ezt követi az *Education University of Hong Kong* ( $N = 4$ ), amelynek négy kutatója (Zou, D., Cheng, G., Zhang, R. és Zou, B) is képviselteti magát a legtermékenyebb szerzők között, és az országok rangsorában meghatározó módon járul hozzá Kína elsőbbségéhez. Szintén 4 tanulmányt jegyez adatbázisunkban az *Univerzita Hradec Králové*, elsősorban Klimova, B. munkásságának

köszönhetően, akinek egyik tanulmánya bekerült a 10 legtöbbet idézett cikk közé. Csehország viszont így sem szerepel a 10 legbefolyásosabb ország között. A 4–8. helyen három-három cikkel három kínai és egy dél-koreai egyetem található, az ázsiai dominanciát a hetedik helyen egy dán egyetem (Aarhus Universitet) töri csak meg (a három tanulmányukból kettőben kínai együttműködéssel).



3. ábra. A leggyakoribb affiliációk a tanulmányok szerzői közt

### *Produktív és befolyásos országok*

Amint a 4. ábrán látható, a dokumentumok országaik szerinti megoszlását nézve szembe-tűnő Kína elsőbbsége 39 tanulmánnyal, a második helyen Szaúd-Arábia ( $N = 14$ ), a harmadikon pedig az Amerikai Egyesült Államok ( $N = 13$ ) áll. A negyedik és ötödik helyen szintén ázsiai országok (Indonézia, illetve Dél-Korea) találhatóak 10-10 tanulmánnyal, illetve a 7–10. helyen is. Szükség lenne egy alapos vizsgálatra annak tisztázására, hogy az ázsiai országok, különösen Kína miért játszanak vezető szerepet az MI és a nyelv-tanulás kapcsolatának vizsgálatában. Tény, hogy az európaiaktól eltérő attitűddel közelí-tenek a digitalizációhoz, egy friss kutatás például kimutatta, hogy a kelet-ázsiai országok-ból származók nagyobb bizalmat mutatnak az MI iránt a többi régióhoz képest (Bogdan, 2024). Valószínűsíthető, hogy az Európai Unió szigorú Általános adatvédelmi rendelete (GDPR) is szerepet játszik abban, hogy az EU országai csak a 11. helytől jelennek meg az elemzésben, közülük a legfontosabbak Spanyolország ( $N = 5$ ), Csehország ( $N = 4$ ) és Németország ( $N = 4$ ). Ezzel kapcsolatban fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy az empirikus tanulmányok esetén az eltérő kulturális háttér, illetve az oktatási rendszerek külön-bözőségei befolyásolhatják az eredményeket, ezért azok nem általánosíthatók, magyar viszonyok közt nem mindig állnák meg a helyüket. Szükség lenne tehát minél több európai, illetve magyar vonatkozású, de angol nyelvű tanulmányra, hogy nemzetközi viszonylatban is összehasonlíthatók legyenek az eredmények, és a helyi viszonyokhoz igazított gyakorlati tanulságokat lehessen belőlük levonni.



4. ábra. A tanulmányok országok szerinti megoszlása – TOP 10 ország

### Nemzetközi kapcsolatok hálózata

Az egyes országok közti együttműködést szemlélteti az 5. ábra, amely a kutatási terület nemzetközi hálózatát mutatja be, az együttműködő szerzők országait véve alapul. A kör mérete az egyes országok publikációinak számát, a vonal pedig az országok közötti együttműködés intenzitását mutatja. Az országonkénti dokumentumok számát minimum 4-re állítva az 53 országból 17 érte el a küszöböt, közülük a leginkább együttműködő országok Kína és az USA voltak, azaz a jelenlegi és a korábban (Huang és mtsai, 2023) az élen álló két ország.



5. ábra. Országok az együttműködő szerzők szerint, interaktív változata elérhető itt:  
<https://tinyurl.com/223jx4wg>

### Reprezentatív tudományos művek: a legtöbb hivatkozással rendelkező tanulmányok

A 143, a mesterséges intelligencia és a nyelvtanulás kapcsolatával foglalkozó cikk közül azonosítottuk azt a tízet, amelyek a Scopus adatbázisában a legtöbb hivatkozással rendelkeznek, ez alapján állítottuk össze a 4. táblázatban szereplő rangsort. Hogy a tudományos kép kiegyensúlyozottabb legyen, a táblázat utolsó sorában feltüntettük a súlyozott hivatkozási hatás mérőszámát, az FWCI-t is (Field Weighted Citation Impact), amely az Elsevier normalizált mérőszáma, és kizárólag a Scopus és a SciVal adatbázisokban érhető el. Ez a szám egy cikk teljesítményét jelzi egy adott tudományterület cikkeihez viszonyítva, 1 feletti értéke azt mutatja, hogy adott közlemény hivatkozásvonzó képessége magasabb az összehasonlítás alapját adó más közleményeknél (Dobos és mtsai, 2021).

5. táblázat. A 10 legtöbbször hivatkozott tanulmány

| Szerző            | Cím  | Év   | Összes hivatkozás | FWCI  |
|-------------------|--|------|-------------------|-------|
| Crompton és Burke | Artificial intelligence in higher education: the state of the field  | 2023 | 285               | 70,68 |
| Yan               | Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation  | 2023 | 209               | 64,33 |
| Barrot            | Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials   | 2023 | 148               | 73,39 |
| Tai és Chen       | The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate  | 2023 | 109               | 25,06 |
| Yang és mtsai     | Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes   | 2022 | 85                | 19,85 |
| Song és Song      | Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students                          | 2023 | 80                | 21,85 |
| Divekar és mtsai  | Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation   | 2022 | 75                | 18,89 |
| Klimova és mtsai  | Neural machine translation in foreign language teaching and learning: a systematic review  | 2023 | 73                | 21,65 |
| Zhai és Wibowo    | A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university | 2023 | 70                | 14,71 |
| Casal és Kessler  | Can linguists distinguish between ChatGPT/AI and human writing?: A study of research ethics and academic publishing  | 2023 | 65                | 30,85 |

A technológiai fejlődéssel párhuzamosan megnőtt az igény az empirikus kutatásokra, hiszen mindenki arra kíváncsi, hogy ezt a potenciált hogyan lehet úgy kiaknázni, hogy pedagógiailag minél eredményesebb legyen, azaz a nyelvtanulók minél jobban fejlődjenek a nyelvi készségek és tartalmak területén. Ezek a kutatások az MI előnyeinek túl általában arra is rámutatnak, mi az, ami még nem működik jól, meghatározva ezzel egyben a jövőbeli kutatási irányokat is. Az egyik fontos terület a virtuális (VR) vagy kiterjesztett valóság (XR) használata a nyelvtanulásban. Divekar és munkatársai (2022) az MI-t és a kiterjesztett valóságot (XR) együtt használták egy CILLE nevű, a kínai mint idegen nyelv tanulására kifejlesztett multimodális alkalmazásban, amely virtuális módon teremt természetes közeget a kommunikációra. Azt találták, hogy mind a hallott szöveg értése, mind a szóbeli szövegalkotás szignifikánsan

*A technológiai fejlődéssel párhuzamosan megnőtt az igény az empirikus kutatásokra, hiszen mindenki arra kíváncsi, hogy ezt a potenciált hogyan lehet úgy kiaknázni, hogy pedagógiailag minél eredményesebb legyen, azaz a nyelvtanulók minél jobban fejlődjenek a nyelvi készségek és tartalmak területén. Ezek a kutatások az MI előnyeinek túl általában arra is rámutatnak, mi az, ami még nem működik jól, meghatározva ezzel egyben a jövőbeli kutatási irányokat is.*

jobban fejlődött az eszköz segítségével. Tanulmányukban egy keveset kutatott területre is felhívták a figyelmet: az MI az XR segítségével képes a – nem anyanyelvi környezetben egyébként nehezen fejleszhető – interkulturális kompetencia fejlesztésére is.

Szintén saját alkalmazással végeztek kísérletet Yang és munkatársai (2022), akik kifejezetten nyelvtanulási célra fejlesztették az *Ellie* nevű hangalapú chatbotot. Mint hangsúlyozzák, a chatbotokat elsősorban anyanyelvű kommunikációra szokták fejleszteni, ezért ezeket a nyelvtanulók nyelvi szintjét is tekintetbe véve kell nyelvtanulási célra átalakítani. Kutatásuk arra az eredményre jutott, hogy a chatbot eredményesen működött, a természetes szóbeli kommunikációs helyzet szimulációjában a diákok beszédhajlandósága nőtt.

Tai és Chen (2023) a *Google Segéd* lehetőségeit vizsgálták a nyelvtanításban. Arra a következtetésre jutottak, hogy használata növelte a kommunikációs magabiztosságot és csökkentette a kommunikációs szorongást. Az eredmények azt mutatták, hogy a résztvevők szívesen beszélgettek játék közben a chatbottal, ami segítette őket abban, hogy kevésbé szorongjanak, és motiváltak legyenek az angol nyelv valódi és értelmes kommunikációban való használatában.

Egyre több empirikus tanulmány áll rendelkezésre a ChatGPT oktatásban való alkalmazásáról. Yan (2023) a ChatGPT szövegeneráló funkcióját használta egyhetes kísérletében egy egyetemi kurzuson, és arra az eredményre jutott, hogy az hatékonyan fejlesztette a diákok íráskészségét, mivel a korábbi alkalmazásokhoz képest az írásbeli szövegalkotásnak nemcsak egy-egy összetevőjét (így a nyelvi ellenőrzést, az átfogalmazás vagy a visszajelzést), hanem az egész komplex folyamatot egyben tudta támogatni a ChatGPT. A tanulmány a plágium fogalmának újraértelmezését javasolja, illetve a pedagógiai gyakorlat számára a felhasználás lehetőségeinek szabályozását.

Szintén kínai egyetemistákkal végezte 12 hetes kísérletét Song és Song (2023), melyben a ChatGPT-t alkalmazták az írásbeli szövegalkotás fejlesztésére. Kísérletükben szignifikáns különbséget tapasztaltak a kísérleti és a kontrollcsoport között a szöveg elrendezése és a nyelvhasználat területén, a motiváció és az elköteleződés fokozása területén szintén jelentős fejlődést mutatott a kísérleti csoport. A pozitív eredményeket a személyre szabott tanulási élménynek tulajdonították, és hangsúlyozták a valós idejű visszacsatolás pedagógiai fontosságát. Mivel az alkalmazás egy szorongásmentes tanulási környezetet biztosított, a nyelvtanulói önbizalom növekedésére is lehetőséget adott.

A ChatGPT előnyére válik Barrot (2023) szerint, hogy segítségével természetes, az emberi interakciót másoló kommunikációs helyzet teremthető, ezen túl tutorként is hatékony, és a nyelvtanulásban oly fontos nyelvi inputok szinte végtelen tárházát jelenti. Mellette szól továbbá, hogy a generált szövegek koherensek és nyelvtanilag helyesek, ugyanakkor továbbra is várat magára az érzelmi mélységek vagy az egyéni hang kifejeződése az írásművekben. A tanulmány a lehetséges felhasználási módokra is ad tippet. Ilyen lehetőség, hogy a diákok dokumentálják a szövegírás egyes lépéseit, mikor használták hozzá MI-t, és pontosan hogyan, vagy az alkalmazás segítségével generált szövegvázlatot használják a diákok saját esszéik megírásához.

A ChatGPT hátrányaival kapcsolatban Casal és Kessler (2023) arra hívja fel a figyelmet, hogy a nagy nyelvi modellek (LLM) által támogatott technológiák korlátozott kifejezőkészséggel (ún. tokenekkel) dolgoznak, továbbá minél hosszabb a szöveg, annál hajlamosabbak a „hallucinációra” (azaz a kitalációra). Azt vizsgálták kutatásukban, hogy a tapasztalt kutatók vagy folyóirat-szerkesztők etikai szempontokat is figyelembe véve mit gondolnak arról, hogy az MI hogyan használható kutatási és publikációs célokra. Ami a nyelvtanulásban előnynek mutatkozott, az a plágiumvitákban hátrány lehet: mivel a ChatGPT koherens szövegek létrehozására képes, ezért ennek megléte vagy hiánya nem megbízható kritérium az MI által generált szövegek azonosítására.

A legidézettebb tanulmányok között található három rendszeres szakirodalmi áttekintés, amely azt jelzi, hogy nagyon fontosak az ilyen típusú publikációk. Még a ChatGPT előtti

időszakot öleli fel Crompton és Burke (2023) rendszeres szakirodalmi áttekintése, amely rámutatott, hogy a 2016–2022 közti időszakban az MI szerepét az oktatásban vizsgáló kutatásban az USA helyét átvette Kína, a tárgyak közül a nyelvtanulás szerepel az első helyen (17%-kal), valamint hogy a felsőoktatásban tanulókkal végezték a legtöbb kísérletet. Elemzésükben kimutatták, hogy 2022 előtt a felsőoktatásban az MI leggyakoribb felhasználási módjai az automatikus értékelés, az előrejelzés (például a lemorzsolódás megelőzésére) és a virtuális asszisztensek (így a chatbotok) voltak. Ezt követték az adaptív oktatási rendszerek, amelyek a tanuló jellemzőit és preferenciáit felmérve személyre szabott tananyaggal és tanulási stratégiával segítik őket.

Zhai és Wibowo (2023) a 2013–2022 között megjelent tanulmányokban az MI-vel működő szöveges párbeszédrendszerek, azaz chatbotok hatását vizsgálták a nyelvi kompetenciákra és tartalmakra. Az eredmények szerint a chatbotok alkalmazásával javultak a tanulók kommunikációs képességei, mint például az interakciós készség, a kiejtés, a szókinceshasználat, a történet-újramondás és a jelentésfeltárás, különösen pedig a tanulók beszédsebessége és válaszaik nyelvi pontossága javult.

A gépi fordítás terén 2016-ban történt fordulatra reflektál Klimova és munkatársai (2023) rendszeres szakirodalmi áttekintése, ekkor váltotta fel ugyanis a szabályalapú és statisztikai gépi fordítást a neurális gépi fordítás. Ez a technológia a géppel lefordított szövegek minőségének jelentős javulását eredményezte. Problémát jelent a ma elterjedt rendszereket illetően, hogy mondatokat fordítanak, a kontextust szövegszinten nem tudják kezelni. Bár a szövegek nyelvtanilag általában hibátlanok, előfordulhat, hogy egyes részei hiányoznak, és ez a bizonytalanság a tapasztalatlan nyelvtanuló dolgát nagyban megnehezíti. Ezért a gépi fordítóalkalmazások használata különösen haladók számára lehet hatékony az íráskészség és a szókinces fejlesztésében, hiszen magasabb jártassági szintjük lehetővé teszi, hogy kritikusan reflektáljanak a kimenetre, azaz a fordítás eredményére.

A legreprezentatívabb tanulmányok közül több is hangsúlyozza, hogy az MI használatával kapcsolatban is érvényesek az általános nyelvpedagógiai alapelvek, miszerint a jól megtervezett feladatok jobb nyelvtanulási eredményeket hozhatnak. A hatékony MI-feladattervezésnek összhangban kell lennie a tanulási célokkal, figyelembe kell vennie a nyelvtanuló érdeklődését és nyelvi szintjét. A chatbotfejlesztők figyelmébe ajánlják, hogy a beszédszándékokat, a párbeszéd struktúráját és a beszélőváltást is határozzák meg, különös figyelmet fordítva a feladatok funkcionális és lexikai összetettségére (Yang és mtsai, 2022; Zhai és Wibowo, 2023).

Az MI előnyei közül a tanulmányok kiemelik, hogy a technológia növeli a nyelvtanulók elkötelezettségét és motivációját. Az MI integrálásával fejleszthető a kritikus és kreatív gondolkodás, az együttműködés, az interkulturális kompetencia és a problémamegoldás, amelyek a 21. században elengedhetetlenek (Zhai és Wibowo, 2023). A chatbotok segítségével a személyre szabott, virtuális immerziós tanulási környezet csökkentheti az ún. beszédsszorongást, növeli a motivációt, melyben fontos szerepet játszik a valós idejű visszacsatolás (Thai és Chen, 2023; Song és Song, 2023). A ChatGPT előnyére válik, hogy segítségével természetes, az emberi interakciót másoló kommunikációs helyzet teremthető, ezen túl tutorként is hatékony, és a nyelvtanulásban oly fontos nyelvi inputok szinte végtelen tárházát jelenti. Mellette szól továbbá, hogy a generált szövegek koherensek és nyelvtanilag helyesek (Barrot, 2023).

Nem szabad ugyanakkor a hátrányokat sem elhallgatni. Például a nyelvoktatási célból tervezett chatbotok hierarchikusan strukturált párbeszédtervei kevés teret adnak a spontaneitásnak (Yang és mtsai, 2022; Zhai és Wibowo, 2023), a fordítóalkalmazások térnyerése negatív hatással lehet egyes tanulók motivációjára az idegen nyelvek tanulása területén (Klimova és mtsai, 2023), és komoly adatvédelmi aggályok merülhetnek fel az MI használatával kapcsolatban (Crompton és Burke, 2023). A chatbotokkal kapcsolatban kiderült, hogy frusztrációt okozhat, ha a nyelvtanulóknak erőfeszítéseket

kell tenniük az (akár többszöri) átfogalmazás érdekében, amikor a chatbot nem érti a megszólalásaikat, illetve a TTS technológia segítségével előállított robotszerű hang is elidegenítő hatású lehet (Zhai és Wibowo, 2023). A ChatGPT további hátránya, hogy hiányzik belőle az érzelmi mélységek vagy az egyéni hang kifejeződése (Barrot, 2023).

### Nyelvi készségek és tartalmak

Kutatásunkat a MAXQDA segítségével kiegészítettük egy átfogó tartalomelemzéssel, hogy a nyelvi készségek és tartalmak reprezentációját tekintve pontosabb képet kapjunk. A szerzők által feltöltött kulcsszavakból ugyanis nem derül ki mindig egyértelműen, hogy ezen a területen pontosan miket vizsgáltak, ezért elvégeztük a 143 tanulmány absztraktjának tartalomelemzését. Ennek eredménye is azt mutatja, hogy a vizsgált időszakban az írásbeli szövegalkotással foglalkoztak a legtöbben (N = 79), ezt követi a szóbeli szövegalkotás (N = 38). Ezekről jóval lemarad a többi nyelvi készség és tartalom vizsgálata: az olvasott szövegértése (N = 23), valamint ezzel szoros összefüggésben a szókincs (N = 22), a nyelvtan (N = 2), a hallott szöveg értése (N = 19) és a kiejtés (N = 8).

A technológiai fejlődés korai szakaszában a kutatások főleg a nyelvi tartalmak, azon belül is leginkább a szókincs és a nyelvtan területére fókuszáltak (Divekar és mtsai, 2022), mostanra viszont megfordult a sorrend, jelenleg az írásbeli szövegalkotás fejlesztése a legdinamikusabban fejlődő terület. Az íráskészség fejlesztésének részterületeit, így a nyelvi ellenőrzést, a tartalomgenerálást, a szöveg-összefoglalást, fordítást vagy a szövegátírást számos alkalmazás segítheti

a ChatGPT-n túl is, például a *Gemini*, a *MyEssayWriter*, a *Perplexity*, a *Wordtune* vagy a *Write Sonic* (Aini és mtsai, 2024), a *ParagraphAI* nevű tartalomgenerátor (Rahmi és mtsai, 2024) vagy a *Google Fordító* (Almashy és mtsai, 2024; Pikhart, 2024). Számos tanulmány foglalkozik az automatizált szövegértékeléssel, így a *Grammarly* alkalmazással (Alam és mtsai, 2023; Almashy és mtsai, 2024; EIEbyary és mtsai, 2024; Kohnke, 2024; Sanosi, 2022), a *Pigai* nevű eszközzel (Shen és mtsai, 2023; Yang és mtsai, 2023) vagy a *CoGrader* esszéértékelővel (Alsalem, 2024). Az eredmények azt jelzik, hogy az MI-vel támogatott értékelések hasznos tanulási környezetet teremtenek, csökkentik a szorongást, és növelik a motivációt (Biju és mtsai, 2024).

*A technológiai fejlődés korai szakaszában a kutatások főleg a nyelvi tartalmak, azon belül is leginkább a szókincs és a nyelvtan területére fókuszáltak, mostanra viszont megfordult a sorrend, jelenleg az írásbeli szövegalkotás fejlesztése a legdinamikusabban fejlődő terület. Az íráskészség fejlesztésének részterületeit, így a nyelvi ellenőrzést, a tartalomgenerálást, a szöveg-összefoglalást, fordítást vagy a szövegátírást számos alkalmazás segítheti a ChatGPT-n túl is, például a Gemini, a MyEssayWriter, a Perplexity, a Wordtune vagy a Write Sonic, a ParagraphAI nevű tartalomgenerátor vagy a Google Fordító. Számos tanulmány foglalkozik az automatizált szövegértékeléssel, így a Grammarly alkalmazással, a Pigai nevű eszközzel vagy a CoGrader esszéértékelővel. Az eredmények azt jelzik, hogy az MI-vel támogatott értékelések hasznos tanulási környezetet teremtenek, csökkentik a szorongást, és növelik a motivációt.*

Az MI-vel működő, hangalapú chatbotok a beszéd spontaneitásának begyakorlásában tehetnek nagy szolgálatot, jellemzően a ChatGPT (Aldosari, 2024; Al-khresheh, 2024; Jamshed és mtsai, 2024; Nguyen és Barrot, 2024), de akár a *LINE ChatBot* (Chien és mtsai, 2022), a *Lora* nevű MI-asszisztens (Zhang és mtsai, 2024), a *Speeko*, egy beszéd-készséget javító MI-coach (Shafiee, 2024), vagy az *Enskill*, egy avatártestű MI (Ericsson és Johansson, 2023) segítségével. Bár a csupán hangalapú chatbotok a diskurzus megértéséhez hozzájáruló gesztusokat és mimikát nem közvetítik, pedig ez nagyban segítené a megértést, ez utóbbi alkalmazás egy avatár segítségével ezt a problémát is áthidalja.

A olvasott szöveg értését az MI nem közvetlenül, hanem közvetve segíti, például a motiváció fokozásával. Így a generatív GPT képes szöveges leírás alapján kép (*DALL-E*) vagy zene (*Soundful*, *Beatoven.ai*, *MusicLM*) előállítására (Bal és mtsai, 2024), képregényeket tud generálni (Aini és mtsai, 2024), és ezekkel gazdagítható az olvasott szöveg értését előkészítő vagy feldolgozó feladatok eszköztára. Más szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy a ChatGPT szövegeket ajánlhat olvasási célra (Oktarin és mtsai, 2024), összefoglalhatja szövegek tartalmát, elemezheti azokat, vagy a nyelvtanuló beszélgetőtársaként megvitathatja vele a szövegek tartalmát, ezzel is elősegítve a szövegértést és a kritikus gondolkodást (Tram és mtsai, 2024).

Az egyes nyelvi tartalmak fejlesztését taglaló tanulmányokból kirajzolódik, hogy az MI elsősorban az implicit nyelvtanulást támogatja, amely természetes interakcióból származó nyelvi inputok segítségével, induktív módon tanítja a nyelvtani jelenségeket, szókincset és kiejtést, a hangsúlyt a jelentésre, illetve a kommunikációra helyezve. Ezért a nyelvi tartalmakat jellemzően nem külön-külön, hanem egymással vagy más nyelvi készségekkel kombinálva lehet fejleszteni az MI segítségével.

Több tanulmány foglalkozik azzal, hogyan fejleszthető a chatbotok segítségével a kiejtés a szóbeli szövegalkotással együtt, például a ChatGPT (Alam és Asmawi, 2023; Khzouz és mtsai, 2024), a *Google Segéd* (Chung és Bong, 2024), az *ELSA AI* (Kemalbekova és mtsai, 2024) vagy az *EAP Talk* (Zou és mtsai, 2024) közreműködésével. A szókincs ugyanígy komplex módon fejleszthető, például a nyelvtannal, de akár az összes nyelvi készséggel és tartalommal együtt. Ezen a területen is vizsgálták a ChatGPT lehetőségeit (Jeon és Lee, 2024; Khzouz és mtsai, 2024; Pikhart és mtsai, 2024), de más eszközöket is, így például a *Papua* nevű MI-appot (Peña-Acuña és Crismán-Pérez, 2022). A nyelvtant főleg az írástanítás részeként szokták fejleszteni, a vizsgálatok itt is a ChatGPT-re fókuszáltak (Li és mtsai, 2024; Ricart-Vayá, 2024) de más érdekes fejlesztésekről is beszámoltak, például a *Gengobot* nevű alkalmazásról (Haristiani és mtsai, 2022).

### Diszkusszió és összegzés

Kutatásunk egyértelműen alátámasztja a mesterséges intelligencia nyelvtanulásra gyakorolt jelentős hatását és egyre bővülő lehetőségeit. Míg a korábbi kutatások főleg a szókincsrre és a nyelvtanra fókuszáltak, bibliográfiai elemzésünk feltárta, hogy a kutatás fő területei jelenleg az írásbeli és a szóbeli szövegalkotás, ezen belül is különösen a chatbotok szerepe az oktatásban és az automatizált szövegértékelés. Vizsgálatunk fókuszában a 2022-től megjelent tanulmányok álltak, de ez is jól mutatta azt a törésvonalat, amely a 2022 előtti időszakot elválasztja az új korszaktól. Míg 2022 előtt a felsőoktatásban az MI leggyakoribb felhasználási módjai az automatikus értékelés, az előrejelzés, a virtuális asszisztensek és az adaptív oktatási rendszerek voltak, addig 2022 után egyértelműen a chatbotok, különösen a ChatGPT alkalmazásának lehetőségei kerültek az első helyre.

A legfontosabb folyóiratokat elemezve egy pszichológiai folyóirat került a harmadik helyre, ami jól mutatja, hogy a nyelvtechnológiával kapcsolatban fontos szerep jut a nyelvtanulás affektív összetevőinek. Mint azt a reprezentatív tanulmányok közül is

több kimutatta, a nyelvtanulás sikere szempontjából különösen fontos a motiváció és az elköteleződés. Ha az MI-vel segített tanulási folyamat támogatja a nyelvtanulót, ha a feladatok megfelelő kihívás jelentenek (azaz sem nem túl könnyűek, sem nem túl nehezek), és ha az azonnali és a tanuló szintjéhez igazított visszajelzés és értékelés motiváló, akkor a nyelvtanulók elkötelezettebbek lesznek saját tanulásuk iránt, ami a nyelvtanulói autonómia alapja.

A chatbotok egyik előnye is éppen az, hogy szorongásmentes tanulási környezetet tudnak teremteni, és így a kommunikációs hajlandóság javításának hatékony eszközei lehetnek. Ezen túl olyan területeket is fejlesztenek, amelyre a technológia korábbi fejlettségi fokán nem volt lehetőség, így például az interakciós kompetenciát, ezen belül is a szóátadás- és átvétel, a társalgás menedzselését vagy az interkulturális kompetenciát. Ezek fejlesztésére egy nyelvóra keretein belül nincs túl sok idő, ezért a lehetőségek bővülése várható a modern chatbotoktól. A hangalapú chatbotok képesek a szóbeli szövegalkotás fejlesztésére, különösen a beszédsebesség, a nyelvi pontosság és a kiejtés javítható ily módon (Zhai és Wibowo, 2023).

A ChatGPT alkalmas az írásbeli szövegalkotás fejlesztésére is, hiszen írásban lehet kommunikálni vele, a generált szövegek nemcsak koherensek és nyelvtanilag helyesek, de ezen túl az írott szövegek számos aspektusát képes figyelembe venni az alkalmazás, mint például a pragmatika, a szemantika, a szintaxis, a kohézió, a nyelvi stílus vagy a műfaji konvenciók (Barrot 2023).

A jövőt illetően a kutatások várható és egyben kívánatos iránya lenne az eddigi tapasztalatokból levont tanulságok beépítése a pedagógiai gyakorlatba az oktatási rendszer minél több szintjén, eddig ugyanis az empirikus kutatások többsége a felsőoktatásra fókuszált. Ennek oka a kényelmi mintavétel lehet, hiszen az egyetemi hallgatókat könnyen el tudják érni az egyetemeken foglalkoztatott kutatók, valamint az etikai engedélyeket is könnyebben és gyorsabban be tudják szerezni, hiszen nagykorú diákokról van szó. Fontos lenne ugyanakkor, hogy az eredmények tükrében a fiatalabb korosztályokban is végezzenek vizsgálatokat, hogy náluk is bevezethető legyen az MI a nyelvtanításban.

E feltörekvő kutatási terület eredményei különösen fontosak lehetnek a pedagógiai gyakorlat számára. Egyrészt új módszerekre és feladattípusokra van szükség, mert miközben például fogalmazások íratásának és értékelésének a hagyományos módon nincs értelme, az MI alkalmazásában rejlő didaktikai potenciál kiaknázatlan marad. Fontos lenne beépíteni a pedagógiai repertóriumba az MI különböző funkcióit, így például a tartalomgenerálást vagy a szövegösszefoglalást. Egyszerű módja lehet a felhasználásnak, hogy a diákok dokumentálják, a szövegírás mely lépései során használtak MI-t, és pontosan hogyan, vagy az alkalmazás segítségével generált szöveg vázlatot használnák saját esszéik megírásához. A nyelvtanárok számára is segítséget nyújthat az MI, például kérdések megfogalmazásában és tesztek készítésében, illetve az MI segítségével lehet a tananyag feldolgozását segítő tartalmakat, így képeket, zenéket, verseket létrehozni, ezzel is növelve a nyelvtanulás iránti motivácót. A ChatGPT szövegeket ajánlhat olvasási célra, vagy a nyelvtanuló beszélgetőtársaként megvitathatja vele a szövegek tartalmát, ezzel is elősegítve a szövegértést.

Az MI használatával kapcsolatos didaktikai tudnivalókat nemcsak a tanárképzésbe kell beépíteni, hanem a pedagógusok továbbképzésébe is. A pedagógusszakma elöregedése ugyanis a fejlett országok többségét érinti (Balázs és Vadász, 2019), így alapvető fontosságú lenne a már pályán lévő pedagógusok edukációja, hogy csökkenjen az ismeretlentől való félelem, másrészt a diákok által egyébként is használt alkalmazások (így a fordítóprogramok vagy a ChatGPT) működésének megértése a nyelvtanulás szolgálatába állíthatná a technológia fejlődésével kínálkozó lehetőségeket.

Mivel általános érvényűen nem lehet kijelenteni, hogy az MI egyértelműen segíti a nyelvtanulást, a jövőbeli kutatások feladata meghatározni, hogy mely alkalmazások

milyen korosztályú, nyelvi szintű, milyen képességű vagy éppen milyen tanulási stílust preferáló nyelvtanulók számára jelenthetnek segítséget és a nyelvtanulás folyamatába hogyan ágyazhatók be. Válaszokat kell találni az egyre gyakrabban felmerülő adatvédelmi és tudományetikai aggályokra is – akár oly módon, hogy magát a plágium fogalmát definiáljuk újra.

Az egyértelműen kimutatható ázsiai, főleg kínai dominancia az eltérő kulturális háttér, illetve az oktatási rendszerek különbözőségei miatt felveti az európai kutatások szükségességét is, hogy a helyi viszonyokhoz igazított gyakorlati tanulságokat lehessen belőlük levonni. A legfontosabb szerzők, illetve intézmények között csak két európai szerepel, pedig minden bizonnyal születnek jelentős kutatások Európában is, de talán itt erősebb a nemzeti nyelven való publikálás hagyománya. Magyar nyelven is több jelentős tanulmány született (pl. Fekete és Porkoláb, 2023; Rajki és mtsai, 2024; Sándor és Vékási, 2024), ugyanakkor szükség lenne angol nyelvű publikációkra, hogy nemzetközi viszonylatban is összehasonlíthatók legyenek a következtetések.

### Limitációk

Jelen tanulmány csak a Scopus adatbázisát használta fel, és kizárólag angol nyelvű publikációkat vizsgált. A jövőben esetleg érdemes lenne több adatbázist és más nyelveket is bevonni egy még átfogóbb elemzés érdekében.

**Móser Anna**

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola*

### Irodalom

- Aini, N., Kurniarahman, I., Widiati, U., Cahyono, B. Y. & Basthomi, Y. (2024). Indonesian university students' perspectives on integrating AIED into English language learning. *Issues in Educational Research*, 34(3), 803–824.
- Alam, M. S. & Asmawi, A. (2023). Chat GPT in Constructivist Language Pedagogy: Exploring Its Potential and Challenges in Legal Vocabulary Acquisition. *Applied Research on English Language*, 12(4), 131–148. DOI: [10.22108/are.2024.139708.2188](https://doi.org/10.22108/are.2024.139708.2188)
- Alam, S., Usama, M., Alam, M. M., Jabeen, I. & Ahmad, F. (2023). Artificial Intelligence in global world: A case study of grammarly as e-tool on ESL learners' writing of Darul Uloom Nadwa. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(11), 1741–1747. DOI: [10.18178/ijiet.2023.13.11.1984](https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.11.1984)
- Aldosari, M. (2024). Another World with Artificial Intelligence in Speaking Classes: To Delve into the Influences on Willingness to Communicate, Personal Best Goals, and Academic Enjoyment. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 25(4), 439–463.
- Al-khresheh, M. H. (2024). Bridging Technology and pedagogy from a Global Lens: Teachers' perspectives on integrating chatgpt in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100218. DOI: [10.1016/j.caeai.2024.100218](https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218)
- Almashy, A., Ahmed, A. S., Jamshed, M., Ansari, M. S., Banu, S. & Warda, W. U. (2024). Analyzing the impact of call tools on English learners' writing skills: A comparative study of errors correction. *World Journal of English Language*, 14(6), 657. DOI: [10.5430/wjel.v14n6p657](https://doi.org/10.5430/wjel.v14n6p657)
- Alsalem, M. S. (2024). EFL teachers' perceptions of the use of an AI grading tool (CoGrader) in English writing assessment at Saudi universities: An activity theory perspective. *Cogent Education*, 11(1). DOI: [10.1080/2331186X.2024.2430865](https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2430865)
- Bal, M., Aydemir, A. G. K. & Coşkun, M. (2024). Exploring YouTube content creators' perspectives on generative AI in language learning: Insights through opinion mining and sentiment analysis. *PLoS ONE*, 19(9), e0308096. DOI: [10.1371/journal.pone.0308096](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308096)
- Balázs, I. & Vadász, Cs. (2019). *TALIS 2018. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Barrot, J. S. (2023). Using CHATGPT for Second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. DOI: [10.1016/j.asw.2023.100745](https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745)

- Biju, N., Abdelrasheed, N. S., Bakiyeva, K., Prasad, K. D. & Jember, B. (2024). Which one? AI-Assisted Language Assessment or paper format: An exploration of the impacts on foreign language anxiety, learning attitudes, motivation, and writing performance. *Language Testing in Asia*, 14(1). DOI: [10.1186/s40468-024-00322-z](https://doi.org/10.1186/s40468-024-00322-z)
- Bogdan, I. (2024). European public attitudes and perceptions on digitalization and artificial intelligence. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 15(1), 57–79.
- Casal, J. E. & Kessler, M. (2023). Can linguists distinguish between chatgpt/ai and human writing?: A Study of Research Ethics and academic publishing. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(3), 100068. DOI: [10.1016/j.rmal.2023.100068](https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100068)
- Chien, Y.-C., Wu, T.-T., Lai, C.-H. & Huang, Y.-M. (2022). Investigation of the influence of Artificial Intelligence Markup Language-based line chatbot in contextual English learning. *Frontiers in Psychology*, 13. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.785752](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785752)
- Chung, B. & Bong, H. K. (2024). The effectiveness of AI-Assisted Language Learning : Possibilities of facilitating the intelligibility of Korean-accented English. *The Journal of AsiaTEFL*, 21(3), 520–535. DOI: [10.18823/asiatefl.2024.21.3.1.520](https://doi.org/10.18823/asiatefl.2024.21.3.1.520)
- Crompton, H. & Burke, D. (2023). Artificial Intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). DOI: [10.1186/s41239-023-00392-8](https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8)
- Csáki, Cs. & Vándor P. (2025). Zárt és nyílt súlyú LLM-ek teljesítményértékelése RAG-alapú felsőoktatási chatbot alkalmazás példáján. In Berend, G., Gosztolya, G. & Vincze, V. (szerk.), *XXI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. SZTE TTIK. 233–246. <https://rgai.inf.u-szeged.hu/sites/rgai.inf.u-szeged.hu/files/mszny2025%20%281%29.pdf> Utolsó letöltés: 2025. 02. 17.
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., Zhu, H., Hender, J. A. & Braasch, J. (2022). Foreign Language Acquisition via Artificial Intelligence and extended reality: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332–2360. DOI: [10.1080/09588221.2021.1879162](https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162)
- Dobos, I., Sasvári, P. & Urbanovics, A. (2021). A QS-rangsor előrejelezhetősége a Scopus és a SciVal adatai alapján a hazai intézmények tükrében. The Predictability of QS Ranking Based on Scopus and SciVal Data through the Lens of Hungarian Institutions. *Magyar Tudomány*, 182(9), 1243–1252. DOI: [10.1556/2065.182.2021.9.9](https://doi.org/10.1556/2065.182.2021.9.9)
- ElEbyary, K., Shabara, R. & Boraie, D. (2024). The differential role of AI-operated WCF in L2 students' noticing of errors and its impact on writing scores. *Language Testing in Asia*, 14(1). DOI: [10.1186/s40468-024-00312-1](https://doi.org/10.1186/s40468-024-00312-1)
- Ericsson, E. & Johansson, S. (2023). English speaking practice with conversational AI: Lower secondary students' educational experiences over time. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100164. DOI: [10.1016/j.caeai.2023.100164](https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100164)
- Haristiani, N., Dewanty, V. L. & Muhammad Rifai, M. (2022). Autonomous Learning through chatbot-based application utilization to enhance basic Japanese competence of Vocational High School students. *Journal of Technical Education and Training*, 14(2). DOI: [10.30880/jtet.2022.14.02.013](https://doi.org/10.30880/jtet.2022.14.02.013)
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X. & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112–131.
- Hung, H. T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H. C. & Wang, C. C. (2018). A scoping review of research on digital gamebased language learning. *Computers & Education*, 126, 89–104. DOI: [10.1016/j.compedu.2018.07.001](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.001)
- Jamshed, M., Allehyani, B., Albedah, F. & Banu, S. (2024). Analyzing CHATGPT's sustainability as a language learning tool: Saudi EFL Learners' Perspectives, problems and pedagogical prospects. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(12), 3836–3844. DOI: [10.17507/tpls.1412.18](https://doi.org/10.17507/tpls.1412.18)
- Jeon, J. & Lee, S. (2024). Can learners benefit from Chatbots instead of humans? A systematic review of human-chatbot comparison research in language education. *Education and Information Technologies*, 29(17), 23329–23360. DOI: [10.1007/s10639-024-12725-9](https://doi.org/10.1007/s10639-024-12725-9)
- Kemelbekova, Z., Degtyareva, X., Yessenaman, S., Ismailova, D. & Seidaliyeva, G. (2024). Ai in teaching English as a foreign language: Effectiveness and prospects in Kazakh Higher Education. *XLinguae*, 17(1), 69–83. DOI: [10.18355/XL.2024.17.01.05](https://doi.org/10.18355/XL.2024.17.01.05)
- Khzouz, A., Salaita, O., Al-Issawi, J. M., AlTaher, B. B. & Alkhenizan, H. H. (2024). Exploring CHATGPT practices and user experiences in learning English skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(12), 3959–3969. DOI: [10.17507/tpls.1412.31](https://doi.org/10.17507/tpls.1412.31)
- Klimova, B., Pikhart, M., Benites, A. D., Lehr, C. & Sanchez-Stockhammer, C. (2023). Neural machine translation in Foreign Language Teaching and Learning: A Systematic Review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 663–682. DOI: [10.1007/s10639-022-11194-2](https://doi.org/10.1007/s10639-022-11194-2)
- Kohnke, L. (2024). Exploring EAP students' perceptions of genai and traditional grammar-checking tools for language learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100279. DOI: [10.1016/j.caeai.2024.100279](https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100279)
- Li, Q., Tarp, S. & Nomdedeu, A. (2024). The necessary symbiosis: how chatgpt co-authored a new type of learner's grammar to be displayed in a digital writing assistant. *Círculo de Lingüística Aplicada*

- a *La Comunicación*, 100, 145–160. DOI: [10.5209/clac.97409](https://doi.org/10.5209/clac.97409)
- Liang, J.-C., Hwang, G.-J., Chen, M.-R. A. & Darmawansah, D. (2021). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*, 31(7). DOI: [10.1080/10494820.2021.1958348](https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348)
- Lin, M. P.-C. & Chang, D. (2020). Enhancing Post-secondary Writers' Writing Skills with a Chatbot: A Mixed-Method Classroom Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(1), 78–92. <https://www.jstor.org/stable/26915408>
- Liu, S. & Zhang, S. (2021). A Bibliometric Analysis of Computer-assisted English Learning from 2001 to 2020. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(14), 53–67. DOI: [10.3991/ijet.v16i14.24151](https://doi.org/10.3991/ijet.v16i14.24151)
- Ma, H., Ismail, L. & Han, W. (2024). A bibliometric analysis of artificial intelligence in language teaching and learning (1990–2023): Evolution, trends and Future Directions. *Education and Information Technologies*, 29(18), 25211–25235. DOI: [10.1007/s10639-024-12848-z](https://doi.org/10.1007/s10639-024-12848-z)
- Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A. & Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *El Profesional De La Información*, 29(1). DOI: [10.3145/epi.2020.ene.03](https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.03)
- Nguyen, L. & Barrot, J. S. (2024). Detecting and assessing AI-generated and human-produced texts: The case of second language writing teachers. *Assessing Writing*, 62, 100899. DOI: [10.1016/j.asw.2024.100899](https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100899)
- Oktarina, I. B., Saputri, M. E. E., Magdalena, B., Hastomo, T. & Maximilian, A. (2024). Leveraging ChatGPT to enhance students' writing skills, engagement, and feedback literacy. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(4), 2306–2319. DOI: [10.55214/25768484.v8i4.1600](https://doi.org/10.55214/25768484.v8i4.1600)
- Pikhart, M., Klimova, B. & Al-Obaydi, L. H. (2024). Exploring university students' preferences and satisfaction in utilizing digital tools for Foreign Language Learning. *Frontiers in Education*, 9. DOI: [10.3389/educ.2024.1412377](https://doi.org/10.3389/educ.2024.1412377)
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., 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. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*. DOI: [10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)
- Peña-Acuña, B. & Crismán-Pérez, R. (2022). Research on Papua, a digital tool with artificial intelligence in favor of learning and linguistic attitudes towards the learning of the English language in students of Spanish language as L1. *Frontiers in Psychology*, 13. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.1019278](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019278)
- Porkoláb, Á. & Fekete, T. (2023). A mesterséges intelligencia alkalmazása a nyelvtanulásban. *Iskolakultúra*, 33(8), 67–80. DOI: [10.14232/iskkult.2023.8.67](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.67)
- Rahman, A., Raj, A., Tomy, P. & Hameed, M. S. (2024). A comprehensive bibliometric and content analysis of artificial intelligence in language learning: Tracing between the years 2017 and 2023. *Artificial Intelligence Review*, 57(4). DOI: [10.1007/s10462-023-10643-9](https://doi.org/10.1007/s10462-023-10643-9)
- Rahmi, R., Amalina, Z., Andriansyah, A. & Rodgers, A. (2024). Does it really help? exploring the impact of ai-generated writing assistant on the students' English writing. *Studies in English Language and Education*, 11(2), 998–1012. DOI: [10.24815/siele.v11i2.35875](https://doi.org/10.24815/siele.v11i2.35875)
- Rajki, Z., T. Nagy, J. & Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia A felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 34(7), 3–22. DOI: [10.14232/iskkult.2024.7.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.7.3)
- Ricart-Vayá, A. (2024). ChatGPT as a Tool to Improve Written Expression in English as a Foreign Language. *Ikala*, 29(2), 1 – 16. DOI: [10.17533/udea.ikala.354584](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.354584)
- Sándor, E. & Vékási, A. (2024). Az idegen nyelvi íráskészség fejlesztése és az autonóm tanulás az angol szaknyelvi órán a gazdasági felsőoktatásban a mesterséges intelligencia segítségével In Géring, Zs. (szerk.), *Digitalizáció a felsőoktatásban*. Budapesti Gazdasági Egyetem. 110–130.
- Sanosi, A. B. (2022). The impact of automated written corrective feedback on EFL learners' academic writing accuracy. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 301. DOI: [10.22190/JTESAP2202301S](https://doi.org/10.22190/JTESAP2202301S)
- Schmidt, T. & Strassner, T. (2022). Artificial intelligence in foreign language learning and teaching. *Anglistik*, 33(1), 165–184. DOI: [10.33675/ANGL/2022/1/14](https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14)
- Shafiee Rad, H. (2024). Revolutionizing L2 speaking proficiency, willingness to communicate, and perceptions through artificial intelligence: a case of Speeko application. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 18(4), 364–379. DOI: [10.1080/17501229.2024.2309539](https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2309539)
- Sharadgah, T. A. & Sa'di, R. A. (2022). A Systematic Review of Research on the Use of Artificial Intelligence in English Language Teaching and Learning (2015-2021): What are the Current Effects? *Journal of Information Technology Education Research*, 21, 337–377. DOI: [10.28945/4999](https://doi.org/10.28945/4999)
- Shen, C., Shi, P., Guo, J., Xu, S. & Tian, J. (2023). From process to product: Writing engagement and performance of EFL learners under computer-generated feedback instruction. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: [10.3389/fpsyg.2023.1258286](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1258286)

- Simon, E., Lendvai, P., Németh, G., Olasz, G. & Vicsi, K. (2012). A magyar nyelv a digitális korban – The Hungarian Language in the Digital Age. Rehm, G. & Uszkoreit, H. (szerzőszerk.), *META-NET White Paper Series*. Springer. DOI: [10.1007/978-3-642-30379-1](https://doi.org/10.1007/978-3-642-30379-1)
- Song, C. & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of CHATGPT in AI-Assisted Language Learning for EFL Students. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: [10.3389/fpsyg.2023.1260843](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843)
- Tai, T. & Chen, H. H. (2023). The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1485–1502. DOI: [10.1080/10494820.2020.1841801](https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1841801)
- Tan, S. C., Lee, A. V. Y. & Lee, M. (2022). A systematic review of artificial intelligence techniques for collaborative learning over the past two decades. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100097. DOI: [10.1016/j.caeai.2022.100097](https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100097)
- Tram, N. H. M., Nguyen, T. T. & Tran, C. D. (2024). ChatGPT as a tool for self-learning English among EFL learners: A multi-methods study. *System*, 127, 103528. DOI: [10.1016/j.system.2024.103528](https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103528)
- Waltman, L., Van Eck, N. J. & Noyons, E. C. M. (2010). A unified approach to mapping and clustering of Bibliometric Networks. *Journal of Informetrics*, 4(4), 629–635. DOI: [10.1016/j.joi.2010.07.002](https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.07.002)
- Yan, D. (2023). Impact of CHATGPT on learners in a L2 writing Practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 28(11), 13943–13967. DOI: [10.1007/s10639-023-11742-4](https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4)
- Yang, H., Kim, H., Lee, J. H. & Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. *ReCALL*, 34(3), 327–343. DOI: [10.1017/S0958344022000039](https://doi.org/10.1017/S0958344022000039)
- Yang, H., Gao, C. & Shen, H. (2023). Learner interaction with, and response to, AI-Programmed Automated Writing Evaluation Feedback in EFL writing: An exploratory study. *Education and Information Technologies*, 29(4), 3837–3858. DOI: [10.1017/S0958344022000039](https://doi.org/10.1017/S0958344022000039)
- Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on Artificial Intelligence Applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). DOI: [10.1186/s41239-019-0171-0](https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0)
- Zhai, C. & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the University. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100134. DOI: [10.1016/j.caeai.2023.100134](https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134)
- Zhang, C., Meng, Y. & Ma, X. (2024). Artificial intelligence in EFL speaking: Impact on enjoyment, anxiety, and willingness to communicate. *System*, 121, 103259. DOI: [10.1016/j.system.2024.103259](https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103259)
- Zou, B., Liviero, S., Ma, Q., Zhang, W., Du, Y. & Xing, P. (2024). Exploring EFL learners' perceived promise and limitations of using an artificial intelligence speech evaluation system for speaking practice. *System*, 126, 103497. DOI: [10.1016/j.system.2024.103497](https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103497)

### Absztrakt

A mesterséges intelligencia térnyerése egyre nagyobb változásokat hoz az idegen nyelvek tanulása területén. 2022-ben jelent meg a ChatGPT ingyenes változata, amely egy teljes irányváltás kezdetét jelentette, de a valódi áttörést a nyelvtechnológiában a GPT-4 2023-as bevezetése hozta el. Ez a progresszív fejlődés szükségessé teszi a legutóbbi évek fejleményeinek vizsgálatát a kutatás területén. A tanulmány célja, hogy áttekintést nyújtson ezekről a változásokról a 2022–2024 között megjelent tudományos dokumentumok bibliometriai elemzése alapján. A Scopus adatbázis segítségével végzett elemzés rámutat ezen időszak publikációs trendjeire, a legproduktívabb szerzőkre, intézményekre, országokra, folyóiratokra, a nemzetközi kapcsolatok hálózatára, a legtöbbször hivatkozott tanulmányokra, valamint a kulcsszavak együttes előfordulásának elemzése segítségével tárja fel a szakterület belső szerkezetét, a legnépszerűbb témák mintázatait. Rávilágít, hogy az elmélettel, illetve a pedagógiai gyakorlattal foglalkozó írások a nyelvi készségek és tartalmak közül főleg az íráskészség és a beszédkészség fejlesztésére koncentráltak. A kutatás fő területei jelenleg az írásbeli szövegalkotás a ChatGPT és az automatizált szövegértékelés kontextusában, valamint a mesterséges intelligenciának a szóbeli szövegalkotásban és a kommunikációs gépek lebontásában játszott szerepe. Az egyértelműen kimutatható ázsiai, főleg kínai dominancia az eltérő kulturális háttér, illetve az oktatási rendszerek különbözőségei miatt felveti az európai kutatások szükségességét is, hogy a helyi viszonyokhoz igazított gyakorlati tanulságokat lehessen belőlük levonni. A kutatások várható és egyben kívánatos iránya lenne az eddigi tapasztalatokból levont tanulságok beépítése a pedagógiai gyakorlatba az általános nyelvpedagógiai alapelvek figyelembevételével az oktatási rendszer minden szintjén.

**Kulcsszavak:** mesterséges intelligencia, bibliometria, ChatGPT, nyelvtanítás, Scopus

# A pedagógusok segítői kompetenciái a törvényi szabályozás, az egyetemi képzés és a pedagógus előmeneteli rendszer vizsgálatán keresztül

*Alapvetésnek tűnik, hogy az iskolai munka a pedagógusoktól nem csak oktatói, hanem nevelői-segítői készségeket, képességeket is igényel. Ez nem modern fejlemény: mióta formális keretek között zajló gyermeknevelésről beszélünk, annak lelki oldala egyre hangsúlyosabb szerepet kap. Mint arra Pukánszky Béla tanulmánya (2011) is rámutat, a fejlesztő pedagógiai és pszichológiai támogató funkciók az idők során fokozatosan előtérbe kerültek a tanári kompetenciák között. Kérdés, hogy ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztése megjelenik-e a pedagógusképzés során, és ha igen, milyen mértékben. Milyen lehetőségei vannak a mai pedagógiai alrendszereknek egy segítői attitűd kialakítására?*

## Bevezetés

### Rövid problémátörténeti kitekintés

**A** hogy világunk változik, pedagógiai paradigmáink is folyamatos változáson mennek keresztül. Kozma Tamás szerint a klasszikus, bölseleti-filozófiai értelmezési kerettől elindulva az alkalmazott pszichológiai és a közgazdasági paradigmán át a 21. század elejére megérkezünk egy olyan pedagógiai keretrendszerhez, amely már pedagógiai kihívások és problémák köré rendeződik (Kozma, 2001), és a diákot tartja figyelme középpontjában.

A pedagógiai tevékenység a magyarországi pedagógiai szcénában leginkább a II. világháború után vált ketté a nevelés (nevelélmélet) és az oktatás (didaktika) területére. A két terület eltávolodott egymástól, és míg az előbbi átpolitikálódott, és leginkább politikai ideológiát közvetített, az utóbbi teret engedett a valós szakmai párbeszédnek is (Pukánszky, 2005). Az 1970-es évek elejére, bár a kommunista ideológia hatása továbbra is érződött még a pedagógusszakmán, a századelő sokrétű reformpedagógiai törekvései mintha újra szárnyra kaptak volna. A rendszerváltás előszele a politikai változásokon kívül szükségszerűen az oktatásügy reformját is magával hozta, amelyet az 1971-es óvodai nevelésről szóló törvény vagy az 1985-ös új közoktatási törvény jól példáz. Az 1970-es években felerősödnek azok a hangok az oktatásügyben, amelyek a tanárok

pedagógiai-pszichológiai felkészítésének reformját, a tárgyak fejlesztését hangsúlyozzák (Ladányi, 1973; Petrikás, 1976; Petrikás és Vecsey, 1978; Óvári, 1980; Köte, 1983). Mint azt a későbbiekben a mai nevelésügyi dokumentumok elemzése mentén látni fogjuk, a közel 50 évvel ezelőtti helyzethez képest nem figyelhető meg érdemi elmozdulás. Mégis, talán ezeknek a párbeszédnek köszönhetően az 1980-as évekre a nevelés-oktatás elindult a demokratizálódás útján, a személyiségfejlesztés előtérbe került, az iskola autonómiája növekedett, és a pedagógusok szerepének erősítésén túl a törvények a szülők aktív részvételét szorgalmazták az iskola életében. Ugyancsak nagy hangsúlyt kapott a tehetséggondozás is (Kelemen, 2015).

A 21. század elejére megérkeztünk egy olyan helyzetbe, amelyben időben és térben egyszerre léteznek egymás mellett különböző – explicit és implicit – nevelésfilozófiai megfontolások, rejtett tantervek (Jakab, 2022), emiatt a gyermekekről való egységes gondolkodás sokszor még intézményi szinten is nehézkes, nem is beszélve ennek a bizonytalanságnak az össztársadalmi vetületéről. Az iskola és a nevelés kérdését politikai csatározások is alakíthatják, ehhez adódnak hozzá a családokban lecsapódó társadalmi nehézségek is (pl. idő- és pénzhány, munka és magánélet közötti egyensúly felborulása). Ezek csupán példái azoknak a nehézségnek, amelyek megfigyelhetőek a mindennapi pedagógiai munkában. Az egész nevelési szintér sokrétű problémákkal terhelt, ezekkel pedig a köznevelési rendszernek adaptív módon kell foglalkoznia annak érdekében, hogy a Köznevelési törvényben foglalt fejlesztési célokat elérje.

### *A középiskolás évek problémái*

A középiskolai időszak talán a leginkább zaklatott időszaka az egyén életének, erős érzelmekkel terhelt és turbulens (Kasik, 2015), mivel a serdülő testileg, érzelmileg, gondolkodásában és kapcsolataiban egyaránt változik.

Biológiai és pszichésen a freudi látencia szakasza után vagyunk már, testképe és ennek kapcsán énképe bizonytalanná válhat (Freud, 1986). A pubertás minden szempontból teljes erővel éri a serdülőt, párkapcsolati törekvéseket is megfigyelhetünk, ami tovább bonyolítja az iskolai munka lelki hátterét (Szilágyi, 1984).

Melodramatikus időszaknak tekintjük a serdülőkort, az irreálisan rapszodikus érzelmi viharok sem idegenek tőle (Bognár és mtsai, 2007). Rövid időszakokra virtuálisan ott-hontalanná és társtalanná válhat a fiatal, referenciacsoportot is vált (Zsolnai, 2013). Ez az eriksoni identitás, intimitás időszaka, amely konfliktusokkal (intra- és interperszonális, szerepkonfliktusok) terhelt (Erikson, 1968).

Fogalmi gondolkodása és gondolati hálója még fejletlen, nem megállapodott. Megváltozik önmagáról és a világról alkotott képe, megjelenik a reflektív énkép, ami aztán szociális szorongást okozhat. Ennek következtében teljesítménye időlegesen csökkenhet, iskolai munkája így labilissá, szorongásokkal terheltté válhat (Cole és Cole, 2003). Mindehhez hozzáadódnak még az online térben való lét kihívásai, amelyek érzelmileg tovább terhelik a fiatalt, valamint az online fellelhető referenciapontok sokasága is, ami miatt egyre nehezebb az identitást valamilyen stabil ponthoz viszonyítani (Bauman, 2007).

Folyamatosan működtetni kényszerül a Marcia által leírt MAMA (moratórium-adaptáció) ciklusokat, adaptálódni próbál a környezetéhez és annak elvárásaihoz. Ez az erkölcsi (etikai és morális) érés és a tudatos értékválasztás ideje. Jó esetben magára talál, felleli identitását, és motivációit inkább belülről fogja keresni, egyre kevésbé kell kívülről motiválni (Marcia, 2002).

Mint láthattuk, a serdülő élete minden lényeges szempontból megváltozik, ez az in-between years (köztes évek) időszaka, sem nem gyerek már, sem nem felnőtt még, ami frusztrációt okoz. Közben az elvárások nőnek, tantárgyi és személyiségfejlődési

szempontból is (ld. Köznevelési stratégia és Köznevelési törvény preambuluma). Az idő is pereg, ez az utolsó időszak, amikor a formális nevelés számára még elérhető a diák.

A sajátos nevelési igényű diákok száma növekszik Magyarországon. Ez a növekedés egy komplex társadalmi (és mára már egészségügyi) jelenség, amelyet számos tényező befolyásol. Az utóbbi évek kutatásai azt mutatják, hogy a gyermekkori mentális és szomatikus zavarok, valamint a családon belüli bántalmazás következményei egyre gyakoribbak. A gyermekkori traumatikus élmények, mint például a családon belüli erőszak és elhanyagolás, jelentős hatással vannak a gyermekek mentális egészségére és viselkedésére, növelik a kortársbántalmazás kialakulásának esélyeit és az ehhez kapcsolódó magatartási problémák számosságát (Kovács-Tóth és Kuritárné Szabó, 2023). Ezen túl a gyermekkori figyelemzavar és hiperaktivitás (ADHD) prevalenciájának növekedése is aggasztó jelenség, és a megfelelő szakmai ellátás elérhetősége is kérdéses (Nagy és mtsai, 2024).

A diákok alvási idejének csökkenése is hozzájárul a problémás iskolai viselkedés növekedéséhez, mivel a megfelelő mennyiségű és minőségű alvás elengedhetetlen a fizikai, következésképpen a mentális egészséghez is (Ranschburg, 2012). A gyermekek általános alvásideje az utóbbi évtizedekben csökkent, ami számos egészségügyi problémához vezethet (Reka és mtsai, 2013). Mindezeket túl a KSH 2019-ben közzétett mentális egészségről szóló jelentése pedig azt mutatja, hogy a fiatalok körében az enyhe szintű depresszió arányában 41%-os növekedés tapasztalható az utóbbi időszakban.<sup>1</sup>

A fentiek fényében a mentális egészség védelme megkerülhetetlen kérdés gyermek- és serdülőkorban, mert ez az az időszak, amely meghatározza azt a tanulási utat és fejlődési ívet, amelyet a tanuló kognitív, szociális és érzelmi szempontból bejár majd. A lelki egészség támogatása és a prevenció kiemelt szerepet kell, hogy kapjon az iskolai életben (Winkler és Zsolnai, 2022). A támogató iskolai környezet nem elhanyagolható, így a pedagógusok szerepe és az általános szociális támogatás sem az, mivel ezek mind hozzájárulhatnak a gyermekek problémás viselkedésének csökkentéséhez (Molnár és mtsai, 2021), végső soron pedig jobb tanulmányi eredményhez vezetnek.

### *A pedagóguspálya terhei*

A serdülőkorú diákok élethelyzetének rövid áttekintése után lássuk, hogy ebben a nevelési környezetben milyen háttérrel bírnak a pedagógusok, és miképpen tudnak megbirkózni az előttük álló pedagógiai feladattal. A pedagóguspálya presztízse Magyarországon történetileg mindig alacsony volt, az utóbbi években ehhez képest is jelentős mértékben csökkent, ami több okra vezethető vissza. A pedagógusok társadalmi megítélése és a szakma anyagi megbecsültsége más pályákhoz viszonyítva alacsony, emiatt a pálya iránti érdeklődés csökken (Sebestyén, 2015; Szemerszki, 2023). A pedagógusok körében végzett kutatások azt mutatják, hogy a pályaelhagyók aránya emelkedik, különösen a kezdő pedagógusok esetében, akik gyakran számolnak be szakmai nehézségekről és a motiválatlanság érzéséről (Ceglédi, 2023; Gyarmati és mtsai, 2020). A pálya iránti elkötelezettség és a pályaválasztás motivációi is változóban vannak (Joó, 2017; Szontagh, 2020, 2021; Hurtik-Tóth, 2021).

A pedagógusképzésre jelentkezők felvételi pontszámai szintén árulkodóak. A 2017-es adatok szerint a pedagógusképzésre jelentkezők körében a felvételi pontok eloszlása azt jelzi, hogy a pedagóguspálya nem vonzó a legmagasabb teljesítményű diákok számára (Veroszta, 2015; Kovács és mtsai, 2017). Bár a gimnazisták körében a pedagógusképzések mindig népszerűbbek továbbtanulási célként, mint a szakközépiskolások körében, a [felvi.hu](http://felvi.hu) statisztikai kimutatásai alapján kivehető, hogy a 2014–2024 közötti időszakban változások történtek a trendekben. A pedagógusképzésre jelentkezők száma 2017-ig emelkedett (a gimnazisták közül ekkor 10 372, a szakközépiskolások közül 4323

választotta ezt a képzést), majd a gimnazisták körében 2018-tól folyamatosan csökken, mélypontját 2020-ban éri el. Az összes jelentkezések tekintetében a 2017-ben a pedagógus pályát választók aránya 13,8%. Ezután ez a szám csökken, és 2024-re beáll az átlagos 11%-os szintre. Ami figyelemre méltó, hogy 2023-ban és 2024-ben a gimnáziumból és a szakképzésből a pedagógusképzésbe való jelentkezések egymáshoz viszonyított aránya megváltozik. Az addigi 2,46:1 átlaghoz (2,46 gimnáziumi tanulóra esik egy fő szakképzésből érkező felvételiző) képest a két adat 1,75:1, majd 1,5:1 lesz, látható tehát, hogy a pedagógusképzést egyre nagyobb arányban választják a szakképzésből kikerülő diákok a gimnazistákhoz képest.

Az alapképzésbe jelentkezők pontszáma (óvodapedagógus, tanító) jellemzően alacsonyabb, mint az osztatlan képzésre jelentkezők pontszáma (Szemerszki, 2023). A szülők iskolai végzettsége is jelentősen befolyásolhatja a tanulók továbbtanulási döntéseit és iskolai eredményességét; a legfeljebb középfokú végzettségű anyák és az alapfokú végzettségű apák gyermekei gyakrabban választanak alacsonyabb jövedelmet ígérő képzéseket, mint például a pedagógusképzést (Csók, 2021; Szemerszki, 2023), az számukra egyfajta társadalmi mobilitási csatornaként funkcionálhat (Jancsák, 2014).

A felsőoktatásban a képzési területek a társadalmi rétegződést tükrözik. A pedagógusképzés az egyik legnyitottabb szakterületnek tekinthető, ahol az első generációs diplomások felülreprezentáltak. Ezzel szemben az orvos- és egészség tudományi képzésekben a magasabb társadalmi háttérrel rendelkezők dominálnak. A felsőoktatás belső rétegződése a képzési típusokhoz való egyenlőtlen hozzájutásban is megnyilvánul (Csók, 2021).

A pedagógus pálya elnőiesedik, ami a válások magas száma és a hiányzó apakép miatt még egy komoly teherterhelés a rendszerben, mivel a családból hiányzó férfiszerepeket a köznevelési rendszer nem tudja pótolni. Jellemző a pályára az önszelekció, a jobb tanulmányi eredményekkel rendelkező hallgatók gyakran más pályát választanak, ez pedig hosszú távon a pedagógusképzés színvonalára is hatással lehet. Lényegi pont még a pályaelhagyás kérdése is, mivel egyre inkább megfigyelhető trend, hogy a pedagógusok közül sokan pályát váltanak, vagy a felsőoktatásban kezdenek dolgozni, különösen a jobban teljesítők (Kovács és mtsai, 2017).

A magyarországi pedagógustársadalom egyre öregszi, az átlagéletkor emelkedik, míg a fiatalok érdeklődése a tanári pálya iránt csökken. A közoktatásban dolgozó pedagógusok körében a fiatalok aránya alacsony, ami a jövőbeni generációk oktatásának minőségét is veszélyezteti (Kovács és mtsai, 2017; Bacsá-Bán, 2019). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és a pálya iránti motiváció növelése elengedhetetlennek tűnik a pedagóguspálya presztízsének helyreállításához (Kovács, 2019; Ekler és mtsai, 2022). A pedagógusképzés során pedig a hallgatók általános jóllétének javítása és a szakmai támogatás erősítése lehet a kulcs a tanítói-tanári pálya iránti elkötelezettség növelésében (Boda, 2021a; Boda, 2021b).

### *A megoldandó feladat – a segítői pedagógiai attitűd kialakítása*

A fentieket figyelembe véve a pedagógusok előtt egy komplex problémaegyüttes áll tehát. Olyan nehézségekkel kell szembenézniük, amelyek ezt megelőzően kevésbé dominánsan voltak jelen a pedagógiai térben, és amelyek rövid és hosszú távon is károsan befolyásolhatják a tanulók teljesítményét és életminőségét (Kasik, 2010), végső soron pedig az iskolával kapcsolatos toleranciájukat.

Ha egy kicsit képszerűbben szeretnénk fogalmazni, és a matematika fogalmaival gondolkodunk, akkor egy egyenlet van előttünk. A formális iskolai keretben az egyik oldalon ott áll a serdülő a korosztályos problémáival teli hátizsákjával, a másikon pedig a pedagógus a maga terhelt helyzetével. Ezt az egyenletet kellene úgy rendeznünk, hogy

végül a folyamat résztvevői (gyermek, szülő, iskola) és a megrendelő, tehát az egész társadalom számára megnyugtató eredményt, letisztult megoldást kapjunk.

Ahogy Jakab fogalmaz, egy személyre szabott, konstruktivista oktatási-nevelési modell lehet ennek a problémának az adaptív feloldása (2022). Egy olyan tanulóközpontú segítő pedagógiai hozzáállás kialakítása, amelyik egy mentalizációs keretet hozna létre intézményi szinten (Fonagy és Bateman, 2020). Ez a keret, mivel a pedagógiai folyamat résztvevőit a maguk teljességében, minden személyiségüket figyelembe véve kezeli, az egész nevelési folyamatról való gondolkodást megváltoztatja. Így a segítés-facilitálás mint munkamódszer állandóan a pedagógusok rendelkezésére állhat, a napi munkájuk részévé válhat.

Ez a megközelítés nem új keletű a formális nevelésben. Ahogy Pukánszky (1995) megfogalmazza, a segítő pedagógiát olyan nevelői attitűdnek tekintjük, amely a gyermek fejlődésének, önkibontakozásának elősegítésére törekszik. Ez már az ókorban is megjelent Szókratész „maieutikájában” (bábáskodásban), ahol a tanító célja a tanulóban rejlő tudás felszínre hozása volt. A segítő pedagógia a gyermeket állítja gondolkodásának középpontjába, az ő szükségleteit, igényeit és sajátosságait tekinti elsődlegesnek ahelyett, hogy kizárólag a tananyag elsajátíttatására törekedne. A gyermek spontán fejlődését próbálja segíteni, és a tanulás örömét igyekszik megismertetni. A segítő megfontolású pedagógia így elutasít mindenfajta testi és lelki kényszert a nevelésben, a pedagógus szeretettel és tisztelettel fordul a gyermek felé, és igyekszik megnyerni a bizalmát. Pukánszky megjegyzi, hogy az ilyen beállítódású pedagógia nem egyenlő a gyermek túlféltésével, hiszen a nevelőnek határozottnak és következetesnek kell lennie ahhoz, hogy feladatait sikeresen ellássa, de mindezt a gyermek iránti szeretettel és tisztelettel kell ötvöznie. Kiemeli, hogy a segítő megközelítés nem mindig volt hangsúlyos a történelem során, a tekintélyelvű nevelés dominanciája során a gyermek önállóságának és egyéniségének kérdése sokszor háttérbe szorult. Azonban a 20. században – a reformpedagógiai mozgalmak hatására – a segítő pedagógia ismét előtérbe került, legfőképpen a szocialista korszak vége felé közeledve.

Már az 1970-es évektől kezdve felmérések, szakmai viták, egyeztetések zajlottak a tanárképzés tartalmi elemeit illetően. Ekkor is felmerült már, hogy a pedagógiai és pszichológiai ismeretek fontosságát jobban kellene hangsúlyozni a tanárképzésben, mivel a leendő tanároknak nem csupán szaktárgyi tudással, hanem a személyiségformálás és az embernevelés tudományában és – idézem – *művészetében* is jártasnak kell lenniük (Óvári, 1980; Köte, 1990). A szaktárgy ebben a kontextusban csupán eszközzé válik a nevelési célok eléréséhez.

Az akkori tanárképzési rendszer számos hiányosságot mutatott a pedagógiai és pszichológiai képzése terén. Az egyik legkritikusabb pontnak a túl alacsony óraszám mutatkozott, mert az egyetemeken a pedagógiai és pszichológiai tárgyak a teljes képzési időnek mindössze 7,6%-át tették ki, míg a tanárképző főiskolákon ez az arány 16% volt (Ladányi, 1973). A szakértők szerint ez messze nem volt elegendő a komplex pedagógiai feladatok ellátásához szükséges ismeretek elsajátítására. Ladányi (1973) legalább 275-300 órát javasolt a képzési (4-5 éves) ciklusok alatt. Az elemzések szerint az alacsony óraszám miatt a hallgatók nem kaptak eléggé mélyreható ismeretet a gyermeklélektan, a neveléslelektan és a pedagógia gyakorlati módszereiről, pedig a gyermek fejlődésének, gondolkodásmódjának, tanulási folyamatainak megértését elengedhetetlennek tartották a hatékony tanításhoz. A tanulási motiváció, a személyiségfejlesztés és a szocializáció folyamatainak ismerete nélkülözhetetlennek tűnt a nevelői munka során, és a korszerű tanítási és nevelési módszerek, technikák ismeretét és alkalmazását tekintették a hatékony pedagógiai munka alapjának.

Az alacsony óraszám mellett a források rámutatnak a pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatásának akkori tartalmi hiányosságaira is, miszerint a tananyag elavult volt, és

gyakran nem követte a tudományos fejlődést, nem vette figyelembe az akkor modernnek számító pedagógiai elméleteket és kutatási eredményeket. A gyakorlattól elszakadt a tanárképzés, mivel a hallgatók nem kaptak elég lehetőséget a tanult elméletek kipróbálására és valós pedagógiai szituációkban való gyakorlásra (Óvári, 1980). A komplexitás hiányát is felrótták az akkori képzési rendszernek, mivel a pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatását gyakran fragmentáltnak látták, ez pedig nem teremtette meg a szükséges szintézist a pedagógiai folyamat komplexitásának megértéséhez (Ladányi, 1973).

Ugyancsak problémaként jelent meg, hogy az felsőoktatásban dolgozó oktatók kevésbé voltak szakmailag felkészültek, mivel maguk is pedagógiai hiányosságokkal küszködtek. Jellemzően nem volt releváns iskolai gyakorlatuk, nem ismerték a középiskolai valóságot és elvárásokat, tanítási stílusukból hiányzott a valós pedagógiai szemléletmód (Óvári, 1980; Köte, 1983).

A pedagógiai és pszichológiai ismeretek bővítésére a korabeli szerzők javaslatokat fogalmaztak meg. Mint már említettük, Ladányi (1973) az óraszám növelésében látta a megoldást. Mások kiemelték a gyakorlati képzés arányának növelését, annak érdekében, hogy a hallgatók már az első évtől kezdve lehetőséget kapjanak pedagógiai gyakorlatokra, így a tanult elméletet a valóságban is kipróbálhatták (Óvári, 1980; Köte, 1983). A tananyagban a legújabb kutatási eredményeket és a modern pedagógiai elméleteket kellett volna tükröznie, figyelembe véve a társadalmi változásokat és az oktatás aktuális kihívásait. A szaktárgyi tudás mellett a tanárképzés oktatóinak egy pedagógiai szemléletmód átadására is felkészültnek kellett volna lenniük. Szükségessnek látták a továbbképzéseket, amelyek a valós középiskolai helyzetek, a tanulók lelki sajátosságai és a modern pedagógiai módszerek terén bővítették volna a hallgatók ismereteit.

Úgy látták, hogy a kiscsoportos foglalkozások, szemináriumok, teammunka elősegíthetik a hallgatók aktív részvételét, a közös gondolkodást és a gyakorlati készségek fejlesztését (Petrikás és Vecsey, 1977). A hallgatók számára hasznosnak találták volna, ha teljes hónapokat tölthetnek el iskolákban és kapcsolódó intézményekben, így mélyebb betekintést nyerhettek volna a pedagógiai munka komplexitásába (Petrikás és Vecsey, 1977). Az ajánlások szerint a pedagógiai és pszichológiai tanszékeknek szorosabbra kellett volna fűzniük a kapcsolatot a gyakorló iskolákkal, hogy a hallgatók valós környezetben szerezhessenek tapasztalatot (Köte, 1983). Ugyanitt felmerült a kísérleti iskolák kérdése, mert ezekben az intézményekben lehetőség nyílna a modern pedagógiai módszerek kipróbálására, a kutatás és a gyakorlat összekapcsolására (Ladányi, 1973).

Most lássuk, hogy a mai köznevelési rendszer milyen keretek között működött a mai, korszerű pedagógiai és pszichológiai tudást a diákok fejlődése érdekében. Mint azt majd látni fogjuk, a nagymérvű társadalmi változások és többszörös tanügyi reformok ellenére sem történt érdemi változás a szaktárgyi és pedagógiai-pszichológiai tárgyak súlyponti kérdéseiben, még 50 év távlatában sem. Ez alól kivételt képez a ma már kötelező gyakorlati év, amely nagyon fontos a hallgatók pályaszocializációjában, de a képzés első éveiben hiányzó rövidebb, gyakorlati jellegű műhelymunkát igénylő kihelyezett gyakorlatokat, vezetett megfigyeléseket nem helyettesíti.

### *A magyarországi köznevelési rendszer jogszabályi háttere*

A köznevelést, az abban megjelenő tartalmakat, a működés kereteit (pl. a pedagógus és a diákok jogait, kötelességeit) és a kimeneti elvárásokat a 2011. évi CXCV. számú Köznevelési törvény határozza meg. Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia és intézkedési terv pedig a köznevelés célrendszerének fejlesztési céljait húzza alá és rendezzi időrendbe. Ehhez nagyon szorosan kapcsolódik a pedagógusképzést szabályozó képzési kimeneti követelményeket előíró 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet, mivel ez

határozza meg, hogy a képzés során milyen tartalmak milyen hangsúlyokkal jelennek meg. Ebből pedig logikusan következik a már pályán lévő pedagógusok működését szabályozó pedagógus előmeneteli rendszert leíró 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet, és a minősítést szabályozó úgynevezett Útmutató. Vizsgálatunk szempontjából fontos még az tanárképző egyetemek tantervi hálójá, ennek vizsgálata mentén láthatjuk majd, hogy a megkövetelt pedagógiai-pszichológiai tartalmak miként jelennek meg az egyes intézmények gondolkodásában és képzési rendszerében.

### A tanulmány célja

A tanulmány célja, hogy bemutassa: a középiskolai pedagógiai munkában szükséges pedagógiai és pszichológiai kompetenciák tekintetében a magyarországi helyzet ellentmondásos. Arra kívánunk választ találni, hogy mennyi pedagógiai (nem szaktárgyi, szakmódszertani) és pszichológiai, alkalmazott pszichológiai tartalom jelenik meg a Köznevelési törvényben, a Köznevelési stratégiában és a Képzési kimeneti követelményekben. Megvizsgáljuk, hogy az osztatlan, nappali képzési rendben működik tanárképzés tantervi hálójában megjelenő pedagógiai és pszichológiai tartalmak arányban állnak-e a későbbiekben explicit vagy implicit módon elvárt tartalmakkal. Az a feltételezésünk, hogy a magyarországi nappali tagozatos általános és középiskolai tanárképzésben található, a Köznevelési törvényben és a Képzési kimeneti követelmények által előírt pedagógiai-pszichológiai tartalom, valamint a pedagóguséletpálya-modell előmeneteli rendszerében található kompetenciaelvárások aránytalanok. Megvizsgáljuk, hogy a magyarországi képzési rendszer milyen lehetőségeket nyújt a (leendő) pedagógusok számára, hogy pedagógiai-pszichológiai plusztudáshoz, -képeségekhez jussanak, és formálják kapcsolódó attitűdjüket. Ugyancsak tárgyaljuk, hogy egy korszerű, a modernitás igényeinek megfelelni kívánó nevelői tevékenység milyen lokális megoldásokkal indulhat el egy segítő pedagógia irányába. A tanulmány a keretek szűkössége miatt nem foglalkozik a levelező tanári szakos hallgatók, a tanítók, a gyógypedagógusok és a pedagógia szakos tanárok képzésével, mivel ezek speciális esetekként, speciális fókuszuk miatt vagy lényegesen magasabb, vagy alacsonyabb óra- és kreditszámmal dolgoznak. Így az ezekben a képzési modellekben fellelhető pedagógiai-pszichológiai tárgyak aránya eltorzítaná a tagozatos, osztatlan tanárképzés pedagógiai-pszichológiai moduljára és egyéb, felkínált kurzusaira korlátozzuk.

### Módszer

A tanulmány készítése során áttekintettük, hogy a középiskolai tanári munkát mely törvényi dokumentumok szabályozzák, és a fent említett törvényi forrásokat, dokumentumokat elemeztük. A dokumentumok letöltése után a vizsgálat kézi adatfeldolgozással történt. A dokumentumok tartalomelemzése során kiemeltük azokat, amelyek pedagógusi kulcskompetenciának számítanak, majd kulcsszavak alapján csoportokba soroltuk őket. Meghatároztuk, hogy ezek közül melyek számítanak pedagógiai vagy pszichológiai jellegű kompetenciának, valamint hogy ezek milyen formában és arányban jelennek meg (1) a képzés során, (2) a képzési kimenetnél és (3) a gyakorlati pedagógiai munkában.

Áttekintettük a tanárképző intézmények által kínált kurzusokat, megvizsgáltuk azok pedagógiai és pszichológiai, illetve egyéb, a tanári identitásképzést segítő összetevőit, és azok hangsúlyait is. Végül az eredmények összevetésével elemeztük a helyzetet, és megoldási javaslatokat tettünk.

## Eredmények

### *A Köznevelési törvény által meghatározott pedagógiai folyamat leírása, a törvény gyermek- és pedagógusképe*

A törvény, azon túl, hogy meghatározza a formális pedagógiai folyamatot, egy összetett rendszerként írja le azt. A folyamat középpontjában a gyermek áll, és számos olyan elemet tartalmaz, amelyek a pedagógusok pedagógiai-pszichológiai tudása nélkül kivitelezhetetlenek. A törvény megfogalmazása szerint a pedagógus, a pedagógiai dokumentumok és a pedagógiai-szakmai szolgáltatások mind-mind azt a célt szolgálják, hogy a tanuló a képességeinek legmegfelelőbb módon fejlődhesen. Célja, hogy a tanulók harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését elősegítse, így egy gyermekközpontú, holisztikus, a lelkiséget is szem előtt tartó szemléletet követel meg. A pedagógus feladataul jelöli ki a tanulók tanulási folyamatának irányítását és segítségét, a támogató tanulási környezet biztosítását és a tanulói teljesítmények értékelését. A törvény a pedagógusoktól elvárja a szakmai felkészültséget, az elkötelezettséget, az empátiát, a kreativitást és az együttműködést.

A törvény, bár nem fogalmaz meg egy ideális tanulóképet, mégis kirajzolódik, hogy a törvényalkotók egy gyermekközpontú nevelésfilozófiai háttérből eredeztetik a szabályokat. A törvény szövegéből élénk társuló gyermekkép összetett és sokrétű. A gyermek fejlődőképes, jogokkal rendelkező személy, aki egyben a közösség része is, és akinek egyedi és különleges szükségletei vannak. Elismeri, hogy a gyermek nem a szülő és a társadalom „tulajdonában” álló entitás, hanem önálló személyiség, akit megillet a tisztelet és a méltóság. A köznevelés feladata, hogy biztosítsa a gyermek számára a harmonikus fejlődéshez és a kibontakozáshoz szükséges feltételeket, tiszteletben tartva jogait és személyiségét.

A köznevelési törvény számos ponton foglalkozik a pedagógusok szerepével, jogaival és kötelességeivel, így körvonalaz egy elvárt pedagógusképet. A nevelő-oktató munka szakértőjeként definiálja, aki felelős a tanulók tudásának, képességeinek és kompetenciáinak fejlesztéséért, valamint a szocializációjuk elősegítéséért. A törvény itt sem ad konkrét listát a pedagógusok elvárt tulajdonságairól, de azért felsejlik egy kép arról, hogy milyen pedagógust tart ideálisnak a köznevelés rendszerében. A pedagógusnak felelősségteljes és sokrétű a feladata, amelynek ellátásához széles körű szakmai tudásra és elkötelezettségre van szüksége.

A törvény szerint gyermekközpontú módon kell gondolkodnia, mindenkor a tanuló érdekeit kell szem előtt tartania, amikor döntéseket hoz. Szakmailag felkészült, és folyamatosan fejleszti a szakmai tudását és kompetenciáit. Elkötelezettnek kell lennie a nevelés és oktatás iránt, hinnie kell abban, hogy a munkája értékes és fontos. Empátiát kell mutatnia a folyamat résztvevői iránt, és együttműködőnek kell lennie velük. Ugyancsak fontos a kreativitás: a pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy változatos és érdekes tanulási környezetet teremtsen a tanulók számára. Ha kulcsszavanként végiggondoljuk, a fentiek között alig van olyan elem, amelyet ne a pedagógiai-pszichológiai kompetenciák tárházából vettek volna a törvényalkotók, csak néhány példa erre: támogató tanulási környezet; harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődés; közösségi fejlesztés; egyedi és különleges szükségletek; tisztelet és méltóság; személyiségfejlesztés; empátikus működés. Ezek a tartalmak köszönnek vissza az Unió számára készült Köznevelési Stratégia oldalain is, tekintsük át, miként!

*Az Európai Unió számára készített Köznevelési stratégia alapján  
felrajzolható fejlődési irányok*

A stratégia a nevelés-oktatás fejlesztését célozza, és számos olyan elemet tartalmaz, amelyek pedagógiai és pszichológiai szempontból is relevánsak. Kiemelt célként kezeli a pedagógusok kompetenciáinak erősítését, ezen belül is a pedagógusképzés, a továbbképzések és a mentorálás szerepét a pedagógusok folyamatos fejlődésében. A 21. századi kihívások, mint például a digitalizáció vagy az inklúzió igénye megkövetelik, hogy a pedagógusok pedagógiai és alkalmazott pszichológiai módszertani megújulása folyamatos legyen. Egy másik fontos tétel a tanulók mentális egészsége, ami a teljes körű iskolai egészségfejlesztésen (TIE) keresztül a tanulók testi és lelki egészségének elősegítését tűzi ki célul. Kitér az iskolai bántalmazás megelőzésére irányuló programokra is, ezek pszichológiai szempontból is rendkívül fontosak, valamint megjelenik a digitális gyermekvédelem is mint olyan tényező, ami a mentális egészségre is hatással van.

A stratégia megfogalmazza, hogy a gyermekek egyéni sajátosságait is figyelembe kell vennünk, az inklúziót elő kell segítenünk speciális integrációs módszertanok segítségével, így a sajátos nevelési igényű tanulók támogatására is számos intézkedés irányul. Hangsúlyozza a köznevelés méltányos mivoltát, hiszen annak minden tanuló számára biztosítani kell a minőségi oktatáshoz való hozzáférést. A pedagógiai módszerek terén a büntetések helyett a resztoratív technikákat javasolja alkalmazni (pl. az iskolai bántalmazás kezelésében), személyközpontú pedagógiai módszereket a lelki egészség elősegítésében, és korszerű pedagógiai eljárásokat a hátrányos helyzetű tanulók támogatásában. A digitális pedagógiai megoldások alkalmazása is egyre fontosabbá válik.

A dokumentum rámutat a motiváció fontosságára (a pedagógusok és a tanulók körében is), a pedagógusok anyagi és erkölcsi megbecsülésének növelésével pedig kiemelt célá válik elkötelezettségük erősítése, hogy csökkenjen a pályaelhagyás. A dokumentum tehát a pedagógiai és pszichológiai szempontok integrált kezelését hangsúlyozza a nevelés-oktatás fejlesztése során. Megint csak kulcsszavanként: mentorálás, inkluzív nevelés, mentális egészség, prevenció, személyközpontúság, hátrányos helyzet támogatása, tanulói motiváció, integratív szemlélet. Mind-mind alkalmazott pszichológiai és pedagógiai tartalom.

Most lássuk, hogy ezek a tartalmak miként jelennek meg a tanárképzést meghatározó Képzési és kimeneti követelményekben (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet).

*Pedagógiai és pszichológiai tudást igénylő kompetenciák  
a tanárképzést szabályozó törvényi keretben*

A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári kompetenciákat két fő területen jelöli ki. Vizsgálatunk szempontjából a *Tanári felkészítés* alatt részletezett kompetenciák fontosak, ezek a tanári munka általános aspektusaira vonatkoznak, az általános pedagógiai, pszichológiai és szakmai szocializációs tartalmakat írják elő, valamint a tanárképzésben általánosan megszerzendő pedagógusi tudást, készségeket és attitűdöket jelenítik meg. Ezeket a dokumentum nyolc kategória alá sorolja, amelyeket alább részletezünk. Tanulmányunk szempontjából kevésbé lényegesek, de itt jelennek meg a *Szakterületi kompetenciák* is, ezeket a 3–6. mellékletekben határozza meg, és a Nemzeti alaptanterv tanulási területeire épülnek, és mindig az adott szakhoz kapcsolódó speciális tudást, képességeket és attitűdöket foglalják magukba. A rendelet hangsúlyozza az iskolai gyakorlatok fontosságát a tanári kompetenciák fejlesztésében.

Az EMMI-rendelet számos olyan kompetenciát meghatároz a tanári felkészítésben, amelyek jelentős mértékben építenek a pedagógiai és pszichológiai tudásra. Ezek a

kompetenciák a tanári munka minden területén – a tanulók személyiségének fejlesztésétől a kommunikáción át a szakmai együttműködésig – alapvető fontosságúak a hatékony és eredményes tanításhoz. Az alábbiakban ezeket a kompetenciákat részletezzük, kiemelve azok pedagógiai és pszichológiai vonatkozásait (kivéve közülük a 3. számú szakmódszertani kompetenciákat, mivel azok az adott tantárgyak körébe tartoznak, vizsgálatunknak nem képezik tárgyát).

1. A tanuló személyisége fejlesztésének, az egyéni bánásmód érvényesítésének kompetenciája. A rendelet hangsúlyozza a megalapozott neveléstudományi ismeretek és interdiszciplináris pszichológiai és szociológiai tudás fontosságát a tanuló személyiségének megértéséhez és fejlesztéséhez. Kulcsfontosságú a szocializáció, a perszonalizáció, az egyéni bánásmód, a hátrányos helyzet és a személyiségfejlődés zavarainak ismerete. A tanárnak képesnek kell lennie a tanulók fejlettségi szintjének és a személyiségfejlesztési lehetőségeknek reális megítélésére. A pedagógiai és pszichológiai ismeretek birtokában olyan helyzeteket kell teremtenie, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, társas és erkölcsi fejlődését. Fontos elemként említi a nyitottságot a személyiségfejlesztés változatos módszerei iránt, a felelősségteljes hozzáállást a tanulók fejlődésének segítéséhez, a pozitív beállítódást és az érzékenységet a tanulók problémái iránt.
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulása segítésének, fejlesztésének kompetenciája. A tanárnak ismeretekkel kell rendelkeznie a csoportdinamikáról, a csoportfejlődésről és a közösségek pszichológiai, szociológiai és kulturális sajátosságairól. A tanárnak képesnek kell lennie a közösségformálásra, a csoportfolyamatok irányítására, a konfliktusok és a bántalmazás megelőzésére és kezelésére. A rendelet szerint elengedhetetlen a szociális érzékenység, a segítőkészség, az inklúzió iránti elkötelezettség és a tolerancia.
3. A pedagógiai folyamat tervezésének kompetenciája. A tanárnak ismernie kell a tanulók életkori sajátosságait és a tananyag-kiválasztás pedagógiai-pszichológiai szempontjait. Ugyancsak képesnek kell lennie a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő pedagógiai tervek készítésére.
4. A tanulás támogatásának, szervezésének és irányításának kompetenciája. A tanárnak ismernie kell a motivációelméleteket, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszereit. Ismernie kell a különböző tanulási környezetek sajátosságait és a tanulási eredményességre gyakorolt hatásukat. Képesnek kell lennie a tanulási motivációt fenntartó, a tanulási nehézségeket kezelő, a tanulók aktivitását biztosító módszerek alkalmazására.
5. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelésének kompetenciája. A pedagógusnak ismernie kell az értékelés funkcióit, folyamatait, formáit és módszereit, valamint a mérésmetodikai alapelveket, és képesnek kell lennie a tanulók támogató értékelésére a különböző céloknak és szinteknek megfelelően, figyelembe véve a differenciálás és az individualizálás szempontjait.
6. A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás kompetenciaterülete. A tanárnak ismernie kell a kommunikáció pszichológiai aspektusait, a pedagógusszereppel kapcsolatos elvárásokat és a szakmai együttműködés módjait, és képesnek kell lennie a hatékony kommunikációra a tanulókkal, szülőkkel és más szakemberekkel. A pszichológiai ismeretek segítik a konfliktuskezelést és a reflektív gondolkodás fejlesztését. Attitűdjében meg kell, hogy jelenjen a nyitottság, az együttműködésre való hajlam, a felelősségteljes hozzáállás a konfliktusokhoz és a szakmai fejlődés iránti elkötelezettség.
7. Az autonómia és a felelősségvállalás kompetenciája. Bár ez a terület kevésbé hangsúlyozza a közvetlen pedagógiai és pszichológiai tudást, a tanulók megértése,

a csoportfolyamatok ismerete és a hatékony kommunikáció mind hozzájárul a tanár autonómiájának és felelősségvállalásának kialakulásához.

Ezen kompetenciák fejlesztéséhez a Tanári felkészítés modul minimum 28 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai tartalmat (+2 kredit pályaszocializációt) rendel, ez alól kivételt képez a természettudomány-környezettan szakos tanárszak, ahol maximum 28 kredit szerezhető. A kompetenciák célja rendkívül kiterjedt, az egész tanári identitást magában foglalja (az arányok jobb megértése érdekében szó szerint idézzük a rendelet szövegét):

„2.2.1. A pedagógiai és a pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek, képességek megszerzésére irányuló képzés magában foglalja a pedagógia, a pszichológia és ezek határtudományainak elméleti alapjait, az ember- és gyermekismeret alapozását, a személyiségfejlődés életkori és egyéni sajátosságainak ismeretét, a tanulók megismerésének eszközeit és módszereit, a tanítás tudományos megalapozását, a személyiségfejlesztés, a képességfejlesztés elméleti és gyakorlati ismereteit, a tanulói csoportok jellemzőit, a tanári feladatok megismerését, a tanári szerep dimenzióit, a tanulási-tanítási folyamat tervezésének, szervezésének, értékelésének, a köznevelési rendszer működésének ismereteit, a neveléstudomány kutatási módszereit, a szakmai ismeretszerzés módjait, a szakmai önreflexió kifejlesztését, a szakmai gyakorlatokon szerzett tapasztalatok feldolgozását, a kommunikációs készségek fejlesztését, az infokommunikációs technológiák alkalmazási lehetőségeit az oktatásban és a tanulásban.”

*A tanárképző egyetemek által kínált kurzusok pedagógiai, pszichológiai és egyéb szakmai identitást segítő tartalmai*

Mint azt a fenti dokumentumok elemzéséből láthattuk, a kimeneti követelmények lényegében minimum 28 kreditnyi pedagógiai, pszichológiai és egyéb, a szakmai identitást segítő tárgy teljesítését írják elő a képzésben lévő hallgatók számára. Ennek a minimum kritériumnak a teljesítésével – elvileg – a hallgatók megfelelő pedagógiai és alkalmazott pszichológiai tudással bírnak majd a már említett pedagógiai feladatok ellátásához. Lássuk, hogy az egyetemi tantervi hálóban miként jelennek meg ezek a tartalmak!

A kutatás kezdetén e-mailt küldtünk a képző intézmények tanárképző központjainak, amelyekben az alábbi kérdésekre kerestük a választ: az adott intézmény tanárképzési programjában

1. általánosságban milyen óraszámban szerepelnek kötelező pszichológiai (pl. személyiség- és/vagy közösségfejlesztéssel foglalkozó) és pedagógiai (nem tantárgypedagógiai) tárgyak;
2. mik ezek a tárgyak;
3. azok a képzési rendben hol, mely évfolyam(ok)ban és
4. milyen súllyal (kreditszám) jelennek meg?

Vagy maguktól az intézményektől kaptunk erre választ, vagy pedig a honlapjukon található tantervi órahálóból emeltük ki az osztatlan, nappali tagozatos tanári mesterképzések Tanári felkészítő moduljában fellelhető pedagógiai-pszichológiai és az egyéb, szakmai identitást segítő tárgyakat. Mindig az elérhető legújabb verziót töltöttük le, és abból indultunk ki. Végül a tantárgyak képzési rendben való helyével és évfolyamával nem foglalkoztunk, mivel az lényegi módon nem érintette a kutatás eredményét.

A teljes, 300 kötelezően teljesítendő kreditet tartalmazó tantervi órahálót vizsgáltuk meg, kulcsszavakra kerestünk rá, három kategóriában. Ha megjelent a pszichológia,

lélektan vagy ezek szinonimái, illetve az identitás, kommunikáció vagy konfliktus(kezelés), ezeket mindig a *pszichológia* kulcsszava alá rendeltük. A pedagógiai, didaktikai, neveléssel és fejlesztéssel kapcsolatos tárgyak a *pedagógia* égisze alá kerültek (kivéve a szakmódszertani, tantárgydidaktikai tárgyakat, ezek nem képezik részét a vizsgálatunknak). Az *egyéb támogató tárgyakhoz* rendeltük például a szociológiával, nevelésfilozófiával, multikulturalitással vagy komplex fejlesztéssel foglalkozó programokat. A teljes adattáblát helyhiány miatt nem közöljük, az alábbiakban viszont összefoglaljuk a dokumentumelemzés eredményét az 1. táblázatban.

1. táblázat. A magyarországi tanárképző egyetemek képzéseiben megjelenő pedagógiai, pszichológiai és egyéb, a szakmai identitást támogató kurzusok (2024)

| Egyetem | Pedagógiai-pszichológiai kurzusok száma (kötelező és választható együtt) | Kötelező kreditérték         | Szabadon választható | Erősség   |
|---------|--|------------------------------|----------------------|---|
| DE      | 24   | 28                           |                      | sok a választási lehetőség, SNI és rendszerszemlélet            |
| EKKE    | 36   | 32 ped-pszí<br>28 pályaszoc. | 22                   | KAP, sok szabadon választható tárgy                             |
| ELTE    | 14   | 32                           |                      | gyakorlatorientált, tanári hatékonyság fejlesztése              |
| KRE     | 14   | 28                           | 2                    | gyakorlatorientált, a keresztény nevelés alapjainak hangsúlya   |
| ME      | 17   | 36                           | 36                   | pályaszocializációs támogatás, pedagógiai pszichológiai fókusz  |
| MTSE    | 18   | 36                           | 10                   | mentálhigiénés hangsúly   |
| NYE     | 25   | 32                           | 16                   | erős pályaszocializáció, differenciálás, SNI                    |
| PE      | 18   | 37                           |                      | gyakorlatorientált, nevelésfilozófia és szoc. pszicho. is       |
| PPKE    | 13   | 36                           |                      | személyiségfejlesztés és konfliktuskezelés                      |
| PTE     | 16   | 36                           |                      | gyakorlatorientált, pályaszocializációs gyakorlatok integrálása |
| SZTE    | 13   | 28                           |                      | pályaismeret és pályaszocializáció                              |

Az egyetemek által kínált képzési lehetőségek után tekintsük át, hogy a már munkában lévő, a pedagógiai-pszichológiai ismereteket elviekben aktívan alkalmazó pedagógusoktól milyen jellegű szaktudást, képességeket és attitűdöt vár el a rendszer, tehát: mi jelenik meg a törvényi szabályozásból a valós pedagógiai munkában, és annak mérése milyen indikátorok alapján történik!

*A pedagógus előmeneteli rendszer (PEM) kompetenciákat vizsgáló indikátorai*

A 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet és a hozzá kapcsolódó, a pedagógusok minősítési rendjét szabályozó úgynevezett Útmutató szabályozza a pedagógusok előmenetelét, szakmai fejlődési szempontjait. Azért választottuk ezt a dokumentumot elemzésünk tárgyául, mert míg a Köznevelési törvény az alapot teremti meg, a kimeneti követelmények pedig a képzésben jelenítik meg a pedagógiai és pszichológiai tartalmakat, addig a gyakorlati munkában részt vevő pedagógusokat az előmeneteli rendszer indikátorai alapján értékelik majd.

A 2011. évi CXCV., a nemzeti köznevelésről szóló törvény és a 2023. évi LII., a pedagógusok új életútjáról szóló törvény 2024. évben történő hatályba lépéséig minden pedagógus számára kötelező volt a Pedagógus II. fokozatra lépés, a törvénymódosítást követően ez opcionális, nem kötelező elem lett. Kötelező maradt azonban a Pedagógus I. kategóriába való minősítés, amelynek indikátorai a II. fokozattal egyeznek meg, azzal a kitételrel, hogy ezeket alacsonyabb küszöbértékkel kezelik az értékelők.

A minősítési eljárásban több indikátor vizsgálatára kerül sor. Ezek az indikátorok a pedagógus szakmai kompetenciáinak és pedagógiai tevékenységének színvonalát hívták felmérni. A minősítési folyamat során a pedagógusnak e-portfóliót kell összeállítania és feltöltenie egy online platformra, ez a pedagógus szakmai életútjának, pedagógiai munkájának, szakmai fejlődésének dokumentumait tartalmazza. Értékelés során (amely portfólióvédésből és tanóralátogatásból áll) a pedagóguskompetenciákat, a fentiekben már említett nyolc kulcskompetencia fejlettségét vizsgálják, ezek mellett megjelenik a szervezetfejlesztésben, az intézményi innovációban való részvétel is. A pedagóguskompetenciához fejlődési szinteket (sztenderdeket) határoztak meg, amelyek leírják az adott kompetencia elvárt szintjét az adott fokozatban. A sztenderdek elérését indikátorok segítségével mérik, ezek olyan konkrét, megfigyelhető viselkedésformák, amelyek jelzik az adott kompetencia meglétét és fejlettségi szintjét. A Pedagógus II. fokozat esetében az indikátorok a teljes tevékenységgörre vonatkoznak, és nem várható el, hogy egy konkrét pedagógiai tevékenység során (pl. egy tanóra) az összes indikátor megjelenjen. Az e-portfóliónak a pedagóguskompetenciák széles skáláját kell bemutatnia, olyan dokumentumokkal, amelyek alátámasztják a kompetenciákban elért szintet.

Az eljárás nyolc területet vizsgál, összesen 77 indikátorral. Az alábbi, 2. számú táblázatban rövidítve, táblázatos formában összefoglaljuk, hogy kategóriánként mely kompetenciák tartoznak a pedagógiai-pszichológiai kompetenciák közé.

2. táblázat. A pedagógus előmeneteli rendszer (PEM) indikátorai és azok pedagógiai, pszichológiai elemei

| Kategória / indikátorok száma  | Indikátor száma   | Pedagógiai-pszichológiai vonás, tartalom   |
|--|---|--|
| 1. Szakmai feladatok (10 indikátor)  | 1.8<br>1.10   | önálló gondolkodás<br>kritikai gondolkodás (átadása)   |
| 2. A pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, önreflexió (12 indikátor)                   | 2.3<br>2.6<br>2.7<br>2.8<br>2.9                                     | tanulók motiváltsága a fókuszban<br>tanulói tevékenység a központban<br>szociális tanulás<br>differenciálás (egyéni igények)<br>tanulás motiválása, aktivizálás  |
| 3. A tanulás támogatása (8 indikátor)  | 3.1<br>3.2<br>3.3<br>3.4<br>3.7<br>3.8                              | tanulói szükségletek, érdeklődés<br>tanulói érzelmi állapot<br>bizalmi légkör (rapport)<br>demokratikus légkör, közös döntések<br>tanulási problémák felismerése<br>önálló ismeretszerzés támogatása   |
| 4. A tanuló személyiségének fejlesztése, HH, HHH, SNI, BTM, egyéni bánásmód, stb. (10 indikátor) | 4.1<br>4.2<br>4.3<br>4.4<br>4.5<br>4.6<br>4.7<br>4.8<br>4.9<br>4.10 | nevelés és oktatás egysége<br>tanulói személyiség feltárása<br>tanulói személyiségfejlődés a fókuszban<br>teljes személyiségfejlesztés és autonómia<br>SNI és BTM nehézségek felismerése és segítése<br>egyéni fejlesztési tervek (SNI, BTM)<br>egyéni szükségletek és igények<br>egyéni megértés<br>fejlesztési célokat egységesen kezeli<br>elemzi és értékeli saját gyakorlatát |
| 5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése (10 indikátor)                          | 5.1<br>5.2<br>5.3<br>5.4<br>5.5<br>5.6<br>5.7<br>5.8<br>5.9<br>5.10 | harmonikus, biztonságos légkör<br>elfogadásra és tiszteletre nevel<br>eltérő kulturális hátterek megértése<br>együttműködést szorgalmazza<br>konfliktusok megelőzésére törekszik<br>konfliktusokat felismeri, kezeli<br>vitakultúrát fejleszt<br>értéket közvetít<br>építő online közösségeket épít<br>közösségfejlesztés változatos eszközei                                      |
| 6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók folyamatos értékelése, elemzése (8 indikátor)            | 6.7   | tanulói önértékelést segíti, fejleszt  |
| 7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás (10 indikátor)                        | 7.1<br>7.3<br>7.4<br>7.5<br>7.8                                     | kölcsönösség és konstruktivitás<br>nyitott kommunikáció<br>együttműködés a partnerekkel<br>magas szintű vitakultúra<br>hatékony, nyugodt kommunikációs tér megteremtése  |
| 8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (9 indikátor)             | 8.1<br>8.2<br>8.7   | alkalmazkodik a szerepelvárásokhoz<br>saját gyakorlatát folyamatosan elemzi<br>elő szakmai kapcsolatrendszerét alakítja ki és működtet   |
| <b>Összesen: 77 indikátor</b>  | <b>42 indikátor<br/>(54%)</b>                                       |  |

A fenti eredmények tekintetében tekintjük át, hogy gyakorlati értelemben mit jelentenek ezek, és milyen következtetésekre vezetnek.

## Megbeszélés

### *A négy forrás összehasonlítása a pedagógiai és pszichológiai tartalmak tükrében*

A fentiekben tárgyalt négy forrás együttesen ad átfogó képet a magyar köznevelés rendszeréről, a pedagógusok képzésétől a mindennapi gyakorlaton át a minősítési rendszerig. Az alábbiakban összehasonlítjuk a négy forrás pedagógiai és pszichológiai vonatkozásait, külön kiemelve, ahol azok megegyeznek, és kiemeljük az eltéréseket is.

A gyermek, a tanuló és a pedagógus szerepekkel kapcsolatban mindegyik forrás a gyermeket helyezi a nevelés középpontjába. Hangsúlyozzák, hogy a pedagógus szerepe kulcsfontosságú a személyiségfejlesztésben és a tudásátadásban is. A Köznevelési törvény kiemeli a bizalom és a szeretetteljes, empátikus működés fontosságát a nevelés-oktatás folyamatában, az EMMI-rendelet pedig a tanárképzés során a gyermek személyiségfejlődésére vonatkozó ismeretek alapos elsajátítását írja elő. A pedagógusminősítési útmutató a tanuló teljes személyiségének fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Eltérnek a dokumentumok azonban arányaikban, mert míg a Köznevelési törvény részletesebben szabályozza a pedagógusok jogait és kötelességeit, valamint a nevelési-oktatási intézmények működését, az EMMI-rendelet és a minősítési útmutató inkább a pedagógiai munka tartalmi és módszertani aspektusaira koncentrálnak.

A Köznevelési Stratégia a pedagógusoktól elvárja, hogy a stressz hatásait felismerjék, kezeljék, és a tanulókat is segítsék a stresszkezelésben. Kiemeli a bullying és a cyberbullying problémáját, és elvárásként jelenik meg, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni és megelőzni ezeket a jelenségeket. Hangsúlyozza a tanulók testi és lelki egészségének fontosságát, és ebben a pedagógusoknak kulcsszerepet szán. A sajátos nevelési igényű tanulók integrációja kiemelt feladat, amely a pedagógusoktól speciális pszichológiai ismereteket és készségeket igényel.

A dokumentumokban a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése is fókuszba kerül, elvárásként jelenik meg, hogy nyitottak legyenek az új ismeretekre, módszerekre. A stratégia megfogalmazása szerint a pedagógusképzésnek fel kell készítenie a pedagógusokat a 21. század kihívásaira, beleértve a digitális kompetenciákat, az alkotópedagógiát és az idegen nyelvi készségeket. A pedagógus képes kell, hogy legyen a tanulók egyéni szükségleteihez igazodó oktató-nevelő segítséget nyújtani. Az igazgatók mellett a pedagógusoknak is felelősséget szán a hatékony oktatásszervezésben, ami magában foglalja a támogató tanulási környezet, értékelés és visszajelzés rendszerének kialakítását. A megfogalmazás szerint a pedagógusoknak nem csak az ismeretek átadása a feladatuk, hanem a tanulók személyiségének fejlesztése, tehetségük kibontakoztatásának segítése is.

A differenciálás is megjelenik a törvény, a stratégia, a rendelet és az útmutató szintjén is, mind hangsúlyosan kezelik az egyéni bánásmód elvének érvényesítését, a tanulók közötti különbségek figyelembevételét, a differenciált tanulásszervezést és a speciális nevelési igényű tanulók megfelelő ellátását. A törvény kifejezetten kitér a sajátos nevelési igényű tanulók rehabilitációs és rehabilitációs ellátására, a gyógypedagógiai nevelés fontosságára és a fejlesztő pedagógiai foglalkozások megszervezésének kötelezettségére. Az EMMI-rendelet a tanárképzés során hangsúlyozza a differenciáláshoz szükséges ismeretek és készségek elsajátítását, a minősítési útmutató pedig a gyakorlatban értékeli ezeknek a differenciált pedagógiai módszereknek az alkalmazását. Különbségek vannak viszont közöttük annyiban, hogy a törvény számos konkrét intézkedést határoz meg a

sajátos nevelési igényű tanulók ellátásával kapcsolatban, míg a rendelet, a stratégia és az útmutató általánosabb irányelveket fogalmaz meg.

A pedagógiai folyamatok tervezésével és értékelésével kapcsolatban a törvény a pedagógiai program megalkotását, a rendelet a tantervi és szakmódszertani ismeretek elsajátítását, a stratégia ezek alkalmazását, a minősítési útmutató pedig a tervezés és értékelés gyakorlati megvalósítását emeli ki. Mindegyik forrás hangsúlyozza a tanulók előzetes tudásának, személyiségének és fejlesztési szükségleteinek figyelembevételét, a célok meghatározását, a módszerek tudatos kiválasztását és a tanulási folyamat folyamatos értékelését. Eltérnek egymástól annyiban, hogy a törvény és a stratégia elsősorban az intézményi szintű tervezésre fókuszál, a rendelet a tanárképzés során a tervezés elméleti és módszertani alapjaira helyezi a hangsúlyt, a minősítési útmutató pedig a tanár mindennapi tervezési és értékelési gyakorlatát vizsgálja.

A tanulók motiválása és a megfelelő tanulási környezet kialakítása is kiemelt szerepet kap minden dokumentumban, a törvény a biztonságos és egészséges tanulási környezet megteremtését, a rendelet a tanulási motiváció és a tanulási környezet jelentőségét, a minősítési útmutató pedig a motiváló módszerek alkalmazását és a tanulók aktivizálását hangsúlyozza. Kivétel nélkül mindegyik forrás fontosnak tartja a tanulók bevonását a tanulási folyamatba, az érdeklődésük felkeltését és fenntartását. Eltérések mutatkoznak abban, hogy a törvény inkább a fizikai környezet biztonságára koncentrál, a stratégia és a rendelet a tanulási motiváció elméleti és gyakorlati aspektusait taglalja, a minősítési útmutató pedig a motiváló légkör megteremtését és a tanulók aktív részvételét értékeli.

Végül pedig ki kell térnünk a szülőkkel, a kollégákkal és más szakemberekkel való együttműködés kérdésére is. A törvény, a stratégia, a rendelet és az útmutató egyaránt hangsúlyozza a hatékony kommunikáció és az együttműködés fontosságát a szülőkkel, kollégákkal és más szakemberekkel. A pedagógus szerepe kiterjed a kapcsolattartáson és az információmegosztáson túl a közös problémamegoldásra is. Ám míg a törvény a szülői jogokat és a szülői szervezetek működését szabályozza részletesebben, a rendelet és az útmutató inkább a pedagógus szerepére fókuszál az együttműködésben, őt helyezi kezdeményező szerepbe.

Jól látható tehát, hogy a Köznevelési törvényben és az azon alapuló stratégiában is nagy hangsúlyt kap a pedagógiai és pszichológiai, alkalmazott pszichológiai ismeretek kérdése. Ahogy haladunk előre a gyakorlat felé, egyre hangsúlyosabbá válnak ezek. A kimeneti követelmények már kimondottan nagy hangsúlyt fektetnek a nyolc kompetenciaterületre, amelyeket aztán majd az útmutató indikátorai részleteznek. Ezeknek arányából jól látható, hogy a köznevelési rendszer nagyon magas arányban várja el ezt a plusztudást a pedagógusoktól. Az összes, 77 indikátor közül 42 általános pedagógiai és alkalmazott pszichológiai tudást, képességet és attitűdöt vár el, tehát a vizsgált készségek több mint fele ezt a speciális háttértudást igényli.

### *Az egyetemek képzési kínálata*

Az egyetemek képzési kínálatát áttekintve láthatjuk, hogy mindegyikük teljesíti a rendeletben előírt 28 kreditet, és általában túl is teljesítik azt. A táblázatot elemezve száraz adatként megkapjuk, hogy a kínált kurzusok száma átlagban 19, a kötelező kreditek száma pedig átlagosan 32 (medián: 32,6). Ez a száraz adat nem túl beszédes, és még figyelembe kell vennünk azt is, hogy vannak egyetemek, amelyek 0 kredites kötelező kurzusokat is kiírnak (EKKE, PE). Az viszont eléggé jól körvonalazódik, hogy minden egyetemi képzés arra törekszik, hogy hallgatóit megfelelő pszichológiai-pedagógiai ismeretekkel vértesse fel, így mindegyik képzőhely bír valamilyen erősséggel. Egyes egyetemeken a választási lehetőségek széles tárháza nyílik meg a hallgatók felé, ezáltal

a hallgatókra bízzák saját szakmai portfóliójuk építését. Mások a sajátos nevelési igényű (SNI) és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTM) élő tanulók fejlesztését tűzték a zászlajukra. Jellemző a képzőhelyekre a rendszerszemlélet kialakításának igénye, a legtöbbjük kimondottan gyakorlatorientált, a tanári hatékonyságra és a tanulás pszichológiájára fókuszál. Megjelennek helyenként mentálhigiénés elemek, néhol feltűnik a nevelésfilozófia és a szociálpszichológia is. A személyiségfejlesztés, mivel törvényi követelmény is, rendre megjelenik a képzési struktúrákban, csakúgy, mint a konfliktuskezelés. Kimondott fókusz még a pályaszocializációs gyakorlatok integrálása az elméleti tárgyak közé.

A kötelező és választható kreditek arányaiban kisebb eltérések figyelhetők meg az egyes intézmények között, és összességében elmondható, hogy a tanárképzés szerkezete és tartalma viszonylag egységes a különböző egyetemeken. Az elvárt 300 kreditnek tehát körülbelül 10 százalékát fordítják a képzések a hallgatók általános pedagógiai és pszichológiai, alkalmazott pszichológiai képzésére. Mivel a rendszer több változtatáson esett át, és mint elmondtuk, mindig a legújabb adatokból indultunk ki, arra lehet következtetni, hogy a köznevelési rendszer azt feltételezi, hogy a pályakezdő pedagógusok a megfelelő tudással felvértezve kerülnek ki az egyetemi képzésből. Viszont az elemzést követve talán belátható, hogy ennél több, leginkább gyakorlati jellegű képzésre lenne szükség ahhoz, hogy előírt köznevelési kötelezettségünknek eleget tegyünk. Szinergikus működésre van szükség ahhoz, hogy általánosságban véve a pedagógia, és a köznevelési rendszerben a pedagógus visszakapja a Schneller István, Imre Sándor és Karácsony Sándor, vagy Várkonyi Hildebrand és Dolch Erzsébet által megfogalmazott klasszikus mandátumát, és újra a teljes személy nevelésével (és nem csak oktatásával) foglalkozzon. Ehhez elengedhetetlen a kollaboráció, a megfelelő kommunikációs csatornák működötése, egy komoly önismereten és pszichológiai alapokon nyugvó kreatív és kritikai szemléletű pedagógiai munka.

Kimondottan akkor, ha a bevezetőben említett, mindkét (pedagógus és diák) oldalon jelentkező szociális és lelki terheléssel is számolunk. Ha gondolatkísérletként az egyetemeken által kínált palettát egy mintába rendeznénk, valószínűleg egy nagyon komoly arzenált kapnánk, amelyből bárki kiválogathatná a neki tetsző, vagy a pedagógiai fegyvertárából hiányzó készségeket. Viszont külön-külön, leginkább arányait tekintve, minden program hagy kívánnivalót maga után. Emiatt olyan érzésünk lehet, hogy a köznevelési rendszer azzal a csalóka megfontolással működik, hogy a pedagógusjelöltek az iskolai gyakorlat során, vagy majd a munkába állás után valamilyen módon, varázsütésre mégis az elvárt segítői többlettudás birtokába jutnak majd.

Ez azonban nem történik meg magától. A képzési rendszerben, bár az eleget tesz a törvényi előírásoknak, arányaiban már csak számszerűleg is kevésnek tűnik az a pedagógiai-pszichológiai tartalom, amelyet a hallgatók a képzés során felvehetnek. Ki kell itt hangsúlyozni, hogy ez a következtetés leginkább mennyiségi és nem minőségi vizsgálatok mentén születik meg, hiszen a képzések minőségéről a dokumentumok alapján nem mondhatunk ítéletet. És értjük persze, hogy nem mindig a számosságában kell keresni a megoldást. Érvelhetnénk azzal, hogy a focimeccsen sem az unalmas közjátéokra, hanem a góllra emlékszünk, pedig kevés van belőle. Mégis: a képzések arányait áttekintve hiányérzetünk marad.

Hasznos és fontos kiegészítése lehet a vizsgálatnak a fenti adatok nemzetközi összevetése, amely hosszú és időigényes munka, és jelenleg az adatgyűjtés stádiumában van. Ennek a kutatásnak a célja, hogy a jelen tanulmányhoz hasonló módon az Európai Unió központi és a képzőhelyeire jellemző szabályozását megvizsgálja, és a PISA-eredményekkel, valamint a gazdasági mutatókkal (GDP és annak az oktatásra költött aránya) összevetve próbáljunk meg következtetéseket levonni. Erre azonban a jelen tanulmány keretei nem adnak lehetőséget.

## Következtetés: a szakmai fejlődés lehetséges irányjai

Belátható tehát, hogy a pedagógusok segítői kompetenciái kulcsfontosságúak egy megfelelő tanulási környezet kialakításában. Bár a képzési rendszer látszólag eleget tesz a törvényi előírásoknak, már csak számszerűleg is kevésnek tűnik az a pedagógiai-pszichológiai tartalom, amelyet a hallgatók a képzés során felvehetnek, leginkább ahhoz mérten, amit a jogszabályi keretek és az előmeneteli rendszer feltételként megállapítanak a pedagógusokkal szemben.

A következőkben áttekintjük, hogy melyek lehetnek azok a területek, amelyek segíthetik a pedagógusok segítői potenciáljának növekedését, ezáltal pedig javítják az intézményi szintű mentalizációt, így végső soron jótékony hatással lehetnek a tanulói eredményekre, a jóllétre és az iskolai légkörre is. A pedagógusok által nyújtott segítői mozzanatok segítik az említett mentalizációs tevékenységet, fejlesztik az iskolai szociális hálót és növelik a tanulói önértékelést, ez pedig végső soron hatékonyabb kommunikációt és jobb együttműködést eredményez. Az ilyen irányú pedagógusi kompetenciák fejlesztésére az alábbi megoldások lehetnek kézenfekvők.

### *Mentori programok és szupervízió*

A mentori programok jelentős szerepet játszanak a kezdő pedagógusok kompetenciáinak fejlesztésében. Ezek a programok lehetőséget biztosítanak a tapasztalt pedagógusok számára, hogy támogassák a pályakezdő kollégákat, megosztva velük tudásukat és tapasztalataikat (Péter és mtsai, 2021). A mentori kapcsolatok erősítik a pedagógusok önbizalmát és szakmai identitását, mivel a mentorok iránymutatása és visszajelzése segít a kezdőknek a nehézségek leküzdésében és a tanítási gyakorlatok finomításában (Ekler és mtsai, 2022). A kutatások azt mutatják, hogy a mentori programokban részt vevő pedagógusok jobban teljesítenek, és magasabb szintű elégedettséget mutatnak a munkájukkal kapcsolatban (Nagy, 2021).

Nem szabad megfeledkeznünk a szupervízió lehetőségéről sem, ami bár eddig a nagyok játéka volt (értsd: profitorientált nagyvállalatok alkalmazták), megtalálhatja helyét a pedagógiai támogató tevékenység között. Az olyan támogató csoportok, mint az alkalmi pedagógus Bálint-csoportok, esetmegbeszélők, esetleg szupervíziós alkalmak mind-mind nagy pedagógiai és pszichés haszonnal kecsegtetnek, intézményi szinten is.

### *Továbbképzési lehetőségek*

A pedagógusok számára elérhető mentálhigiénés, családterápiás és egyéb segítői továbbképzési lehetőségek magukban foglalják a pedagógiai módszerek, a pszichológiai ismeretek és a digitális kompetenciák fejlesztését is (Rapos és mtsai, 2020), és lehetőséget adnak a legújabb kutatási eredmények és pedagógiai gyakorlatok megismerésére is (Szivák és mtsai, 2019). Meg kell jegyeznünk azonban, hogy akár egyetemi szervezésben történik a szakirányú továbbképzés, akár – mint az a pszichológiai képzéseknél megszokott – egyesületi szinten, a résztvevőtől és a fenntartótól egyaránt erőfeszítéseket és áldozatokat igényel, az anyagiak és a ráfordított idő szempontjából is.

Ugyancsak hasonló, de már rendszerszintű lehetőség és úttörő kezdeményezés az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem konzorciumvezetésével zajló Komplex Alap-program, amely az általános iskolák számára biztosítja többek között a folyamatos szakmai továbbképzést, kapcsolattartást és a szakmai megújulás lehetőségét egy szakmai

közösségen keresztül. A program közép-pontjában az élményalapú tanítás, a tanulókat aktívan bevonó pedagógiai szemlélet áll.<sup>2</sup>

#### *Az osztályfőnöki munka új szemlélete*

A modern szemléletben végzett osztályfőnöki munka közvetlen kapcsolatot tart fenn a tanulókkal és a szülőkkel egyaránt. Az osztályfőnökök felelősek a tanulók érzelmi és szociális fejlődésének támogatásáért, ezt a feladatot pedig csak akkor tudják hatékonyan ellátni, ha pszichológiai kompetenciáik magas szintűek (Kovács, 2019). A modern osztályfőnöki munka során a pedagógusok gyakorolják a konfliktuskezelést, a csoportdinamikát a közösség hasznára fordíthatják, és a tanulói motivációt csoportos és egyéni foglalkozások keretében tudják növelni. Ezeket az alkalmazott pszichológiai készségeket a pedagógusok leginkább az egyesületi szinten szervezett képzési programok, mint például a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület Diákrelax tanfolyamai, vagy a Selye János Magatartástudományi és Magatartásorvoslási Társaság által szervezett Williams Életképesség tanfolyamok (PedWÉK és DiákWÉK) keretein belül sajátíthatják el.

#### *A támogató iskolai környezet*

Az, hogy az adott iskola mint intézmény is támogassa a pedagógusokat, elengedhetetlen szakmai fejlődésükben. Olyan szakmai környezetet kell biztosítani, amely – a pedagógusok számára is – a folyamatos tanulást és fejlődést szorgalmazza (Szűcs, 2021). A támogató, intézményi mentalizációt elősegítő iskolai kultúra, a rendszeres visszajelzések, valamint a valós, élettel teli szakmai közösségek kialakítása mind hozzájárulnak a pedagógusok (pszichológiai) kompetenciáinak bővítéséhez (Rapos és mtsai, 2020). Ez a tanulók fejlődését is segíti, mivel a jól képzett és kompetens pedagógusok képesek adaptívabban reagálni a tanulók egyéni igényeire és problémáira (Huber és mtsai, 2021).

Fontos itt megjegyezni: a pedagógusok irányában elvárás, hogy rendszeresen részt vegyenek továbbképzéseken, és naprakészek legyenek a legújabb támogató módszerekkel és eljárásokkal kapcsolatban. Ha többen vennének részt mentorképzésekben, akkor a mentorálás fejlesztői alkalmazásával a fiatal pedagógus kollégák is úgy érezhetnék,

*A modern szemléletben végzett osztályfőnöki munka közvetlen kapcsolatot tart fenn a tanulókkal és a szülőkkel egyaránt. Az osztályfőnökök felelősek a tanulók érzelmi és szociális fejlődésének támogatásáért, ezt a feladatot pedig csak akkor tudják hatékonyan ellátni, ha pszichológiai kompetenciáik magas szintűek. A modern osztályfőnöki munka során a pedagógusok gyakorolják a konfliktuskezelést, a csoportdinamikát a közösség hasznára fordíthatják, és a tanulói motivációt csoportos és egyéni foglalkozások keretében tudják növelni. Ezeket az alkalmazott pszichológiai készségeket a pedagógusok leginkább az egyesületi szinten szervezett képzési programok, mint például a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület Diákrelax tanfolyamai, vagy a Selye János Magatartástudományi és Magatartásorvoslási Társaság által szervezett Williams Életképesség tanfolyamok (PedWÉK és DiákWÉK) keretein belül sajátíthatják el.*

hogy munkájuknak több értelme van, képesek önállóan döntéseket hozni, és intézményi szinten jobban bíznak a kompetenciájukban.

Végül a támogató, coach-szemléletű vezetői magatartás és az általános pozitív munkahelyi légkör hozzájárul a tanárok megerősítéséhez (Bukšnyté-Marmiené és mtsai, 2022). Emellett pedig létfontosságú, hogy minden intézményükben elérhető legyen egy olyan támogatói hálózat (akár helyi Bálint-csoportok, esetmegbeszélők), amelyekhez fordulni lehet, ha nehéz pedagógiai helyzetbe kerülnek az ott tanító pedagógusok.

### Összegzés: válasz a jövő kihívásaira

A társadalom folyamatosan változásban van, a pedagógusoknak pedig alkalmazkodniuk kell ezekhez a változásokhoz. Elvárás, hogy ne csupán tudást adjanak át, és ne retroaktív módon reagáljanak a fellépő problémákra, hanem proaktív módon, prevenció és fejlesztői céllal érzelmi és szociális támogatást is nyújtsanak a tanulóknak. Ez a pszichológiai kompetenciák folyamatos fejlesztését igényli, a pedagógusoknak képesnek kell lenniük a tanulók érzelmi szükségleteinek felismerésére és kezelésére (Symeonidis, 2017). Például a Covid-19 következményeként is a pedagógusoknak új nehézségekkel kellett szembenézniük (Wakui és mtsai, 2022; Klapproth és mtsai, 2020). A tanulók gyakran szembesülnek stresszel, szorongással és más mentális egészségi problémákkal, amelyek befolyásolják tanulási folyamataikat. A pedagógusok pszichológiai kompetenciái kulcsszerepet játszanak abban, hogy a tanulók biztonságban érezzék magukat az iskolai környezetben (Björklund és mtsai, 2021).

A szülők elvárásai is változnak, és egyre inkább igénylik, hogy a pedagógusok támogassák gyermekeik érzelmi fejlődését. A szülők elvárják, hogy a tanárok ne csak a tanulmányi eredményekre, hanem a gyermekeik mentális egészségére is figyelmet fordítsanak. Itt kell megjegyeznünk, hogy a szülők támogatása és együttműködése elengedhetetlen a pedagógusok számára, ha hatékonyan akarják kezelni a tanulók pszichológiai szükségleteit (Dogra és Kaushal, 2021) – bár a kezdeményező szerep mindig a pedagógusé kell, hogy legyen. Emiatt át kell gondolnunk a klasszikus szülő-iskola viszonyt is, inkább egyfajta partnerségre kell törekednünk.

Az intézményvezetők szerepe kulcskérdéssé válik a pszichés támogatás iránti igény kezelésében, biztosítani kell ugyanis a pedagógusok számára a szükséges erőforrásokat és képzéseket, hogy pszichológiai kompetenciáikat fejleszthessék, ezáltal az intézményi pedagógiai kultúra is fejlődik.

Romantikus képzetnek tűnhet, de hisszük, hogy egy demokratikus, személyközpontú iskola meg tudja változtatni az egész társadalom működését. Ehhez vissza kell nyúlnunk a gyökerekhez, és egy filozófiai, antropológiai és pszichológiai alapozású, problémaközpontú, személyes pedagógiát (személypedagógiát?) kellene újra megtalálni. Kozma Tamás gondolatát továbbgondolva nem egy újabb paradigmaváltásra (Kozma, 2001), hanem az eddigi nevelésméleti paradigmák szintézisére volna szükség. Egy modern segítő pedagógia kialakítására, annak érdekében, hogy a nevelés visszakapja a bevezetőben említett, Schneller István, Imre Sándor, Dolch Erzsébet vagy Karácsony Sándor által megfogalmazott klasszikus mandátumát és leíró erejét, és értékközvetítést végezzen, értéktalálásra ösztönözzön.

A jövőben természetesen további kutatásokra van szükség ez irányban, a vizsgálat kérdéseit érdemes volna képzésben lévő és pályakezdő pedagógusokkal is megvitatni, hogy megtudjuk: milyen nézeteik vannak a saját pedagógiai-pszichológiai kompetenciáikról, illetve szerintük milyen kompetenciákra volna szükségük. Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásával bele lehetne fogni egy nagyszabású programba, egy segítő pedagógiai modell kialakításába, amely a legmodernebb pszichológiai kutatások eredményeire

épül, és hatékonyan integrálható a köznevelés rendszerébe. Egy olyan segítői pedagógiát kellene célkeresztbe venni tehát, amely a legmodernebb pszichológiai eredményekre építkezik, és konkrét nevelési (tehát nem tisztán pszichológiai) céllal dolgozik, egyszerre értelmezési és cselekvési keretet is nyújtva. Célja lehetne egy tantárgyi munkától független személyiségépítési modell, vagy Sárkány Péter (2024) megfogalmazása szerint: személyiségképzés, Bildung, amely aztán hatékonyan beilleszthető lenne a köznevelés rendszerébe. Hisszük, hogy egy jól működő rendszerben fel kell vértéznünk a pedagógusokat ezzel a készséggel, és ennek helyét a pedagógusképzésben, valamint a továbbképzési struktúrában is meg lehet és meg kell találni.

**Rajnai László**

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola*

## Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Utolsó letöltés: 2024. 11. 15.
2023. évi LIII. törvény a pedagógusok új életpályájáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2300052.tv> Utolsó letöltés: 2024. 11. 29.
- 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről. <https://njt.hu/jogszabaly/2013-326-20-22> Utolsó letöltés: 2024. 11. 11.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://njt.hu/jogszabaly/2013-8-20-5H> Utolsó letöltés: 2024. 10. 19.
- Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia és intézkedési terv.* <https://kormany.hu/dokumentumtar/az-europai-unio-szamaraz-keszitett-koznevelési-stratégia-es-intezkedési-terv> Utolsó letöltés: 2024. 11. 18.
- Bacsa-Bán, A. (2019). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban 2. *Opus Et Educatio*, 6(3). DOI: 10.3311/ope.334
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press.
- Björklund, P., Warstadt, M. & Daly, A. (2021). Finding satisfaction in belonging: preservice teacher subjective well-being and its relationship to belonging, trust, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 6. DOI: 10.3389/educ.2021.639435
- Boda, T. (2021a). A well-being készségek fejlesztésének jelentősége a pedagógusképzésben. *Acta Carolus Robertus*, 11(1), 3–12. DOI: 10.33032/acr.2570
- Boda, T. (2021b). Szemléletváltás a felsőoktatásban: az általános jóllét vizsgálata a Neumann János Egyetem Pedagógusképző kar hallgatói körében. *Gradus*, 8(1), 58–64. DOI: 10.47833/2021.1.ART.002
- Bognár, V., Kabai, I., Somlai, P. & Tóth, O. (2007). *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcensekről*. Budapest.
- Bukšnyté-Marmienė, L., Brandišauskienė, A. & Česnavičienė, J. (2022). The relationship between organisational factors and teachers' psychological empowerment: evidence from Lithuania's low SES schools. *Social Sciences*, 11(11), 523. DOI: 10.3390/socsci11110523
- Ceglédi, T. (2023). Veszélyben a legfeljebb 5 és 10 éve tanító pedagógusok? *Iskolakultúra*, 33(10), 3–20. DOI: 10.14232/iskult.2023.10.3
- Cole, M. & Cole, S. R. (2003). *Fejlődéslélektan*. Osiris.
- Csók, C. (2021). Kasztosodott felsőoktatási struktúra? A várható kereset megtartó ereje a felsőoktatásban. *Pedagógusképzés*, 20(4). DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.4.01
- Dogra, P. & Kaushal, A. (2021). Underlying the triple burden effects on women educationists due to Covid-19. *Education and Information Technologies*, 27(1), 209–228. DOI: 10.1007/s10639-021-10645-6
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.
- Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2020). Bevezetés. In Bateman, A. W. & Fonagy, P. (szerk.), *A mentalizáció alapú terápia kézikönyve*. Oriold és Társai. 3–28.
- Freud, S. (1986). *Bevezetés a pszichanalízisbe*. Gondolat.
- Gyarmati, Z., Müller, A. & Bíró, M. (2020). A kiégés problémája a pedagógus pályán. *Gradus*, 7(3), 110–116. DOI: 10.47833/2020.3.ART.006
- H. Ekler, J., Szivák, J., Némethné Tóth, O. & Koltai, M. (2022). A szemlélet- és gyakorlatváltást támogató programok jellemzői és jelentősége a pályakezdés idején – pályakezdő testnevelő tanárok reflexiói a

- MIP-NPET programról. *Pedagógusképzés*, 20(2). DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.2.03](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.2.03)
- Huber, S., Lupschina, R., Schwarz, M., Krey, K. & Daru, A. (2021). A digitális eszközök jelentősége a kortárs támogatás (peer-coaching) és az együttműködő inkluzív tanulás során. *Pedagógusképzés*, 20(1), 110–120. DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.1.06](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.1.06)
- Hurtik-Tóth, E. (2021). Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 20(3), 29–53. DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.3.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.02)
- Jakab, Gy. (2022). *Demokrácia demokraták nélkül? Oktatási reform és állampolgári nevelés*. Gondolat.
- Jancsák, Cs. (2014). A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, 24(5), 18–27.
- Joó, O. (2017). A kárpátaljai magyar pedagógusképzésben részt vevő hallgatók választási motívációi. *Educatio*, 26(2), 291–298. DOI: [10.1556/2063.26.2017.2.11](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.11)
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat.
- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 97–114.
- Kelemen, E. (2015). Fordulópont a magyar oktatás történetében. *Educatio*, 24(4), 36–47.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F. & Jungmann, T. (2020). Teachers experiences of stress and their coping strategies during Covid-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444–452. DOI: [10.33902/JPR.2020062805](https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805)
- Köte, S. (1983). Megjegyzések a pedagógusképzés továbbfejlesztéséhez. *Pedagógiai Szemle*, 33(10), 919–933.
- Köte, S. (1990). Egyetemi reform és tanárképzés. *Magyar Pedagógia*, 90(1–2), 3–19.
- Kovács, E. (2019). A kompetenciák fontossága az életpálya során: az észak-alföldi régió pedagógusainak vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 5–24. DOI: [10.37205/TEL-hun.2019.3.4.01](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.3.4.01)
- Kovács-Nagy, K., Müller, A., Fenyves, V., Szűcs, E. & Bácsné Bába, É (2017). Miért éppen pedagógusképzés? *Neveléstudomány*, 5(3). DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2)
- Kovács-Tóth, B. & Kuritárné Szabó, I. (2023). Az ártalmas gyermekkori élmények hatása a mentális és szomatikus egészségre gyermek- és serdülőkorban. *Orvosi Hetilap*, 164(37), 1447–1455. DOI: [10.1556/650.2023.32851](https://doi.org/10.1556/650.2023.32851)
- Kozma, T. (2001). Paradigmáink. *Iskolakultúra*, 11(10), 3–14.
- Ladányi, A. (1973). A tanárszakos hallgatók pedagógiai-pszichológiai oktatásáról. *Magyar Pedagógia*, 73(3) 259–275.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and Psychosocial Development in Adulthood, Identity: An *International Journal of Theory and Research*, 2(1), 7–28, DOI: [10.1207/S1532706XID0201\\_02](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02)
- Molnár, A., Bognár, J. & Vajda, I. (2021). Pedagógusok szerepe az egészségnevelés folyamatában, különös tekintettel a pedagógusok egészség-magatartására. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, (51), 53–65. DOI: [10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2023.51.53](https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2023.51.53)
- Nagy, K. (2021). Tapasztalt pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének mentori támogatása a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében. *Neveléstudomány*, 9(2). DOI: [10.21549/NTNY.23.2021.2.3](https://doi.org/10.21549/NTNY.23.2021.2.3)
- Nagy, P., Bársony, G., Frigyesy, R., Imre, L., Mazzag, B. & Péntes, M. (2024). A gyermekkori figyelemzavar és hiperaktivitás kezelése a magyar közfinanszírozott ellátásban. *IME – Az Egészségügyi Vezetők Szaklapja*, 23(2), 49–58. DOI: [10.53020/IME-2024-206](https://doi.org/10.53020/IME-2024-206)
- Óvári, Á. (1980). A tanárképzés óratervi problémái. *Magyar Pedagógia*, 80(2), 139–153.
- Péter, P., Szivák, J., Rapos, N. & Kárász, T. J. (2021). A pályakezdő tanárok tanulásának jellemzői. *Pedagógusképzés*, 20(3), 5–28. DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.3.01](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.01)
- Petrikás, Á. (1976). Nevelőképzés és a pedagógia oktatása az egyetemen. In Dr. Bajkó Mátyás (szerk.), *Jausz Béla Emlékkötet*. Magyar Pedagógiai Társaság. 171–185.
- Petrikás, Á. & Vecsey, B. (1978). Tanárképzés, hivatásra nevelés és az iskolai munka korszerűsítése. *Magyar Pedagógia*, 78(3–4), 347–364.
- Pukánszky, B. (2011). A tanári kompetenciák problémátörténete. In Albert, S., Falus, I., Kovátsné Németh, M., Nagy, M., Pukánszky, B. & P. Somogyi, A. (szerk.), *A tanári kompetenciákról*. Selye János Egyetem.
- Pukánszky, B. (1995). Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar Pedagógia*, 95(3–4), 333–342.
- Pukánszky, B. (2005). A gyermekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében – Gyermekkor és óvodatörténet. *Educatio*, 14(4), 703–715.
- Ranschburg, J. (2012). *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Saxum Kiadó.
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K. & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. *Neveléstudomány*, 8(1). DOI: [10.21549/NTNY.28.2020.1.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2)
- Reka, S., Lendvai, Z., Pásti, K., Szeifert, L. & Szabó, J. (2013). Sleep duration among school-age children in Hungary and Romania. *Orvosi Hetilap*, 154(40), 1592–1596. DOI: [10.1556/OH.2013.29713](https://doi.org/10.1556/OH.2013.29713)

- Sárkány, P. (2024). *Képzés és gondolkodás: Nevelésfilozófiai vázlatok*. L'Harmattan.
- Sebestyén, N. (2015). A versengés és a tanulás kulturális beágyazottsága és a migráció hatása a konceptualizációra. *Ph.D értekezés*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola. DOI: 10.15476/ELTE.2015.208
- Symeonidis, V. (2017). Weaving the threads of a continuum: teacher education in Hungary from the perspective of European developments. *Studia Paedagogica*, 22(4), 131–149. DOI: 10.5817/SP2017-4-7
- Szemerszki, M. (2023). Pedagógusképzés az adatok tükrében. *Educatio*, 32(1), 55–67. DOI: 10.1556/2063.32.2023.1.4
- Szilágyi, V. (1984). *A pszichológus válaszol. Szerelemről, szexről*. Osiris.
- Szivák, J., Fazekas, Á., Horváth, L., Tóth N., Á. & Salát, M. (2019). A pedagógusok szakmai tanulásának támogatása a hazai szabályozást segítő dokumentumokban. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 25–45. DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.02
- Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19(3–4). DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02
- Szontagh, P. (2021). Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 31(1), 26–44. DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.01.26
- Szűcs, I. (2021). Szakmai fejlesztő iskolák a nemzetközi térben. *Pedagógusképzés*, 20(4), 30–59. DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.4.02
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Ötödik, javított változat. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszereben\\_5.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_5.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 11. 20.
- Veroszta, Zs. (2015). Pályakép és szelekció a pedagógus pályaválasztásában. *Educatio*, 24(1), 47–62.
- Wakui, N., Noguchi, N., Ichikawa, K., Togawa, C., Matsuoka, R., Yoshizawa, Y. & Kikuchi, M. (2022). Psychological and physical changes caused by Covid-19 pandemic in elementary and junior high school teachers: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7568. DOI: 10.3390/ijerph19137568
- Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022). Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában. *Neveléstudomány*, 10(3). DOI: 10.21549/NTNY.38.2022.3.1
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Osiris.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Szubjektív jóllét, mentális egészség adatok. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/szubjektiv\\_jolet\\_2019/index.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/szubjektiv_jolet_2019/index.html). Utolsó letöltés: 2024. 10. 19.

<sup>2</sup> [www.complexalapprogram.hu](http://www.complexalapprogram.hu)

## Absztrakt

A tanulmány a segítő pedagógiai attitűd fontosságát vizsgálja a modern oktatási környezetben, kiemelve a középiskolás diákok és a pedagógusok előtt álló kihívásokat. Áttekinti a jogszabályi keretekben (a Köznevelési törvény, a Köznevelési stratégia, a Képzési kimeneti követelmények és a Pedagógus előmeneteli rendszer dokumentumai) szabályozott pedagógiai-pszichológiai tartalmak meglétét, megvizsgálja, hogy ezek milyen egyensúlyi viszonyban állnak egymással. Ugyancsak vizsgálatnak veti alá a tanárképző egyetemeken osztatlan nappali tagozatos hallgatóknak kínált pedagógiai-pszichológiai tartalmak arányait, és összeveti azokat a pedagógusokkal szembeni elvárásokkal. Megvizsgálja ezeknek a kompetenciáknak a jelenlétét a pedagógiatörténet egyik korábbi szakaszában is, és rövid összevetést végez a jelen helyzettel. A tanulmány hangsúlyozza a pedagógusok pszichológiai kompetenciáinak fontosságát a tanulók érzelmi és szociális fejlődésének támogatásában, valamint a szülőkkel való hatékony együttműködésben. Végül rámutat arra, hogy a schnelleri értelemben vett segítő pedagógiai attitűd kialakítása és fejlesztése elengedhetetlen a 21. századi oktatás sikeréhez, és javaslatokat tesz a pedagógusok ezen kompetenciáinak fejlesztési irányaira.

**Kulcsszavak:** segítő pedagógia, pszichológiai kompetenciák, pedagógusképzés, minősítés, iskolai környezet

# Egy tudományos életmű tiszteletére

*Pusztai Gabriella, Engler Ágnes, Hrabéczy Anett, Bencze Ádám:  
Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban*

A kötet Kozma Tamás oktatáskutató, tanár, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program alapítójának 85. születésnapja alkalmából készült. A *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban* című kötet szerkesztői Kozma Tamás munkássága előtt tisztelnek. A kiadványt a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet munkatársai állították össze: Pusztai Gabriella, Engler Ágnes, Hrabéczy Anett és Bencze Ádám.

A hat évtizedes szakmai munkásság előtti tisztelet már a bevezetőben érezhető. Ebben a részben kerül tisztázásra a mű címe is: *Mesterség és intelligencia*. Előbbi Kozma Tamás mesterségére, az oktatáskutatásra irányul. Kutatási eredményei ugyanis megkerülhetetlenek, ha értelmezni szeretnénk a magyar oktatáspolitikai elmúlt ötven évben bekövetkezett változásait. Utóbbi pedig a professzor úr személyében megtestesülő kognitív képességek, az érzelmi intelligencia és a mentális kapacitás, valamint a megértésre törekvő attitűd egy magas fokát hivatott jelölni, hiszen tanárként igyekezett ezekkel a tulajdonságokkal a hallgatóit is felruházni.

A könyv szerkezetét tekintve három nagy egységre osztható, amelyek Kozma Tamás tudományos életművéhez kapcsolódnak. Az első tematikus egység a *Közoktatáspolitikai és tanulói eredményesség* címet kapta, amelyet hat, a közoktatási változások elemzésével foglalkozó tanulmány alkot. Rébay Magdolna tanulmányában olvashatunk a reformátusok, Orosz Ildikó és Pallay Katinka írásában pedig a kárpátaljai magyarok közoktatáshoz való

jogáról és hozzáféréséről. Rébay Magdolna a Tiszánineni Református Egyházkerület 1933 és 1946 közötti tanácsülési és közgyűlési jegyzőkönyveinek kvalitatív elemzését ismerteti. Az Orosz és Pallay szerzőpáros a 2017-es oktatási törvény hatásait ismertetik az ukrainai kisebbségi oktatásra.

Fehérvári Anikó és Széll Krisztián, valamint Varga Aranka és Híves Tamás tanulmányaikban a hátrányos helyzetű tanulókról írnak a mérési eredmények és a statisztikai adatok tükrében. Fehérvári Anikó és Széll Krisztián a PISA mérésekre támaszkodva mutatják be, hogy az iskola lehet-e eredményes és egyúttal méltányos is. Eredményeik szerint egyértelműen igen a válasz. Varga Aranka és Híves Tamás vizsgálata a hátrányos helyzetű tanulók helyzetét kívánja komplex módon bemutatni, ehhez a rendelkezésre álló összes lehetséges adatbázist és a terepmunka kínálta lehetőségeket használták.

Bacsikai Katinka és Ceglédi Tímea tanulmánya arra a megállapításra jutott, hogy a református iskolákban tanulók családi háttere és a reziliens diákok aránya is egyaránt magas. Elemzésükhöz a 2019. évi országos kompetenciamérés hatodik osztályos adatbázisát használták. Józsa Krisztián és Podráczky Judit az óvoda-iskola átmenet témáját járja körül, és mutatja be a legfrissebb kutatási eredményeket, az iskolaérettség-vizsgálatok jellemzőit, valamint a legfontosabb jogszabályi változásait.

A második tematikus egység a *Felsőoktatás és felnőttképzés* címet viseli, és tíz tanulmányt foglal magába. Hrubos

Ildikó a felsőoktatás változásából adódó hallgatói igények nemzetközi trendjeit fogalmazza meg. Kovács-Nagy Klára, Hideg Gabriella és Moravec Marianna tanulmányában már az oktatók jelentik a vizsgálódás tárgyát. A kutatók által megfogalmazott hipotézisek részben vagy egészben beigazolódtak, miszerint az oktatói teljesítményre negatív hatással van a teljesítményértékelésből fakadó stressz. Polónyi István az MTA kereshető, köztestületi tagokat és akadémikusokat tartalmazó adatbázisát elemezte, és ez alapján fogalmazott meg következtetéseket a neveléstudomány helyzetével kapcsolatban. Brezsnay László a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének történetét foglalja össze. A tanulmány a tanszék vezetőinek bemutatására fókuszál, kiemelve, hogy az egyes vezetők hogyan oldották meg a különböző feladatokat, és milyen elképzeléseik voltak. Teperics Károly, Márton Sándor és Czimre Klára, valamint Dusa Ágnes Réka és Dabney-Fekete Ilona Dóra a külföldi tanulók magyarországi beilleszkedésével és mobilitásával foglalkoztak. Az utóbbi szerzőpáros eredményei rámutattak, hogy a magyar kultúra iránti érzékük alapján különböző klaszterekbe lehet csoportosítani a hallgatókat. Pusztai Gabriella, Hrabéczy Anett és Csók Cintia a lemorzsolódás közelébe került magyarországi hallgatókkal kapcsolatban fogalmazták meg gondolataikat. A szerzők rámutattak a felsőoktatási karrierutak akadályaira, nehézségeire, amelyek a lemorzsolódás irányába vezethetnek. Molnár Ernő egy kisvárosi felsőoktatási intézmény gazdasági környezetre gyakorolt hatását vizsgálja. Márkus Edina a felnőttképzés lényegi részét, a társadalmi és gazdasági beágyazottságát tárja fel. Erdei Gábor a munkahelyi tanulásban bekövetkezett paradigmaváltással foglalkozik.

A harmadik tematikus egység a *Közöségi tanulás és művelődés* témakörét öleli fel, és nyolc tanulmányt tartalmaz. Kéri Katalin, valamint Engler Ágnes, Bencze Ádám és Markos Valéria írásaiban a családi nevelés történetét, a nemzeti azonosságtudat és a családtervek közötti kapcsolatot

vizsgálják. Engler és társai a Magyar Ifjúság Kutatás 2020 és a Hungarostudy 2021 adatbázisok másodelemzésén keresztül mutatják be, hogy a nemzeti identitás és a gyermekvállalási hajlandóság között összefüggés mutatható ki.

Szintén a családdal kapcsolatban osztották meg gondolataikat Barabási Tünde és Stark Gabriella, akik az óvodáskorú gyermekek járványhelyzet alatti nevelésének akadályaira fókuszáltak. Jancsák Csaba a társas tanulás egy lehetséges formájáról, a diákönkormányzati részvételről vázol fel egy képet a tanulmányában. A kutató arra volt kíváncsi, hogy a tanulók milyen feladatok megoldását várják a diákönkormányzattól.

Buda András a technológiai fejlődés és a szocializáció digitalizálódása közötti különbségekre és azok jellemzőire koncentrált. Eredményei szerint a technológia fejlődése új típusú ismereteket követel meg, korszerű tudást eredményez, az iskola viszont csak lassan tud igazodni a változó körülményekhez. Bocsi Veronika a fiatalok olvasási szokásait, annak változásait és a változások háttérben álló lehetséges okait mutatja be. Váradi Judit és szerzőtársai szakirodalmi áttekintést készítettek a zenei és érzelmi nevelés összefüggései kapcsán. Juhász Erika és Fintor Gábor tanulmányának középpontjában a kultúrafogyasztás áll, valamint annak járványhelyzet alatti változása. Eredményeik szerint a pandémia hatására tovább csökkent a kultúrafogyasztás. A leggyakoribb szabadidő-eltöltési helynek a kávézók vagy házi bulik számítanak, az operába és a hangversenyre járók aránya viszont csekély.

A könyv könnyen olvasható, jól elkülöníthető a benne megjelent tanulmányok. Pusztai Gabriella mint a kötet egyik szerkesztője már a bevezetőben igyekszik összefoglalni a főbb tartalmi pontokat, ezzel is segítve az átláthatóságot. A mű tanulmányozása közben számtalan ábra, táblázat és diagram jelenik meg, amelyek segítségével a kutatások folyamata és eredményei követhetők nyomon. A kötet borítója a digitalizáció jegyeit hordozza magában. Egy digitális eszköz mellett a

különböző alkalmazások és közösségi oldalak piktogramjai is megtalálhatók. A hátlapon olvashatjuk a cím magyarázatát, egyben összekapcsolva azt a mű jelentőségével:

„A mesterség az, amit mesteri szinten vagyunk képesek művelni” (Pusztai és mtsai, 2024)

„A kötet címében jelzett intelligencia a szó szakmai definíciója szerint értendő jelen esetben, vagyis a kognitív képességek, az érzelmi intelligencia és a magas szintű mentális kapacitást és megértést tükröző magatartások kombinációjára gondoljunk” (Pusztai és mtsai, 2024)

Összességében elmondható, hogy a kötetben megjelent tanulmányok témája szerteágazó, de azokról egységesen kijelenthető, hogy számos szálon kapcsolódnak Kozma Tamás munkásságához. A kötetben helyet kapó sokszínű vizsgálódásoknak köszönhetően a kiadványt haszonnal forgathatják az elemzők, kutatók, akik megismerhetik a vizsgált területek legújabb eredményeit, tendenciáit. Az elemzők mellett a döntéshozóknak, fenntartóknak is releváns adatokkal szolgál a hátrányos helyzetű, valamint a református és a határon túli magyar tanulókra nézve is. Az egyes tanulmányok összevetése vagy éppen egyetlen kutatás tanulmányozása miatt ajánlható a kötet az oktatáskutatók, a pszichológusok vagy

éppen a neveléstudományi szakemberek részére. Kiváló választást jelent azoknak az egyetemistáknak is, akik a megjelent témák valamelyikében kutatnak, de a tanárszakos hallgatóknak is hasznos lehet. A munkaerőpiac számára leginkább Erdei Gábor tanulmánya lehet tanulságos a munkahelyi paradigmaváltás témája miatt.

Összességében javasolható minden oktatási intézményben dolgozó számára a hátrányok leküzdésének elősegítése céljából, így tehát hasznos lehet a pedagógusgyakornokok, a különböző segítő szakemberek, mint a fejlesztő- vagy gyógypedagógusok, iskolapszichológusok, pedagógiai asszisztensek vagy éppen a családsegítők számára. A döntéshozók, többek között a rektorok, dékánok és oktatásszervezők részére a hátrányok leküzdése mellett a tendenciák megfigyelése és azok alapján a döntések meghozatala miatt lehet tanulságos az írás. Végezetül pedig minden olyan szakember számára tanulságos lehet a kötet, akik bármely megjelent területnek a művelői, vagy hatásuk van azokra.

Pusztai, G., Engler, Á., Hrabéczy, A. & Bencze, Á. (2024). *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban*. CHERD-Hungary.

**Peres István Péter**

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar  
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

## Irodalom

Magyar Tudományos Művek Tára Utolsó megtekintés: 2024.11.18.

Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD) <https://cherd.unideb.hu/> Utolsó megtekintés: 2024.11.18.

Bemutakozás – MTA-DE-CSAládok és TanárOK Kooperációja Kutatócsoport | Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. <https://ni.unideb.hu/bemutakozas-mta-de-csaladok-es-tanarok-kooperacioja-kutato-csoport> Utolsó megtekintés: 2024.11.18.

# **Eszközhasználat a történeti pedagógiában – Válogatott tanulmányok az olasz neveléstörténetből**

*Simonetta Polenghi: Educational Tools in History: New Sources and Perspectives*

**E**rendkívül érdekes és olvasmányos kötet szerkesztője Simonetta Polenghi, a milánói Szent Kereszt Katolikus Egyetem oktatástörténeti tanárszékének vezetője, a kiadvány pedig nyolc olasz szerző (Luca Odini, Dario de Salvo, Evelina Scaglia, Veronica Fonte, Paolo Alfieri, Anna Debè, Simonetta Polenghi és Alessandra Carenzio) egy-egy esszéjét tartalmazza. Simonetta Polenghi kutatásait főleg a pedagógiatörténet területén végzi, az utóbbi években írt a kelet- és délkelet-európai oktatási helyzetről, a 19. századi olasz festők műveinek tantermi vonatkozásairól és az olasz területeken működő tanárképzés Habsburg-jogszabályairól. A legújabb általa szerkesztett kiadvány ennek a témának egy igen kevésbé bemutatott oldalát tárja az olvasók elé, ami nem más, mint különféle oktatási eszközök pedagógiai célú felhasználása, a válogatott esszék mind olaszországi kutatásokat mutatnak be, nagyrészt az ötvenes évek időszakából. A megjelent témák közé tartoznak pl. a középkori képek, az iskolai fotók, az iskolaépületek, a gyermekreklámok, iskolai étkezések, a mentális tesztek, az iskolai filmek vagy a média és a gyermekek kapcsolata.

A kötet 2024. július 12-én jelent meg, esszéi az ISCHE 43 konferencián hangzottak el, melynek támaja az oktatási technológiák története volt. A konferencia Milánóban került megrendezésre 2022.

augusztus 31. és szeptember 6. között, ahol olyan eredményeket mutattak be, melyek új források és módszertani megközelítések felhasználásával születtek. Simonetta Polenghi a bevezetőben rávilágít, hogy a neveléstörténet egy ígéretes és új kutatási területe a tanulás során használt tárgyak vizsgálata. Meglátása szerint a tanulási eszközöknek pedagógiai céljuk van, de gazdasági, kulturális, vallási, politikai szempontokat is magukban foglalhatnak, ezért történetük és kutatási lehetőségeik igen sokoldalúak. A kötet olyan esszéket mutat be, melyek az oktatási eszközök különféle perspektíváival és használati módjaival foglalkoznak, hiánypótló útmutatóként szolgálva minden pedagógusnak.

Luca Odini írásában elméleti és irodalmi vonatkozásokat vizsgál, melyek a kép fogalmát járják körül. Bemutatja a kép szerepének dimenzióit a középkorban a bálványimádás értelmezésétől kezdve az ikonok tanító, nevelő hatásán át egészen azok szimbolikus értékéig. A szerző példákon keresztül jeleníti meg a kép azon aspektusát, hogy az a középkorban nevelőeszköz volt, felhívva így az olvasó figyelmét a pedagógiai kontextusra. Vizsgálja továbbá a középkori kép azon sajátosságait, melyek a neveléstörténet új és izgalmas kutatási irányait tárják fel, de említésre kerül a mai kor vizuális fordulata is, kiemelve ezáltal a kép pedagógiai horizontját.

Dario de Salvo a dél-olaszországi Mesinában történt 1908. december 28-i heves földrengésről és annak utóhatásairól ír az iskola és az identitás vonatkozásában. A földrengés következtében a város szinte teljesen megsemmisült, a szerző pedig bemutatja az újjáépítés eseményeit, különös tekintettel az iskolákra. A katasztrófát követő évben a közintézmények jó része, többek között az iskolák is ideiglenesen fából épültek, az ország építészeti pedig azon munkálkodtak, hogy az újonnan felépülő kőépületek egységes arculatot mutassanak. A tervezők nagy jelentőséget tulajdonítottak a közoktatással kapcsolatos intézményeknek, mert az olasz közvélemény az iskolát olyan közszolgáltatásnak tekintette, amely a földrengés után elvesztett identitás új alapját képezte.

Evelina Scaglia fotók és leírásai elemzésével két olasz iskolában megvalósult oktatási módszert mutat be a fasizmus időszakából. Két kivételes tanárszemélyiség egy új szemléletű, önképzésen, a társak közötti együttműködésen és a személyes felelősségvállaláson alapuló pedagógiai módszert vezetett be és valósított meg egy olyan korban, amikor az iskola a politikai propaganda eszköze volt. A tanulók különféle csapatrendszerben és csoportdinamika mentén tanultak mindkét iskolában, a feladatok és szerepek rendhagyó elosztása, a tantermekben lévő eszközök és tárgyak elhelyezésének újragondolása pedig egy kivételesen gyermekközpontú megközelítést hangsúlyozott.

Veronica Fonte az ötvenes évek olaszországi gazdasági fellendülésén keresztül mutatja be a reklámpiar és a fogyasztói kultúra átalakulását, ezen belül pedig a gyermekeket célzó reklámok megjelenését. A szabadidős és oktatási eszközök mellett megjelentek a higiéniai termékek használatának reklámjai is, köztük a Durban's fogkrémé. A szerző azt mutatja be, hogy milyen marketingstratégia mentén juttatták el a célközönség számára a hirdetéseket, ezek a képregényekbe ágyazott reklámok pedig a helyes higiéniai rutinokra, a fizikai egészségre koncentrálnak jó példával szolgálták a reklám pedagógiai célú alkalmazása terén.

Paolo Alfieri az 1954-ben bemutatott *Scuola Elementare* című olasz filmről ír, amely a tanárok és az iskolák életéből és problémáiból merít, témái pedig az ötvenes évek Olaszországának általános iskolai rendszerét és azok valós sajátosságait jeleníti meg. Fontos ilyen szempont a tanárok helyzete, amely akkoriban érzékeny téma és hevesen vitatott kérdés volt. Bemutatja továbbá a tanérlét nehézségeit és szépségeit, szembeállítva azt a kapitalista ipari nagyváros sodrásával és anyagiasságával, kiemelt figyelmet szentelve az iskola falain belüli életnek is. Az alkotás célja, hogy egyensúlyt teremtsen az iskoláról alkotott idealizált kép és a valós társadalmi helyzet között.

Anna Debè esszéje az iskolai étkeztetést, ezen keresztül pedig az ételt mint lehetséges nevelési eszközt mutatja be az ötvenes évek Olaszországában. Az ingyenes menza kezdeti célja az volt, hogy a szegényebb gyermekek iskolába járását ösztönözze, és biztosítson számukra naponta legalább egy tápláló és egészséges étkezést, később azonban az iskolai étkeztetés új oktatási dimenziót kapott. Az ételeken keresztül valójában különböző jelentéseket közvetítettek a gyerekeknek, a diákok pedig a menzaszolgáltatást olyan támogatási forrásként értékelték, amely nemcsak a saját, hanem az egész családi egység javát szolgálták.

Simonetta Polenghi két intelligenciatesztet vizsgál meg, a Wechsler Adult Intelligence Scale-t (WAIS) és a Wechsler Intelligence Scale for Children-t (WISC). A Wechsler-tesztek a leggyakrabban használt, egyénileg alkalmazott, standardizált mérőeszközök a gyermekek és felnőttek intelligenciájának felmérésére, azonban ezen tesztekkel kapcsolatban kulturális kérdések is felmerülnek, hiszen bizonyos társadalmi és kulturális csoportokhoz igazították őket. A szerző írásában rávilágít, hogy a kulturális hiányosságok a pontatlan fordítások formájában hogyan csúsztak be a tesztekbe, és miként befolyásolták annak eredményeit.

Alessandra Carenzio írásában rekonstruálja a gyermekek és a média kapcsolatát

az elmúlt hetven évben a televíziótól a mobiltelefonokig, bemutatva a családok kultúrájában és a nevelési megközelítésekben bekövetkezett változásokat. Megvizsgálja a gyermekkor és a média helyzetének, a kommunikációkutatás és a médiatudomány főbb elméleteit, majd a médiahasználat helyszíneire összpontosít. A médiaeszközök gyors fejlődése és összetettsége nevelési kérdéseket vet fel, melyeket a szerző történeti elemzés segítségével válaszol meg.

Ezek az esszék tehát bemutatják, hogy milyen módszereket, eszközöket, jelenségeket lehet az tanítás szolgálatába állítani. A kötet tanulsága szerint egy elhivatott tanár szinte mindent képes oktatásra használni, legyen az kép, fotó, médiaeszköz, étel, vagy akár módszer, munkaforma. Olvasása mindenkinek ajánlható, aki a nevelés és az oktatás témájában érdekelt vagy érdeklődik az iránt. Pedagógusoknak különösképp ajánlatos elolvasnia,

bármilyen korosztállyal és oktatási területtel is foglalkozik, mert nemcsak módszereket vagy érdekes kutatásokat mutat be, de mindenképp erősíti a tanári hivatástudatot, és bővíti a pedagógiai eszköztárat a különféle nézőpontok által. Neveléstörténettel foglalkozó kutatók számára szintén hasznos lehet, mert példaként szolgál arra is, hogyan használhatók fel a különböző források, ha azokra oktatási és tanulási eszközként tekintünk, illetve ezekben hogyan fedezhetők fel a kulturális, vallási, gazdasági és ideológiai, és pedagógiai dimenziók.

---

Polenghi, S. (2024, szerk.). *Educational Tools in History: New Sources and Perspectives*. Armando Editore.

**Sinka Péter**

*ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola*

## Jók leszünk? Hogyan formál a formálásról szólás a köztudatban?

*Mészáros György: „Jók leszünk!” –  
Hogyan formál társadalmi lénygé az iskola?  
Összehasonlító kritikai etnográfia mindenkinek*

Mészáros György neveléstudománnyal foglalkozó kutató, társadalmi kérdések iránt érzékeny egyetemi oktató új könyve, a *„Jók leszünk!”* *Hogyan formál társadalmi lénygé az iskola?* nagyszerű formai kísérlet, tartalmilag hiánypótló pedagógiai elemzés. Sokrétegű, mégis közérthető munka, amely betekintést enged két, egymástól igencsak elkülönböző iskola mindennapjaiba, egy „gettó” (fantáziánévén: Kálvin) és egy „fancy” iskolába (Petőfi) – egy elsőre szokatlannak tűnő perspektíván keresztül. A különös tekintet az etnográfusé, aki részt vevő megfigyelőként az iskola szokásos ismerőségét kutatja, azonban ezt az ismerőséget elemzése során ismeretlenné teszi, új megvilágításba helyezve, a hazai viszonylatban ritka, kritikai fókuszával. A mű nagy kérdése, hogy az iskola hogyan formál társadalmi lénygé, miként alakítja ki a testre irányulva, azt fékezve, fegyelmezve az iskolai ethoszt, az elérendő, ideologikus középosztálybeli eszményt a gyerekekben.

Elsőként a kutatás megközelítéséről, tudományos nézőpontjáról érdemes pár szót ejteni. Mészáros munkája a frankfurti iskola szellemiségéhez kapcsolódó kritikai nézőpontot képviseli, ugyanakkor a szertelen relativizmust képviselő posztmodernnel szemben határozott realista ontológiát integrál. A kritikai realizmusban a „kritikai” a realizmushoz képest meghatározóbb kifejezésnek tűnik:

sokkal jobban összpontosít a társadalmi szféra struktúráira, a felszíni jelenségek mögött mélyebben húzódó tendenciákra és mechanizmusokra, mint a valóság megismerhetőségére vonatkozó érvekre. A kritikai realizmusban a társadalmi-kulturális mechanizmusok feltárása vezet a valóság megragadásához elsősorban, nem pedig az objektiválható, számokká tehető módszertani apparátus. Ennek ellenére realista, azaz a fogalmi pontosítás révén kialakuló képünk a valóságot ragadja meg, ezzel eltérve a posztmodern vagy a konstruktivistá tudományontológiáktól.

A kutatás során Mészáros egy átlagos, középosztálybeli vidéki gimnáziumban (fancy iskola) és egy fővárosi, szegregált általános iskolában (gettóiskola) végzett részt vevő megfigyeléseket 2017 szeptemberétől (kisebb kihagyásokkal) 2019 júniusáig. Ezalatt az idő alatt jött létre a kutatás bő empiriája, terepnaplók, amelyeket Mészáros marxista alapú, kritikai keretbe ágyazva értelmez. A szöveg ebben az etnográfiai és kritikai keretben egyúttal hermeneutikai anyag is: folyamatos, ám nem befejezett értelmezésen megy keresztül, olyannyira, hogy a szerző saját értelmezéseire és elemzéseire sem véglegesként tekint (ekként is kritikai realista), nem véletlen, hogy a fejezetek végén hangsúlyosan hívja az olvasót a közös értelemadásra, párbeszédre.

A tudományelméleti kérdésekkel kapcsolatos eszmeifuttatások bőségére aligha

lehet panasza az olvasónak, mely illőn reprezentálja Mészáros szakmai ars poeticáját, miszerint az elmélet-empíria kapcsolata jóval közelebbi, mint amit a tudományos köztudat biztosnak vél. Ennek ellenére Mészáros a kritikai realizmus mélyebb tudományfilozófiai dilemmáiról, kitüntetettségéről nem vázol fel igazán kielégítő érvelést (pl. a konstruktivizmussal szembeni érveket), inkább arról ír, hogy a kritikai realizmus egyfajta válaszreakció a posztmodernre, egyúttal azonban megőrzi ennek a posztpozitivizmussal szembeni kritikáit (a leszűkítő tudományosságot, pl. a tudás fogalmát, a hierarchiát vagy a számokká tevés mindenhatóságát).

A kötet ízig-vérig átitatott Mészáros György személyével, elsősorban a kutatóéval, de oktatói, sőt apai oldala is megjelenik. A személyesség – a szisztematikus reflexió és a részt vevő megfigyelés miatt – csak formailag meghatározó: a szöveg történeté válik, melyben a kutató a főhős, a két intézményben való tapasztalat és reflexió pedig az út, amelyet bejár. Az összefonódás nem idegen az etnográfiai kutatásoktól, sőt, inkább maga a cél: olyan megfigyelői pozíciót felvenni, mely nem kívülről, egyfajta távolságtartó hatalmi pozícióból figyel. A jelenségvilág gazdagságára irányul, mégsem „pusztán” a megfigyelés leírása a cél, hanem az ismerős „tapasztalattömeg” (mely alighanem mindannyiunk számára magától értetődő) átkeretezése, átöltöztetése is. Mészáros erre az ismerősségre kíván rátapintani, ezt szeretné elemzése és reflexiója révén ismeretlenné, majd következtetései során újra ismerőssé tenni, de immár egy új, aktívabb értelmezési keretbe ültetve azt. Például olyan elejtett mondatokat (pl. „Mindenki tudja: tesziórán zsebre tett kéz és csúnya beszéd: 20 fekvő[támasz].” 181. o., idézet az egyik terepnaplóból) a formálás különböző megnyilvánulásaiként értelmez, ahol a tanár (és az iskola) normái, értékrendje rányomakodik a diákra, akinek idegen is lehet ez a normavilág. A testet kontrolláló iskolai fegyvelmezés is ilyen: a diákok habitusát formálja, azaz

a testen hordozott társadalmi osztálypozíciót egy idealizált középosztálybeli ideológiához próbálja alakítani. Ekként a diákok ellenállása sem pusztán normasértés. Az iskola ilyen jelenségei jobbra reflektálatlanok (diákok és tanárok között egyaránt), Mészáros egy terepnaplót idéz, amelyben a diákok „proli napot” tartottak a Petőfiben:

„a petőfis diákok jó részének nincs képe az osztálykülönbségekről, de a proli szó jelentéséről sem, valamint hogy ezzel egyidejűleg milyen inkább negatív osztálymegjelenítés, osztályreprezentáció él a petőfis diákok és tanárok többségében (az osztályra való reflexió nélkül).” (165. o.)

Az etnográfia nem csupán módszer, hanem a könyv narratív struktúrájának szervezője is. A narratívát nem csak a szerző, de adott esetben az egyik petőfis osztályfőnök, Zsolt is alakítja, akivel Mészáros a kutatás alatt együttműködött, emiatt a terepnaplókban is gyakran keverednek a hangjaik. Hangsúlyos pont ez, éppen az ilyen performatív gesztusokkal jelzi Mészáros igencsak komolyan, hogy a kritikai reflexió egyúttal önreflexió is: saját meglátásainkat érdemes és szükséges más tekintetekkel pásztázni, ezzel munkálható ki a több szemponttal dúsitott értelmezés.

A könyv egyik legnagyobb erénye a társadalmi cselekvés és az ideológiák összefonódásának feltárása, mely egyúttal a felvetett problémák megoldásának első lépése is. A tanári hatalomkifejezés és a diákok ellenállását bemutató esetek kiválóan érzékeltetik, hogyan válik az iskola a társadalmi normák közvetítésének és megkérdőjelezésének színterévé, mélyebbre ásva (a kritikai önreflexió útján) felfedezhetővé válnak az osztálypozíciókból eredő habitusok és ideológiai különbségek. Ezt leleplezve alakítható ki egy „integráló antropológia”, mely képes különböző társadalmi-kulturális csoportok érdekeit és értékeit összetapasztani. A gyakorlati

iránymutatások, jó példák segíthetnek létrehozni egy közös értelemadást az oktatás mikro-, mezo- és makroszintjein, de ehhez elengedhetetlen a szereplők közötti nyitott diskurzus.

A kérdés tehát nem redukálható a komplexum valamelyik elemére:

„Nem, nem a tanároknak kell a rendszert megváltoztatni. Ezért is szerettem volna könyvemmel az olvasók tágabb körét megszólítani: mindenkit, aki felelősséget érez az oktatás iránt. A maga eszközeivel mindenki részt vehet az erről szóló vitákban, párbeszédekben, fellépésekben.” (260. o.)

Mindenki, aki felelősséget érez – azaz talán mindenki, akit érintett, érint, vagy érinteni fog. Az oktatás a társadalmi reprodukció, a kultúra egyik tartóoszlopa, aligha vonathatja ki magát bárki e felelősség alól, feltéve, ha megadatik számára a létszükségletein túl az ilyen felelősségvállalás. A könyv óvatosan fogalmaz, mégis úgy tűnik, hogy az oktatás helyzetével kapcsolatos leírásával Mészáros egyfajta imperatívuszt fogalmaz meg mindenki számára, még ha ezt fel is puhítja azáltal, hogy terheit a „mindenki” között osztja szét.

Az ideológiai meghatározottság feloldására, az iskola társadalmi szerepének átalakítására tehát ez a „rejtett ágencia”, az olvasók, a párbeszéd, a kirekesztés nélküli közösségek hivatottak. A „mindenki” egyszerre jelenthet közösséget, de egyúttal közömbösséget is, a különbség azonban, hogy a rejtett ágencia miként érzi sajátjának azt. Mészáros számára egyértelműen a közösség rajzolódik ki, hiszen a közös értelemadás révén a „mindenki” nem redukálódik le valamelyik osztály részérdekére. Ebből tehát világos, hogy a könyvnek mindenkire kell szólnia, ha a rendszer megváltoztatása is a mindenkin, a rejtett ágencián múlik.

A „mindenkinek” az alcím legfontosabb kifejezése, egyúttal a könyv legfontosabb sajtósága: a mű közérthetőségre

való törekvése, mely kifejezi Mészáros társadalmi problémák iránti nyitottságát. A közérthetőség számtalan könyv célja, a *Jók leszünk* azonban szinte minden mozzanatában igyekszik ezt beteljesíteni: legyen szó kiemelésekről, olvasmányok ajánlásáról, online elérhetőség feltüntetéséről vagy a laikusokat támogató kiegészítő magyarázatokról. Leginkább mégis a könyv nyelvezete épül a közérthetőségre, Mészáros a „puha” nyelvezettel (mely állásfoglalásait illetően néha mégiscsak „kemény”) átkötést teremt az ismeretterjesztő és a tudományos „műfajok” között, sőt, meg is kérdőjelezi az éles elhatárolást. Emögött a szerző tudományfelfogása áll: a tudomány társadalmi feladattal rendelkezik. Feltűnnek továbbá a „metamagyarázatok”, melyek a könyv felépítésére, keletkezésére vonatkozó megjegyzések, beavatások, nem „pusztán” indoklások. Itt akár egyfajta „irodalmi apróság” bújik meg: az olvasó beavatása a szerző és műve közötti intim viszonyba, olyan adalékokat nyújtva, amelyek bevezetik a kutató észjárásába, illetve a tudomány hitt sterilségét az élet „húsával” próbálja feloldani. Ezáltal a könyv ténylegesen „mindenkinek” szól, ahogy az alcím is igéri.

A nyelvi segítőkészség ténylegesen alapos, de nem mindig következetes: a kemény elméleti részeknél (pl. 3.4. Marx emberfelfogása: a marxi antropológia) majdhogynem befulladás, és inkább közelít a „megszokott” tudományos-teoretikus szövegekhez, a későbbi elemzői részeknél pedig el-elmarad a szerző támogató agilitása.

A *Jók leszünk* kétségtelenül izgalmas pedagógiai olvasmány, de aligha csak pedagógusoknak. A politikát is érintő egységes társadalomtudományon könnyű fennakadni, ahogy sokak számára kényelmetlen lehet az „értelmezések tágassága” vagy a marxista keretezés, mégsem érdemes megragadni ezeken a részleteken, értékesebb a könyv párbeszédre hívó inkluzív küldetése. A megszokott köznapis iskolai példák szokatlan irányból való értelmezése sarkall arra, hogy saját

előfeltevéseinket megkérdőjelezzük, firtassuk osztálypozíciónkból adódó habitusunkat, faggassuk sajátos hatalomgyakorlásainkat, odafigyeljünk nyelvhasználatunkra, vagy éppen tágabb keretben ágyazzuk el mindennapi tapasztalatainkat. A *Jók leszünk* vitára hív explicit és implicit módon is, beavat és felavat arra, hogy hasonlóan Mészáros Györgyhöz, mi is a társadalmi transzformáció útjára lépve

ne fogadjuk el reflexió nélkül társadalmi valóságunkat.

---

Mészáros, Gy. (2024). „*Jók leszünk!*” – *Hogyan formál társadalmi lényé az iskola? Összehasonlító kritikai etnográfia mindenkinek*. ELTE Eötvös Kiadó.

**Mátó Áron**

*ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.*

# Abstracts

## Where to Next? VET Students' Future Plans

Krisztina Vályogos

### Abstract

The 2019 reform of upper secondary vocational education aims to increase the prestige of vocational education and training, while at the same time serving industry's demand for highly skilled professionals, as set out in the Industry 4.0 strategy. Additionally, it provides a career path that matches young people's interests, ideas and aspirations. Applying a questionnaire survey allowed to ask the first participants in the renewed types of upper secondary vocational education and training programmes about their plans for the future. The database (N=973) includes responses from 11<sup>th</sup>-form students in vocational education and training centres in the North Great Plain region. Data were processed using SPSS software, descriptive statistics, cross tabulation analysis and cluster analysis. Results support the hypotheses that, for young people enrolled in new types of VET programmes, higher socio-economic status and a programme type that allows a pathway to higher education are associated with a more optimistic outlook than a programme type with low socio-economic status and no baccalaureate.

**Keywords:** VET; secondary vocational school; secondary technical school; vision for the future

## Typical Practise and Beliefs on Data Usage According to Teachers and Teacher Trainees

Edmond Sebestyén – Edit Tóth

### Abstract

Systematically collected, analysed, and pedagogically usable student data are gaining increasing importance in in-service teacher's work. The available data enable their widespread use to improve teaching and student outcomes in schools (Pitsia et al., 2021). Mastering the effective use of data begins in teacher education and deepens continuously throughout the teaching career. Nevertheless, we know little about in-service teachers' or pre-service teachers' view on data usage (Cowie & Cooper, 2019; Mandinach & Gummer, 2012, 2013). Our research aims to understand the beliefs of teachers and teacher candidates towards data usage. Qualitative methods was used to analyse responses to open-ended questions related to data usage from in-service teachers (N=270) and pre-service teachers (N=221). Results show that both groups use student-centred approach when setting teaching goals, paying special attention to students' individual abilities and needs. Teachers flexibly adapt to different student situations and employ goal-oriented teaching strategies. They also constructively engage with assessment and provide continuous feedback to both students and themselves. Additionally, findings indicate that teacher candidates would rely more on data during teaching-learning processes, while experienced teachers use student data to determine progress directions and support their observations. Overall, the extent and manner of data usage differ between in-service teachers and pre-service teachers, illustrating the differences in professional experience between the groups. However, our results also highlight which areas of data usage are acquired during teacher education and which are developed during their professional careers. The present research results can contribute to the development of teacher education and everyday pedagogy practise related to data usage, thereby grounding the work and professional decisions of (early career) teachers more effectively.

**Keywords:** student data; data usage; teachers' belief; qualitative study

## School Choice Motives and Expectations of Parents Choosing an Alternative School

Judit Langerné Buchwald

### Abstract

Choosing a school is an important milestone in a family's life, with parents aiming to choose the best possible school for their child's education and upbringing (Andor & Liskó, 1999). As a result, school choice has become a focus of interest in educational research and a number of studies have explored the determinants of school choice, expectations of school and parents' perceptions of school, typically using questionnaire research methods with a large sample size. The present study aims to complement these findings by presenting the results of a qualitative analysis based on a survey of parents who were interested in alternative schools, which was conducted on a public group of alternative school seekers on a popular social media platform, using content analysis to examine posts in which parents were looking for alternative schools for their children.

**Keywords:** alternative schools; school choice motives; expectations towards school

## Student Feedback on the Financial Awareness E-Learning Course of OTP Fáy Foundation at Budapest University of Economics and Business. Experiences from the First Three Semesters

Imre Fekete–Anna Mária Popcsa

### Abstract

This study examined the opportunities for enhancing financial literacy in higher education through the university adaptation of the Financial Literacy Program by OTP Fáy Foundation. The e-learning course *Conscious Planning: Practical Money Management* offered at Budapest University of Economics and Business aimed to improve students' financial awareness using interactive learning materials and a flexible learning environment. The study was based on data collected over three consecutive semesters, involving 154 participating students. The study explored participants' financial goals, their motivations for completing the course, and the relevance of various topics (e.g., savings, loans, risk management). The results of the self-reported questionnaire study confirmed a significant improvement in students' financial literacy, particularly in areas such as loans, savings, and risk management, where students reported limited prior knowledge. The technical and content elements of the course received positive feedback, especially regarding the SCORM interactive modules and the seamless integration into the university's learning management system. However, the analysis also highlighted areas for improvement, including simplifying course content and incorporating additional interactive elements. The findings contribute to enhancing the effectiveness of e-learning-based financial education and promoting sustainable financial literacy development among higher education students.

**Keywords:** financial literacy; financial awareness; e-learning; higher education; interactive learning materials

## Bibliometric and Content Analysis: The Role and Future Potential of Artificial Intelligence in Language Learning

Anna Móser

### Abstract

The rise of artificial intelligence is bringing more and more changes to the field of foreign language learning. The free version of ChatGPT was released in 2022, marking the beginning of a complete change of direction, but the real breakthrough in language technology came with the introduction of GPT-4 in 2023. This progressive development calls for an examination of recent advancements in the field of research. The aim of this study is to provide an overview of these changes based on a bibliometric analysis of scientific papers published between 2022 and 2024. The analysis, conducted using the Scopus database, highlights the publication trends of this period, the most productive authors, institutions, countries, journals, the network of international collaborations, the most cited studies, and reveals the internal structure of the field and popular patterns through keyword co-occurrence analysis. It points out that scientific papers dealing with theory and pedagogical practice have mainly focused on developing writing skills and speaking skills among the language skills and contents. The main areas of current research are writing skills with ChatGPT and automated text evaluation, and the role of artificial intelligence in speaking skills and breaking communication barriers. The clear dominance of Asia, especially China, due to the different cultural backgrounds and differences in education systems also raises the need for European research in order to draw practical lessons adapted to local conditions. A desirable research direction is the integration of insights from previous experiences into pedagogical practices, while considering general language teaching principles across all education levels.

**Keywords:** artificial intelligence; bibliometrics; ChatGPT; foreign language teaching; Scopus

## Shrinking Circles. The Challenge of Teachers' Supportive Roles

László Rajnai

### Abstract

Hungarian teachers face complex challenges due to students' increasing psychological burdens and questions surrounding the limits of teachers' competencies. Students are experiencing a rise in mental and somatic disorders, domestic abuse, and sleep disorders, which eventually lead to problematic school behaviour. Simultaneously, the prestige and attractiveness of the teaching profession are declining, resulting in an aging teaching workforce and an increase in attrition. The study analyses the Hungarian teacher education system and finds that the psychological and pedagogical content required by legal frameworks is not sufficiently emphasized in training programs. Teacher training programs allocate an average of 13% of their curriculum to these areas, while teacher education programs dedicate less than 10%. The authors point out that teachers' psychological competencies are crucial in supporting students' mental health, but it is essential for them to recognize their own competency boundaries. The study emphasizes the importance of involving external experts, such as school psychologists, in addressing complex psychological issues. Teachers need to be aware of their own psychological needs and competencies and strive to develop psychological awareness and resilience. The study makes recommendations for developing teachers' psychological competencies, including mentoring programs, continuing education, and a supportive school environment. The authors believe that a future goal should be to develop a model of supportive pedagogy, built upon the latest psychological findings, that can be effectively integrated into the public education system.

**Keywords:** pedagogical competencies; competency boundaries; counselling pedagogy; school and student well-being; mental health

## *Sebestyén Edmond és Tóth Edit* **Pedagógusok és tanár szakos hallgatók adathasználatával kapcsolatos gyakorlatának és vélekedéseinek jellemzői**

Mint látható az adat meghatározása tágan értelmezendő, hogy magában foglaljon minden, a tanulóakra vonatkozó kvalitatív és kvantitatív forrást (Schildkamp és mtsai, 2012; Wayman, Jimerson és Cho, 2012), és felhasználható legyen az adott pedagógiai cél elérése érdekében. Jelen tanulmányunkban a tanulói adatok alatt a mérés-értékelés során keletkezett tanulói szintű eredményeket értjük. A pedagógiai mérésekből származó tanulói adatok felhasználhatók a tanulók tanulásának, tudásának rendkívül precíz (akár online) mérésére, értékelésére, valamint a pedagógusok munkájának támogatására, bizonyítékokkal való alátámasztására (Bernhardt, 2013). Az adathasználat jelentősége abban rejlik, hogy pl. a mérési eredmények segítségével a pedagógusok pontos képet kaphatnak a tanulók aktuális tudás- és képességszintjéről. Ennek alapján alakíthatják ki a tanulási célokat, amelyek ellenőrizhetővé és nyomon követhetővé válnak.

## *Langerné Buchwald Judit* **Az alternatív iskolát választó szülők iskolaválasztási motívumai és elvárásai az iskolával szemben**

Az alapján, hogy a gyermekek között ilyen magas azok aránya, akik valamilyen okból speciális szükségletűek, arra lehet következtetni, hogy az ő esetükben a szülők inkább gondolják vagy tapasztalták azt, hogy a többségi iskolában nem részesülhetnek megfelelő oktatásban és nevelésben, ezért az alternatív iskolákban látják a lehetséges megoldást gyermekük számára. Ebben a szülői gondolkodásban viszont az a komoly iskolakritika is megfogalmazódik, hogy a többségi iskolák nem tudják kielégítően megvalósítani a speciális szükségletű tanulók integrált nevelését. Ezt támasztja alá, hogy az integrált oktatás nagy elterjedése ellenére még nem beszélhetünk teljes körű befogadásról a többségi közoktatási intézményekben, és csak kevés iskola felel meg az inkluzív oktatás kritériumainak, mint pl. az alternatív iskolák között közismert Gyermek Ház Alternatív Program (Perlusz és Panyik, 2023).

## *Fekete Imre és Popcsa Anna Mária* **Pénzügyi tudatosság fejlesztése e-környezetben: hallgatói vélemények az OTP Fáy Alapítvány kurzusáról a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetemen**

A pénzügyi műveltség hiánya globálisan és Magyarországon is jelentős társadalmi és gazdasági problémát jelent, különösen a fiatal felnőttek körében, akiknek korai (pénzügyi) döntései és családi mintázatai hosszú távon meghatározhatják gazdasági jólétüket. A hagyományos oktatási formák sokszor nem tudják hatékonyan átadni az alapvető pénzügyi ismereteket, így az innovatív, e-learning-alapú megoldások egyre nagyobb teret nyernek. A tanulmány bemutatja az OTP Fáy Alapítvány Pénzügyi Alapműveltségi Programjának egyetemi adaptációját, amely a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem tanulásmenedzment-rendszerébe integráltan kívánja segíteni a hallgatók pénzügyi tudatosságának fejlesztését.

## *Móser Anna*

## **Bibliometriai és tartalomelemzés: a mesterséges intelligencia szerepe és jövőbeli lehetőségei a nyelvtanulásban**

Kutatásunk egyértelműen alátámasztja a mesterséges intelligencia nyelvtanulásra gyakorolt jelentős hatását és egyre bővülő lehetőségeit. Míg a korábbi kutatások főleg a szókincsre és a nyelvtanra fókuszáltak, bibliográfiai elemzésünk feltárta, hogy a kutatás fő területei jelenleg az írásbeli és a szóbeli szövegalkotás, ezen belül is különösen a chatbotok szerepe az oktatásban és az automatizált szövegértékelés. Vizsgálatunk fókuszában a 2022-től megjelent tanulmányok álltak, de ez is jól mutatta azt a törésvonalat, amely a 2022 előtti időszakot elválasztja az új korszaktól. Míg 2022 előtt a felsőoktatásban az MI leggyakoribb felhasználási módjai az automatikus értékelés, az előrejelzés, a virtuális asszisztensek és az adaptív oktatási rendszerek voltak, addig 2022 után egyértelműen a chatbotok, különösen a Chat-GPT alkalmazásának lehetőségei kerültek az első helyre.

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

Elektronikus változat,  
közlési feltételek:  
www.iskolakultura.hu

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): *Ady-értelmezések*
16. *Kéri Katalin* (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*
17. *Géczi János* (2003): *Rózsahagyományok*
18. *Kocsis Mihály* (2003): *A tanárképzés megítélése*
19. *Gelencsér Gábor* (2003): *Filmolvasókönyv*
20. *Takács Viola* (2003): *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája*
21. *Lajtai L. László* (2004): *Nemzetkép és iskola, 1777–1888*
22. *Franyó István* (2004): *Biológiai műveltségünk*
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): *Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948*
24. *Bárdos Jenő* (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*
25. *Kamarás István* (2005): *Olvasásügy*
26. *Géczi János* (2005): *Pedagógiai tudásátadás*
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok*
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): *Gyermekszemlélet a 19. században*
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.*
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.*
31. *Géczi János* (2006): *Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány*
32. *Kelemen Elemér* (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítótság 19–20. századi történetéből*
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.*
34. *Boros János* (2009): *Filozófia!*
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): *Antik nevelés*
36. *Orbán Jolán* (2010): *Jacques Derrida szakmai hitvallása*
37. *Boros János* (2010): *A tudomány, a tudás és az egyetem*
38. *Géczi János* (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*
39. *Révay Valéria* (2010): *A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon*
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): *4×12 mondat*
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): *A múzeumi kultúráközvetítés változó világa*
42. *Boros János* (2011): *Demokrácia és szabadság*
43. *Érfalvy Livia* (2012): *Kosztolányi írásművészete*
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): *Oktatás, -történet, -szociológia*
45. *Horváth József* (2012): *Íráspedagógiai tanulmányok*
46. *Boros János* (2013): *Időszerű etika*
47. *Boros János* (2014): *Szenvedély és szükségszerűség*
48. *Mészáros György* (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés*
49. *Bence Erika* (2015): *Virtuális irodalomtörténet*
50. *Mekis D. János* (2015): *Auctor ante portas*
51. *Boros János* (2016): *Etika és politika*
52. *Racsko Réka* (2017): *Digitális átállás az oktatásban.*