

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIII. évfolyam 2023. november

Pogátsnik Monika, Tóth Péter és Horváth Kinga

Műszaki egyetemisták analógiás gondolkodásának fejlettsége

Az analógia, különösen a generatív analógia fontos szerepet játszik a műszaki szerkezetek és a technológiai folyamatok modellezésében, illetve tervezésében. Éppen ezért fontos, hogy ismerjük a műszaki felsőoktatásban tanulmányaikat megkezdő fiatalok e képességének fejlettségét, illetve fejlesztésének módszereit. Az induktív, és benne az analógiás gondolkodás lényeges eleme a munkaerőpiacon fontos szerepet játszó soft skillnek is, vagyis fejlesztjük a valós mérnöki munkára készít fel. A kutatás során a Psychometric Success WikiJob Ltd. által kidolgozott mérőszekőzt alkalmaztuk, melynek hat itemje megbízhatónak bizonyult az analógiás gondolkodás fejlettségének mérésére. A hallgatók következtetési logikai képességének vizsgálatára a Raven-féle APM-I. tesztet alkalmaztuk.

Beregi Erika és Bognár József

Fizikai aktivitás és jóllét megjelenése az egészségnevelésben: fókuszban a technikumai képzés

Kiemelendő, hogy a fiúk jelentősen jobbnak vélik állóképességüket és saját fizikai aktivitásuk szintjét, mint a lányok. Így megerősíthetjük Brassai és Piko (2007) korábbi kutatását, ahol a lényeges nemek között különbségeket mutattak be a szerzők, és jellemzően a fiúk végeztek gyakrabban sporttevékenységet. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartását vizsgáló nemzetközi kutatás (HBSC) eredménye szintén rámutatott a nemek közötti különbségekre a végzett fizikai aktivitás jellemzői tekintetében. Megállapítást nyert, hogy a fiúk 49%-a, a lányok 35%-a végez hetente négy vagy többszöri alkalommal erőteljes mozgásformát (Inchley és mtsai, 2020). Általános jellemzőnek tűnik, hogy a lányok kevesebbet mozognak a fiúkhoz képest. A szakirodalomban megfigyelhető, hogy a magasabb évfolyamokon visszaesik a mozgás mennyisége (Németh és Várnay, 2019).

Takácsné Szabó Melinda

Kiitos! Mit köszönhetnénk a finn oktatási rendszernek?

A tanárigényre adott legsikeresebb válasz a kutatásalapú tanárképzés, melyben a finnek élen járnak. Több évtizede beépítették a tanárképzésbe (a finn tanárképzők a '70-es évek elejéig vezetik vissza). Ez egy hosszú folyamat eredménye, melynek előfeltétele a neveléstudományi kutatások fejlődése. Ez a szemlélet a folyamatos megújulást és fejlődést várja el a tanároktól. Az ezredforduló éveiben a Finn Tudományos Akadémia átfogó kutatási programot indított *Az élet mint tanulás (Life as Learning Research Programme of the Academy of Finland)* címmel, melynek egyik kiemelt célja fiatal kutatók pályára állítása volt. A program öt fő területből áll, melynek egyike a tanárképzéssel foglalkozott azzal a céllal, hogy kidolgozzon egy új tanármodellt (*new teachership*) (Csapó, Csikos és Korom, 2004; Csapó 2015b). A „tanulás tanulása” (*learning to learn*, ld. Hautamäki és mtsai, 2002) koncepció kidolgozása szintén a finnektől származik, amit később a fejlesztendő kulcskompetenciák rangjára emelt az Európai Unió (Csapó, 2015b).

Gál Enikő

A családi nemi szerepminta és a pedagógusok hatása a gyermekek nemiszerep-attitűdjére a reál szakos tanárok aspektusából

A pedagógusok – a megfelelően kialakított kapcsolat esetében – egy második szülői szerepet vesznek fel, ezáltal mintaként szolgálnak a tanulók számára. A tananyag átadása és a nevelésre szánt idő közötti egyensúly logisztikai kihívásként jelenik meg a mindennapok sűrűségében, azonban abban a megkérdezettek többsége egyetért, hogy a mindennapi életre való nevelés és felkészítés hangsúlyosabb, mint a lexikális tudás bővítése. A gyerekek között felmerülő konfliktusok és problémák azonnali orvoslása jelentősebb, ám egyúttal jóval több energiát és empátiát igényel a pedagógusok részéről, mint az elméleti anyagok átadása. Véleményük szerint, mivel a tanulók a napjaik nagy részét az iskola falain belül töltik, így átvesznek egymástól és az őket körülvevő tanároktól különböző jellemzőket, majd magukévá formálják. A pedagógusok attitűdjei befolyásoló erővel bírnak a gyerekek számára, a nemi szerepek kérdéskörében is. A második szülői minta – valamint az ellenkező nemű tanárok – eszményképet alakíthatnak ki a tanulóknak a számukra ideális női és férfi szerepekről – ugyanakkor ennek az ellentétje is megfigyelhető.

tanulmány

Pogátsnik Monika, Tóth Péter és Horváth Kinga
Műszaki egyetemisták analógiás gondolkodásának fejlettsége 3

Beregi Erika és Bognár József
Fizikai aktivitás és jóllét megjelenése az egészségnevelésben: fókuszban a technikai képzés 20

szemle

Takácsné Szabó Melinda
Kiutas! Mít köszönhetnénk a finn oktatási rendszernek? 38

Sebestyén Krisztina
Tankönyvértékelések a tanulók és a nyelvtanárok szemszögéből 54

Gál Enikő
A családi nemi szerepminta és a pedagógusok hatása a gyermekek nemiszerep-attitűdjére a reál szakos tanárok aspektusából 68

Molnár Orsolya
Digitális eszköz-használat a Waldorf-oktatást választó családok gyerekeinek életében 87

kritika

Tódor Imre
Felfedeztető kalandtúra az intelligenciák pluriverzumában nemcsak szakavatottaknak
Dezső Renáta Anna: Intelligenciák más-kép(p) 102

Trixler Bettina és Pusztafalvi Henriette
Hogyan valósulhat meg az inkluzív nevelés az autizmus spektrum zavarokkal élők számára?
Carrington, S., Sagers, B., Harper-Hill, K. és Whelan, M.: Supporting Students on the Autism Spectrum in Inclusive Schools – A Practical Guide to Implementing Evidence-Based Approaches. 105

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 108

Pogátsnik Monika¹ – Tóth Péter² – Horváth Kinga³¹ Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar² Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszék,
Selye János Egyetem Tanárképző Kar³ Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Műszaki egyetemisták analógiás gondolkodásának fejlettsége

A munkaerőpiacra belépő pályakezdő fiataloktól elvárják, hogy a betöltendő munkakörüktől függően fejlett transzverzális kompetenciákkal, soft skilllelkel rendelkezzenek. A műszaki felsőoktatásban tanuló mérnökhallgatók esetén kiemelt jelentőséggel bír az induktív, és azon belül is az analógiás gondolkodás fejlettsége. A kompetenciamérés során erre jelentős fókuszot kell helyezni, ami alapjául szolgálhat a szakmódszertanok fejlesztésének is.

Problémafelvétel

A technológiai változások, valamint a munkakörök és a foglalkozási struktúrák változásai minden eddiginél gyorsabb ütemben alakítják át a készségek iránti keresletet. A technológiával kapcsolatos tudás mellett a nem kognitív, azaz puha készségek egyre fontosabbá válnak az egyének számára a 21. századi munkaerő-piaci környezetben. A 21. század ipari forradalma, az Ipar 4.0 olyan munkaerő elérését tette szükségessé, akik a kor elvárásainak meg tudnak felelni. Az ipari környezet átalakulásával párhuzamosan szükség van az oktatás gyökeres megújítására is mind a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatás szintjén (Miranda és mtsai, 2021; Udvaros és mtsai, 2023). Ezt a megújult, a 21. századi munkaerő-piaci igényekre felkészítő oktatást hívják az Oktatás 4.0-nak.

A Világgazdasági Fórum 2018-as jelentésében található az az összefoglaló, amely bemutatja, hogy 2018 és 2022 között milyen képességek iránt prognosztizáltak növekvő, illetve csökkenő kereslet (Alexander-Leopold és mtsai, 2018). A bemutatott nemzetközi kutatás szerint a növekvő kereslet főként a szellemi tevékenységeket érinti. Előkelő helyen szerepelnek az analitikus gondolkodás, a stratégiai gondolkodás, kreativitás és tervező képességek. A felsorolt, csökkenő keresletet mutató képességeket is érdemes megfigyelni. Az Ipar 4.0-ban teret nyerő automatizált és robotizált gyártósoroknak köszönhetően a dolgozók kezűgyességére már jellemzően kisebb mértékben van szükség. A kutatás szerint az írás, az olvasás és a matematikai képességek iránti szükséglet is csökken. Ezen készségek nélkül azonban véleményünk szerint a fontosabbnak ítélt összetettebb kognitív folyamatok, mint az analitikus gondolkodás vagy komplex problémamegoldás sem valósulhatnak meg. Számos készség azért kerülhetett a csökkenő szerepű készségek közé, mert ezek a mesterséges intelligencia révén automatizálhatók részben már napjainkban is, de a jövőben annál inkább ez a trend a várható.

2018	2022 növekvő kereslet	2022 csökkenő kereslet
<ul style="list-style-type: none"> • Analitikus gondolkodás és innováció • Komplex problémamegoldás • Kritikai gondolkodás és elemzés • Aktív tanulás és tanulási stratégiák • Kreativitás, eredetiség és kezdeményezőképeség • A részletekre való odafigyelés, megbízhatóság • Az érzelmi intelligencia • Érvelés, problémamegoldás és ötletelés • Vezetés és társadalmi befolyás • Koordináció és időgazdálkodás 	<ul style="list-style-type: none"> • Analitikus gondolkodás és innováció • Aktív tanulás és tanulási stratégiák • Kreativitás, eredetiség és kezdeményezőképeség • Technológiai tervezés és programozás • Kritikai gondolkodás és elemzés • Komplex problémamegoldás • Vezetés és társadalmi befolyás • Az érzelmi intelligencia • Érvelés, problémamegoldás és ötletelés • Rendszerelemzés és -értékelés 	<ul style="list-style-type: none"> • Kézügyesség, kitartás és precizitás • Memória, verbális, hallási és térbeli képességek • Pénzügyi, tárgyi erőforrások kezelése • Technológiai telepítés és karbantartás • Olvasás, írás, matematika és aktív hallgatás • A személyzet irányítása • Minőségellenőrzés és biztonsági tudatosság • Koordináció és időgazdálkodás • Vizuális, hallási és beszédkészség • Technológia használata, felügyelet és ellenőrzés

1. ábra. Készségek iránti kereslet prognózisa, 2018–2022
(Forrás: Alexander-Leopold és mtsai, 2018 alapján saját szerkesztés)

Szilágyi és munkatársai (2020) 2020-ban Magyarországon munkaadók körében folytattak kutatást, melynek eredménye szerint jó és közepes között értékelték az egyetemről kilépő hallgatók együttműködési készségét, fejlődési képességét, digitális kompetenciáit, elméleti szakmai felkészültségét, szakmai ambícióit, kreativitását, érzelmi intelligenciáját, kognitív rugalmasságát, kommunikációs készségét, önállóságát, összetett problémamegoldó képességét, kritikus gondolkodását. Ennél gyengébbnek ítélték a hallgatók gyakorlati szakmai felkészültségét, a döntés- és határozathozatali képességét, idegennyelv-használatát és a tárgyalási készségét. A leggyengébbre a hallgatók munkatapasztalatát minősítették az általános kompetenciák közül. Kis és munkatársai (2019) szintén a magyarországi munkaadók körében folytatták vizsgálataikat. Eredményeik szerint a top 5 elvárt puha készség a munkaadók körében a felelősségvállalás, a megbízhatóság, a motiválhatóság, a csapatmunkára való képesség és az eredményorientáltság.

Miranda és munkatársai (2021) az Oktatás 4.0 időszakában kulcsfontosságú transzverzális kompetenciákat azonosítottak a felsőoktatásban fejlesztendő alapkompenciákként. Ezek egyike a kritikus gondolkodás, amely különböző problémamegoldó technikák alkalmazásával ösztönzi a hallgatókat a valós problémákba való elmélyülésben. Kiemelt fontosságú terület ebben a tanulmányban is az együttműködés olyan tevékenységeken keresztül, amelyek elősegítik a csoporttagok egyéni részvételét a résztvevők közötti felelősségmegosztással; ezért minden résztvevő felelős egy összetett probléma vagy projekt egy részének megoldásáért. Ezzel egyidejűleg a hallgatóknak be kell mutatniuk, hogy képesek interakcióra és közös projekteken dolgozni. A kommunikáció olyan tevékenységeken keresztül jelenik meg a felsőoktatásban, amelyek arra ösztönzik a hallgatókat, hogy hatékonyan fejezzék ki gondolataikat szóban, grafikusán vagy írásban, vagy bármilyen digitális formában. A kreativitás és innováció olyan tevékenységeken keresztül van jelen, amelyek arra ösztönzik a hallgatókat, hogy kreatív és innovatív problémamegoldásokat valósítsanak meg tervezésre, fejlesztésre és kutatásra.

Az Oktatás 4.0 az oktatást olyan élethosszig tartó tapasztalatként határozza meg, amely a készségek fejlesztésének felelősségét a tanulóra helyezi, a tanárok és a mentorok pedig segítőként állnak mellettük. Az Oktatás 4.0 megvalósításához a meglévő oktatási rendszereket korszerűsíteni kell, ami befektetést igényel. A Világgazdasági Fórum Oktatás 4.0-ról szóló anyaga szerint a problémamegoldás, azon belül az analógiás gondolkodás alapvető jelentőségű kompetencia, amelynek fejlesztésében a megújuló oktatásnak is részt kell vennie.

Az analógiás gondolkodás

A kognitív struktúrában alapvetően két rendszer létezik: a szimbolikus rendszer és az asszociatív gondolkodási rendszer (Daugherty és Mentzer, 2008). A szimbolikus vagy szabályalapú gondolkodási rendszerben az absztrakt valós világbeli problémákról szimbolikus reprezentációk és szabályok segítségével gondolkodunk és oldjuk meg azokat (Zibrinová és Birknerová, 2015). Az asszociatív, hasonlóság alapú gondolkodási rendszer az, ahol a problémákról más ismert információkkal való asszociációkon vagy hasonlóságokon keresztül gondolkodunk. A gondolkodási folyamatokat fogalmak és kapcsolatok hálózatai, az úgynevezett sémák irányítják. Az asszociatív, hasonlóságon alapuló gondolkodási rendszer egyik funkciója az analógiás gondolkodás (Daugherty és Mentzer, 2008).

Az analógia a strukturális információk átvitelét jelenti egy forrásrendszerből egy célrendszerbe (Vosniadou, 1988) úgy, hogy egy tartományban lévő objektumok közötti szintaktikai kapcsolatokra összpontosít. A struktúratérképezés (Daugherty és Mentzer, 2008; Richland és mtsai, 2004; Ahmad és mtsai, 2011) a struktúra és az entitások közötti kapcsolatokat tárja fel. Az ismeretátvitel leképezési vagy megfeleltetési folyamatok révén valósul meg, amelyek a két rendszer közötti megfelelések megtalálásából állnak (Vosniadou, 1988; Gentner és Beranek, 1983). Más szóval, az analógia az egyik elem (az ismert vagy alaptartomány) bizonyos aspektusainak azonosítása, amelyek hasonlóak egy másik elem (az ismeretlen vagy céltartomány) bizonyos aspektusaihoz. Az alaptartomány és a céltartomány nem minden szempontból hasonló, de a struktúra-térképezés révén az alap- és a céltartomány kapcsolati struktúrája hasonlóan bizonyul (Ahmad és mtsai, 2011; Gentner és Beranek, 1983). A struktúra-térképezés lehetővé teszi az új sémák felépítését induktív, deduktív vagy analóg módon végrehajtott következtetések és előrejelzések alapján (Molnár és

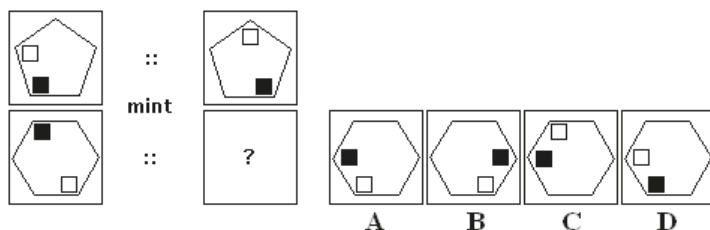
Az analógia a strukturális információk átvitelét jelenti egy forrásrendszerből egy célrendszerbe úgy, hogy egy tartományban lévő objektumok közötti szintaktikai kapcsolatokra összpontosít. A struktúratérképezés a struktúra és az entitások közötti kapcsolatokot tárja fel. Az ismeretátvitel leképezési vagy megfeleltetési folyamatok révén valósul meg, amelyek a két rendszer közötti megfelelések megtalálásából állnak. Más szóval, az analógia az egyik elem (az ismert vagy alaptartomány) bizonyos aspektusainak azonosítása, amelyek hasonlóak egy másik elem (az ismeretlen vagy céltartomány) bizonyos aspektusaihoz. Az alaptartomány és a céltartomány nem minden szempontból hasonló, de a struktúra-térképezés révén az alap- és a céltartomány kapcsolati struktúrája hasonlóan bizonyul.

mtsai, 2013; Bergadano és mtsai, 1992; Tóth és Pogátsnik, 2023). A következtetések átalakuláson mennek keresztül, ami a két elemet elég közel hozza egymáshoz ahhoz, hogy lehetővé tegye a leképezést és az átvitelt az alpból a célsémába, továbbá rávilágítanak az ok-okozati összefüggésekre, és lehetővé teszik a kauzális mentális modellek vagy sémák kialakítását.

A kutatás célja és módszerei

Jelen kutatás célkitűzése az volt, hogy feltérképezze a középiskolai tanulmányaikat befejező, a mérnökképzésben tanulmányaikat megkezdő első évfolyamos hallgatók analógiás gondolkodásának fejlettségét. A kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy miként jellemezhető a műszaki felsőoktatásban tanuló első évfolyamos hallgatók analógiás gondolkodása és gondolkodási sebessége.

A kutatás során a Psychometric Success WikiJob Ltd. által kidolgozott, az induktív gondolkodást mérő tesztet alkalmaztuk. A teszt szerkesztői az egy- és többfaktoros intelligenciaelméletekre alapozva állították össze mérőeszközüket, és a fejlesztés során munkaerő-piaci szempontokat vettek figyelembe (Newton és Bristoll, 2019). A teszt összeállítói az induktív következtetésen alapuló gondolkodás vizsgálatához egy három faktorból álló komplex mérőeszközt fejlesztettek. Ez alkalmas az absztrakt, a diagrammatikus és az analógiás gondolkodás vizsgálatára. Jelen tanulmány az utóbbi képesség felmérése során kapott eredményeket ismerteti. A kutatás során alkalmazott mérőeszköz ötféle feladattípust (sorozat folytatása, sorozatba nem illő elem felismerése, kétféle diagrammatikus feladat, analógia felismerése), típusonként hat itemet tartalmazott. Ebben a tanulmányban az analógiás gondolkodást mérő hat itemre (2. ábra) kapott eredményeket mutatjuk be.



2. ábra. Az analógiás gondolkodást mérő teszt egyik itemje

A generatív analógia lényege, hogy a kapcsolat felismerése és ezáltal a probléma megoldása nem csak a formai sajátosságokra (alak, méret, szín, mintázat), hanem a struktúra megváltozására is irányul.

A kutatás során háttérkérdőív segítségével felmértük a hallgatók szocio-demográfiai adatait, korábbi tanulmányi eredményeit, illetve a Raven-teszt APM-I. változatával a következtetéses logikai képességet (Raven és Raven, 2008). A kutatás során a mérőeszközök online változatát alkalmaztuk. Jelen vizsgálat az induktív gondolkodás fejlettségét felmérő kutatáshoz kapcsolódik (Tóth és mtsai, 2021). Mindkét teszt megbízhatónak bizonyult, a Raven-teszt esetében Cronbach alfa = 0,829, az analógiás teszt esetén pedig 0,873.

A kutatás eredményei

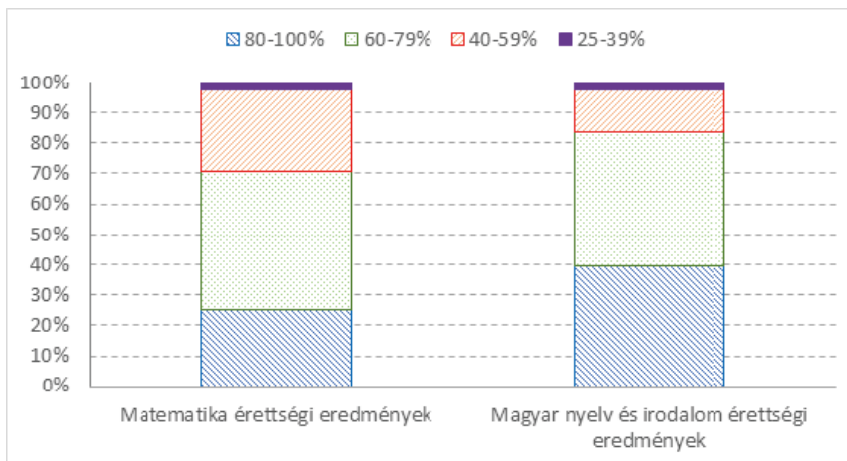
A kutatásban részt vevők

A kutatásban az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Karra és a Rejtő Sándor Könyvüipari és Környezetmérnöki Karára felvételt nyert 241 első évfolyamos mérnökhallgató vett részt. A kutatásban részt vevők 32,0%-a (77 fő) nő, 68,0%-a (164 fő) férfi; 34,9%-ának (84 fő) édesapja, míg 39,8%-ának (96 fő) édesanyja diplomás; 26,9%-ának (65 fő) mindkét szülője diplomás; 8,3%-a (20 fő) 18 éves, 40,7%-a (98 fő) 19 éves, 29,9%-a (72 fő) 20 éves, 12,0%-a (29 fő) 21 éves, 5,4%-a (13 fő) 22 éves, míg 3,7%-a (9 fő) 23 éves vagy annál idősebb.

A korábbi tanulmányi eredményeiket megvizsgálva azt kaptuk, hogy 50,6%-uk (122 fő) gimnáziumban, 48,5%-uk (117 fő) pedig szakképző intézményben érettségizett; a kötelező érettségi tárgyak közül magyar nyelv és irodalom tárgyból mindössze 0,8% (2 fő), matematikából 5,4% (13 fő), történelemből 2,5% (6 fő) tett emelt szintű érettségi vizsgát; a hallgatók 63,5%-a (153 fő) rendelkezik valamilyen szintű nyelvvizsgálóval: angolból 0,8% (2 fő) alapfokú, 47,3% (114 fő) középfokú és 11,6% (28 fő) felsőfokú; német nyelvből 0,4% (1 fő) alapfokú, 7,5% (18 fő) középfokú és 1,2% (3 fő) felsőfokú; egyéb nyelvből 0,4% (1 fő) alapfokú, 1,2% (3 fő) középfokú és 0,4% (1 fő) felsőfokú.

A magyar nyelv és irodalom, illetve a matematika érettségi eredményeit a 3. ábra mutatja: jól látható, hogy a hallgatók több mint negyedrésze közepes vagy annál is gyengébb eredményt ért el, ami a későbbiek folyamán a műszaki tárgyak tanulását nagyban megnehezíti.

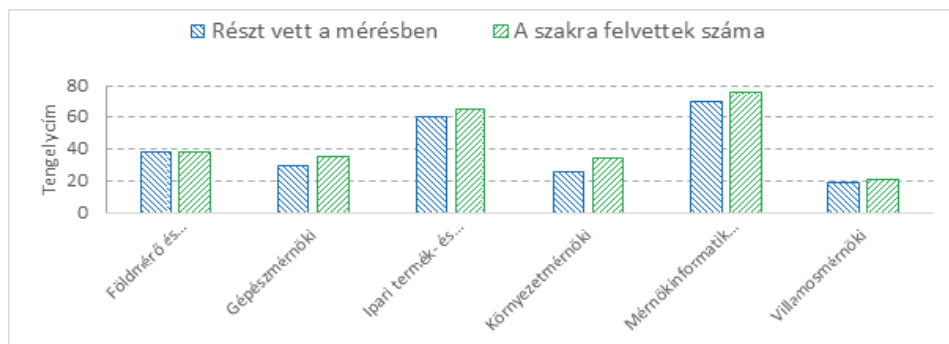
Ami a hallgatók egyetemi tanulmányait illeti, megállapítható, hogy valamennyien BSc képzésben vesznek részt, szak szerinti megoszlásukat a 4. ábra mutatja. A különféle szakokra felvettek túlnyomó többsége részt vett a képzésben, vagyis a reprezentativitás 74 és 100% közötti.



3. ábra. Érettségi tanulmányi eredmények

Az egyes szakokon tanulók érettségi eredményeit is összehasonlítottuk. A földmérő és földrendező mérnöki szakra felvett hallgatók 46,2%-a (18 fő) közepes (40–59%), 5,1%-a (2 fő) elégséges (25–39%), a mérnökinformatika szakra felvettek 33,3%-a (23 fő) közepes és 1,4%-a (1 fő) elégséges érettségi eredményt ért el matematikából, a többi szakon

tanulók ennél sokkal jobb eredménnyel érkeztek az egyetemre. A gépészmérnök hallgatók 41,4%-a (12 fő) jó (60–79%) és ugyanennyi jeles (80–100%), míg a környezetmérnök hallgatóknak a 60,0%-a (15 fő) jó és 20,0%-a (5 fő) jeles szintű érettségi eredményt ért el matematikából. A szakválasztás és a matematika érettségi eredmény szignifikáns összefüggést mutat ($\chi^2 = 29,409$; $p = 0,014$), a kapcsolat erőssége közepesnek mondható (Cramer's $V = 0,202$; $p = 0,014$), a matematika előrejelző képessége 12,8%, hogy melyik szakon tanul az egyetemen. A reziduumok elemzése rávilágított, hogy a jeles matematika eredmény szignifikánsan összefügg a gépészmérnöki (Adjusted Residual = 2,1), illetve az ipari termék- és formatervező szak (AD = 2,3), míg a közepes eredmény a földmérő és földrendező szak (AD = 2,9) választásával.



4. ábra. A hallgatók szak szerinti megoszlása

A két érettségi tárgy együttes előfordulását megvizsgálva megállapítható, hogy a matematikából elért eredmény megegyezik vagy pedig egyel gyengébb, mint a magyar nyelv és irodalomból elért eredmény. Legnagyobb arányban a jó matematika érettségi eredményt elérő hallgatók vannak, és többségük a magyar nyelv és irodalom érettségén is jól teljesített.

A matematika érettségi eredmények és az angol nyelvből tett érettségi vizsga, illetve a közép- és felsőfokú angol nyelvvizsga megléte között nincsen szignifikáns összefüggés, azonban az elmondható, hogy valamennyi érdemjegy kategóriában a közép- vagy emeltszintű érettségivel rendelkezők aránya 85%, míg a közép- vagy felsőfokú angol nyelvvizsgával rendelkezők aránya 55% feletti. Az elégséges matematika érettségivel rendelkező 6 hallgatóból 4 főnek van középfokú nyelvvizsgája, illetve 4 fő tett középfokú és 1 fő emelt szintű nyelvvizsgát.

A matematika érettségi eredménye összefügg az édesapák legmagasabb iskolai végzettségével ($\chi^2 = 25,036$; $p = 0,037$), a jobb teljesítményt nyújtó hallgatók körében szignifikánsan magasabb a diplomás édesapák aránya. Az édesanyákról is elmondható ez, de ott a kapcsolat nem szignifikáns.

Mivel igen magas volt azon hallgatók aránya, akik szakképző intézményben végeztek, ezért megvizsgáltuk, hogy körükben milyen érettségi eredmények adódtak. A hallgatók közel 40%-a tett közép- vagy emelt szintű érettségi vizsgát szakmai előkészítő tárgyból, ennek a csoportnak a matematika érettségi eredménye nagyobb arányban volt jó vagy közepes szintű, mint azoknak, akik nem tettek ilyen vizsgát.

A kutatásban részt vevő hallgatók körében elvégeztük a Raven-féle intelligenciamérést is. A progresszív mátrixok teszt kiválóan méri a következtetési logikai képességet, ami magában foglalja a jelentésbeli rendezőelvek felismerésének képességét, az új belátásokat, továbbá olyan összefüggések felismerésének képességét, amelyek első ránézésre nem biztos, hogy nyilvánvalóak. John Carroll kognitív képességek modelljében a Raven-teszt

az induktív gondolkodás mérésére alkalmas (Raven és Raven, 2008). Carpenter és munkatársai arra a következtetésre jutottak, hogy az ilyen itemek a problémák részproblémákra bontásának képességét, valamint azt mérik, hogy a problémamegoldás során keletkező célok és részcélok hierarchiáját képes-e kezelni az egyén (Tóth és mtsai, 2021).

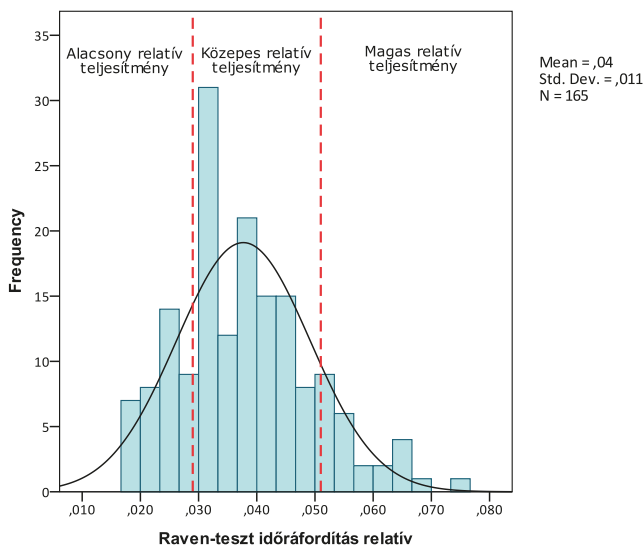
Mivel a következtetéses logikai képesség meghatározó szerepet játszik a mérnökképzésben (Carroll, 1993; Carpenter és mtsai, 1990), illetve kapcsolatban van az analitikus gondolkodással (Serna, 2015), ezért a Raven-teszt 12 itemes (APM-I.) változatát is alkalmaztuk a kutatás során.

A teszt gyors vizsgálatot tesz lehetővé, de kevésbé differenciál, ugyanakkor hozzájárul a hallgatók logikus gondolkodásának általános jellemzéséhez. A 12 itemes teszten a hallgatók 68,4%-a (165 fő) 11-12 pontot ért el, ami 126-132 IQ-nak felel meg, 45-en értek el 10 (IQ 120-124), 16-an 9 (IQ 116-118), 6-an 8 (IQ 108-114) és 9-en 5-7 pontot (IQ 91-106). Utóbbiak esetében felmerül a mérés iránti érdeklődés hiánya, ezért az időráfordítást is elemeztük. A 241 hallgató Raven-tesztre fordított átlagos ideje 324,37 sec volt (SD = 115,399 sec; 95% Confidence Interval for Mean: 309,72–339,01 sec). A legkevesebb pontot elért 9 hallgató átlagos időráfordítása 263 sec volt úgy, hogy egyikük 99 másodpercet (5 pont, IQ 91–95), míg másikuk 699 másodpercet (7 pont, IQ 102–106) fordított a 12 item megoldására. Esetükben felmerül, hogy motiválatlanok voltak a teszt megoldása során.

Rózsa (2006) kategorizálását felhasználva, figyelmünket az alacsony (alsó 10%) és a magas (felső 10%) intellektuális képességű hallgatók jellemzésére fordítottuk.

A magas intellektuális képességű hallgatók átlagos időráfordítása 334,88 sec (N = 165; SD = 107,348; 95% Confidence Interval for Mean: 318,38–351,39 sec; Min = 160 sec; Max = 645 sec).

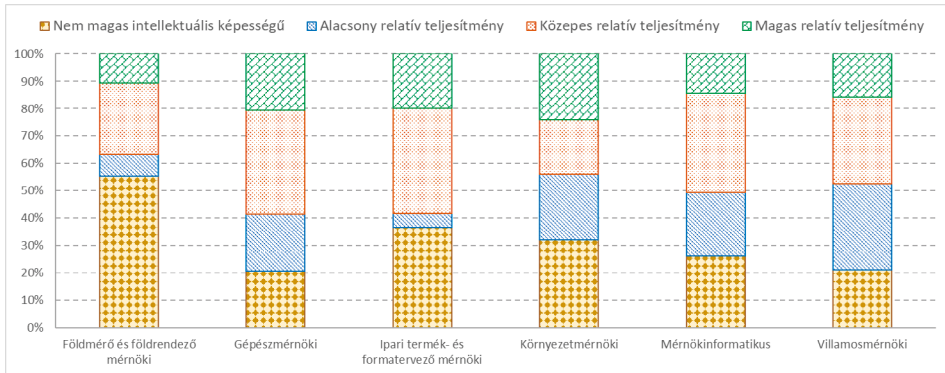
Az eredményesség érzékeltetésére szolgál a relatív teljesítmény fogalma, ami a Raven-teszten elért pontszám és az időráfordítás hányadosaként határozható meg (5. ábra).



5. ábra. A magas intellektuális képességű hallgatók relatív teljesítményének eloszlása

A magas relatív teljesítmény jelen esetben azt jelenti, hogy a hallgató magas pontszámot ért el kisebb időráfordítás mellett. Ezek a hallgatók gyorsan felismerték a mátrix elemei

közötti logikai összefüggéseket, és alkalmazták a hiányzó elem kiválasztására, míg az alacsony relatív teljesítményt produkáló hallgatóknál ez lassabban ment. A Raven-teszten elért relatív teljesítmény alkalmasnak tűnik a Carroll-féle modellben szereplő gondolkodási sebesség megállapítására is.



6. ábra. A Raven-teszten elért relatív teljesítménykategóriák szakonkénti aránya

A 6. ábra szakonként egyrészt megadja azon hallgatók arányát, akik nem értek el magas intellektuális teljesítményt a Raven-teszten. E tekintetben a földmérés és földrendező mérnökök és az ipari termék- és formatervező mérnökök szakon tanuló aránya a legmagasabb. Másrészt megadtuk a három relatív teljesítménykategória arányát. A magas intelligenciájú hallgatók körében a környezetmérnökök több mint 20%-ának magas a relatív teljesítménye, vagyis a gondolkodási sebessége. A villamosmérnök hallgatók körében a legmagasabb az alacsony relatív teljesítmény, és legalacsonyabb a nem magas intellektuális képességű hallgatók aránya.

A hallgatók analógiás gondolkodásának fejlettsége

Az 1. táblázat mutatja mind az öt feladattípus leíró statisztikai mutatóit. Az analógiás gondolkodást mérő (Feladat3) feladatnál adódtak a legjobb átlageredmények, míg az ismert műveletekkel operáló diagrammatikus feladatoknál (Feladat4) a leggyengébbek. A feladatok megoldására fordított időt és az átlageredményt figyelembe véve megállapítható, hogy az analógiás feladat megoldása nem tűnt nehéznek a hallgatók számára. Amennyiben szakonként összevetjük az egyes feladatok átlageredményeit, akkor azt tapasztaljuk, hogy szinte valamennyi esetben a mérnök informatikus és a villamosmérnök hallgatók érték el a legjobb eredményeket, annak ellenére, hogy a Raven-teszten elért relatív teljesítményük nem kiemelkedő. Az átlageredményeket figyelembe véve a „kakukktojás” feladatot leszámítva a többi feladat esetében szakonként szignifikáns eltérések adódtak. A Raven-tesztre is nagyon hasonló eredmények adódtak, de a szakok közötti szignifikáns eltérés a kevés itemszám miatt nem realizálódott. A villamosmérnök hallgatók ott is a legjobb átlageredményt ($M = 11,26$; $SD = 0,806$) produkálták. Ugyanakkor viszont a magyar nyelv és irodalom, illetve a matematika érettségi eredmények nem igazán tükrözik ezt vissza. Matematikából a villamosmérnök hallgatók 78,9%-a, míg a mérnök informatikusnak csak a 65,2%-a ért el jó és jeles érdemjegyet, a másik négy szaktól három ennél nagyobb hányaddal rendelkezik. Az anyanyelvből sem sokkal jobb a helyzet.

A kapcsolatot tovább vizsgálva, elvégeztük az érettségi eredmények, a Raven-teszt és az induktív gondolkodás teszt komponenseinek Spearman szerinti korrelációs elemzését

(2. táblázat, főátlótól felfelé). A matematika érettségi eredmény valamennyi képességkomponenssel fordított arányosságot mutat, alacsony mértékű korrelációs tényező mellett. Ugyanakkor a Raven-teszt az induktív gondolkodás valamennyi képességkomponensével közepes szintű korrelatív kapcsolatot jelez, az analógiás gondolkodással a második legerősebbet.

1. táblázat. A minta leíró statisztikai mutatói feladatonként

Leíró statisztikai mutatók		Feladat1	Feladat2	Feladat3	Feladat4	Feladat5	
Teljes minta	N	241	241	241	232	217	
	M	3,65	4,15	4,77	4,13	2,58	
	SD	1,267	1,374	1,325	1,891	1,662	
	95%-os konf. int.	Alsó	3,49	3,98	4,61	3,88	2,35
		Felső	3,81	4,33	4,94	4,37	2,80
	Kvartilisek	25%	3	3	4	2	1
		50%	4	4	5	5	2
		75%	5	5	6	6	4
	Idő- ráfordítás	M	381,95	260,28	206,01	203,91	357,20
		SD	237,723	126,353	77,545	76,800	135,120
Szakok	Földmérő – földr.	M	3,18	3,77	4,31	3,45	2,06
		SD	1,355	1,459	1,704	2,089	1,608
	Gépész- mérnök	M	3,83	4,48	5,03	4,67	2,85
		SD	1,256	1,430	1,149	1,981	1,562
	Forma- tervező	M	3,62	4,40	4,73	4,53	2,32
		SD	1,236	1,238	1,201	1,736	1,696
	Környezet- mérnök	M	3,12	4,16	4,08	3,46	2,39
		SD	1,269	1,405	1,470	1,841	1,500
	Mérnök- inform.	M	3,94	3,99	5,09	4,13	2,92
		SD	1,187	1,300	1,067	1,774	1,735
	Villamos- mérnök	M	4,05	4,26	5,28	4,35	3,29
		SD	1,079	1,628	1,179	1,869	1,383
	Kruskal- Wallis	χ^2	16,922	9,412	16,543	12,682	11,450
		p	0,005	0,094	0,005	0,027	0,043

Megjegyzés: Feladat1 – Sorozat folytatása; Feladat2 – Sorozatba nem illő elem felismerése („kakukktójas” feladat); Feladat3 – analógia felismerése; Feladat4 – diagrammatikus feladat (ismeretlen műveletek); Feladat5 – diagrammatikus feladat (ismert műveletek)

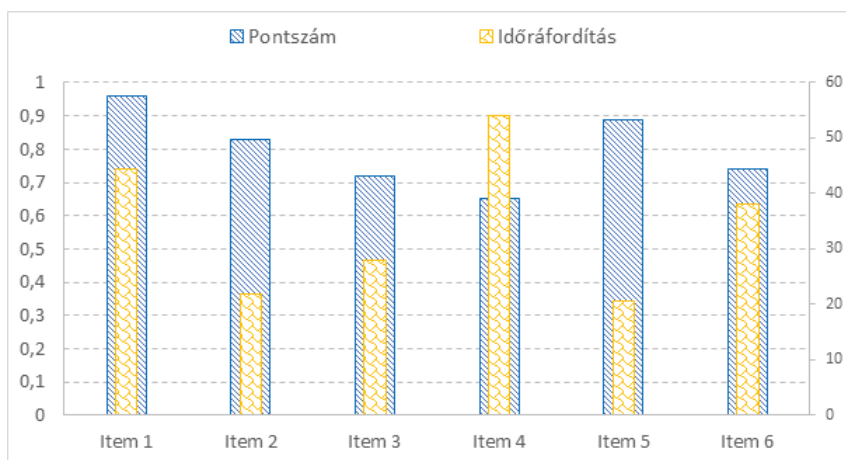
A Raven-tesztre kapott eredmények és az induktív gondolkodás teszt komponensei közötti kapcsolatból kiszűrtük a matematika torzító hatását, és mivel a korrelációs tényezők kismértékben csökkentek (10-20%), ezért elmondható, hogy a matematika tantárgyi tudás azért valamennyire mégiscsak tükrözi e képességek fejlettségét (2. táblázat főátló alatt). Az anyanyelv vonatkozásában ilyen torzító hatás nem figyelhető meg.

2. táblázat. Az érettségi, a Raven-teszt- és az induktívteszt-eredmények korrelációs kapcsolatrendszere

	1	2	3	4	5	6	7
1. Matematika érettségi		-,247**	-,251**	-,178**	-,207**	-,281**	-,216**
2. Raven-teszt			,357**	,291**	,382**	,436**	,308**
3. Sorozat folytatás		,309**		,286**	,379**	,288**	,249**
4. „Kakukktojás” felismerés		,249**	,233**		,279**	,352**	,182**
5. Analógia felismerés		,384**	,379**	,268**		,388**	,350**
6. Diagrammatikus – ismeretlen műveletek		,426**	,272**	,351**	,375**		,433**
7. Diagrammatikus – ismert műveletek		,266**	,192**	,134**	,300**	,393**	

** A korreláció elfogadható legalább 1%-os szignifikanciaszint mellett.

Az analógiafelismerést mérő feladat itemenkénti elemzése alapján (7. ábra) megállapítható, hogy eltérő nehézségű feladatokat sikerült összeállítani, legjobb átlageredmény az első, míg legyengébb a negyedik itemre adódott. Az átlagos időráfordítás a 4. itemnél a legnagyobb és az 5. itemnél a legalacsonyabb, vagyis a nehéz feladat gondolkodásra készítette a hallgatókat. A relatív analógiateljesítményt (pontszám/időráfordítás) is meghatároztuk, miszerint legnehezebbnek a 4. (0,012 pont/sec) és legkönnyebbnek az 5. item (0,049 pont/sec) adódott, vagyis az 1. item jó eredménye mögötti jelentősebb időráfordítás oka e feladattípus újszerű volta lehetett.



7. ábra. Analógiás itemek átlageredménye és időráfordítása

A hat item átlageredményeit szakonként összevetve a 4. és a 6. itemnél adódott szignifikáns eltérés (3. táblázat). A 4. itemnél a mérnökinformatikus, illetve a villamosmérnök hallgatók, míg a 6. itemnél a gépészmérnök és villamosmérnök hallgatók átlageredményei voltak a legjobbak. A villamosmérnök hallgatók eredményeit alátámasztja, hogy a Raven-teszten is jó eredményeket értek el, illetve a matematika érettségi eredményeik is egész jók voltak (78,9% jó és jeles osztályzat), igaz, a Raven-teszten elért relatív

teljesítményük nem volt magas. A földmérő és földrendező szakos hallgatók a leggyengébb matematika érettségi eredményt hozták (51,3% elégséges és közepes osztályzat), a Raven-teszten is alacsony teljesítményt nyújtottak, mindez magyarázhatja, hogy az induktív gondolkodás teszt valamennyi feladatánál, így az analógiásnál is a leggyengébb eredményt érték el.

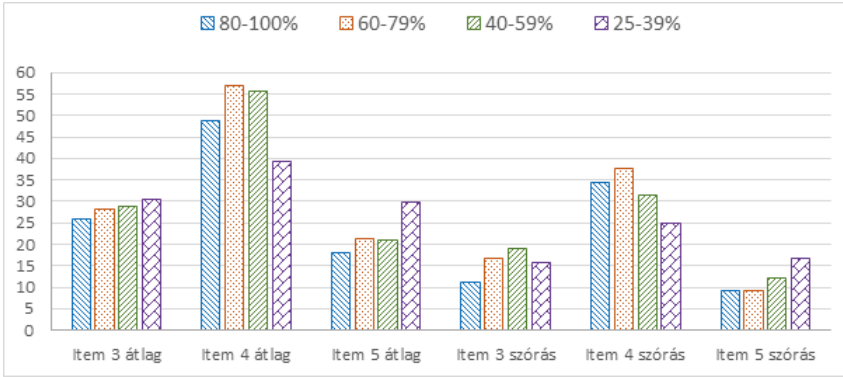
Az időráfordításokat elemezve egyedül a legnehezebbnél, vagyis a 4. itemnél adódott szignifikáns eltérés a szakok szerint. Ennél az itemnél a jobb eredményhez szükség volt a minél nagyobb időráfordításra. A többi itemnél a magasabb átlagpontszámhoz kisebb időráfordítások tartoztak.

3. táblázat. Analógiás itemek átlageredménye és időráfordítása szakonként

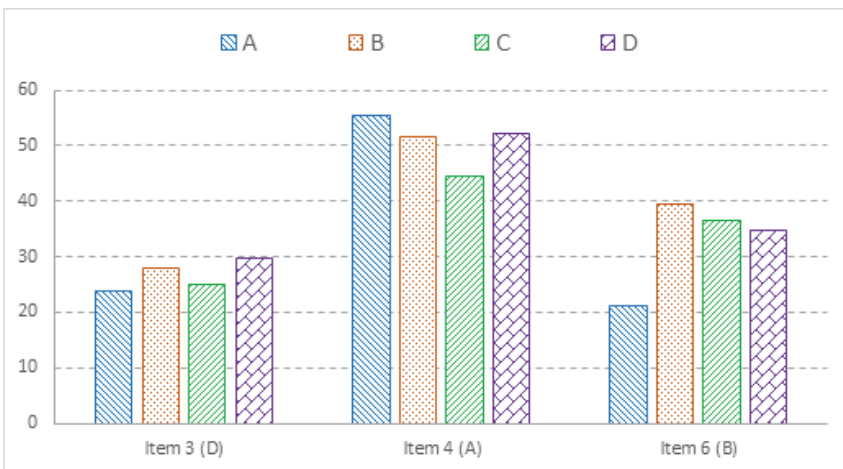
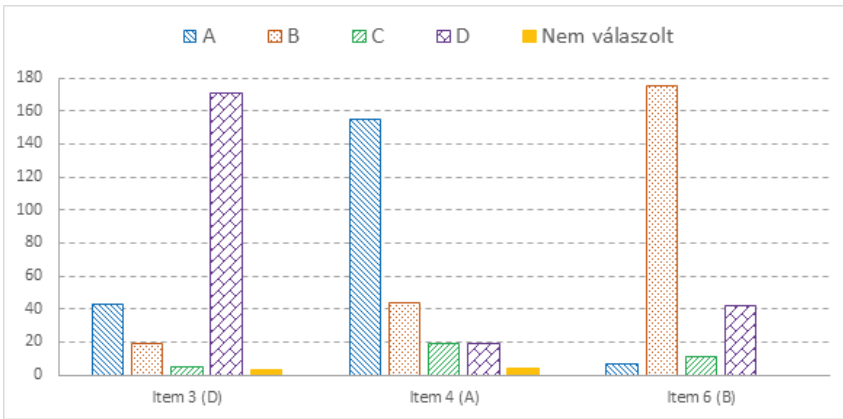
Leíró statisztikai mutatók			Item3	Item4	Item6	Item3	Item4	Item6
			pontszám			időráfordítás		
Szakok	Földmérő és földrendező mérnök	M	0,61	0,55	0,68	27,24	49,11	22,29
		SD	0,495	0,504	0,471	15,645	31,003	13,837
	Gépészmérnök	M	0,83	0,59	0,86	30,39	59,11	20,46
		SD	0,384	0,501	0,351	10,454	22,202	9,359
	Ipari termék- és formatervező mérnök	M	0,64	0,66	0,75	25,81	49,43	18,29
		SD	0,483	0,477	0,439	13,978	30,688	7,901
	Környezetmérnök	M	0,68	0,44	0,52	24,50	45,92	22,13
		SD	0,476	0,507	0,510	12,687	35,787	11,498
	Mérnökinformatikus	M	0,77	0,81	0,74	30,86	62,86	21,88
		SD	0,425	0,396	0,444	21,657	44,093	10,671
	Villamosmérnök	M	0,89	0,67	0,94	26,78	59,22	18,50
		SD	0,323	0,485	0,236	9,046	29,824	6,233
	Kruskal-Wallis-próba	χ^2	9,299	14,542	12,968	7,079	11,987	3,854
		p	0,098	0,013	0,024	0,215	0,042	0,571

A hallgatók neme szerint az analógiás itemek pontszámai között nem adódott szignifikáns eltérés, ugyanakkor az időráfordítások tekintetében az 1. ($M_{\text{férfi}} = 46,94$; $SD_{\text{férfi}} = 21,191$; $M_{\text{nő}} = 37,29$; $SD_{\text{nő}} = 13,393$; $\chi^2 = 14,053$; $p = 0,000$) és a 4. item ($M_{\text{férfi}} = 57,59$; $SD_{\text{férfi}} = 37,266$; $M_{\text{nő}} = 47,77$; $SD_{\text{nő}} = 29,003$; $\chi^2 = 4,764$; $p = 0,042$) esetében igen. A többi item esetében is a nők kevesebb időt fordítottak a megoldásra, mint a férfiak, vagyis magasabb a relatív teljesítményük.

A 4. itemnél a matematika érettségi eredmények szerint szignifikáns eltérés adódott ($\chi^2 = 8,350$; $p = 0,039$): 80–100% esetén $M = 0,76$; $SD = 0,429$; 60–79% esetén $M = 0,65$; $SD = 0,480$; 40–59% esetén $M = 0,60$; $p = 0,493$; 25–39% esetén $M = 0,20$; $SD = 0,447$. A többi itemnél is az állapítható meg, hogy minél jobb matematika érettségi eredménnyel jött a hallgató az egyetemre, annál nagyobb valószínűséggel oldotta meg jól a feladatot. Az időráfordítás kapcsán a 4. ($\chi^2 = 6,063$; $p = 0,043$) és az 5. itemnél ($\chi^2 = 7,536$; $p = 0,024$) adódott szignifikáns eltérés (8. ábra); az mindenesetre valamennyi itemnél jól látható, hogy minél rosszabb matematika érettségi eredménye van a hallgatónak, annál több időt gondolkodott az analógiás feladaton.



8. ábra. Analógiás itemek átlageredménye és időráfordítása matematika érettségi eredményenként



9. ábra. A két legnehezebb analógiás item megoldásai és időráfordításai

A három legnehezebbnek bizonyult itemet alaposabban elemeztük (9. ábra). A jó választ adók fordították átlagban a legtöbb időt az adott item megoldására. Mindhárom esetben volt egy nagyobb számban megjelölt hibás válasz, a 3. itemnél az „A”, a 4. itemnél a „B” és a 6. itemnél a „D”. Ezek átlagos időráfordítása kismértékben elmaradt a jó választétől.

A 4. itemnél (2. ábra) két forgatási műveletet kellett végrehajtani. A fehér négyzetet az óramutató járásával megegyező, míg a fekete négyzetet azzal ellentétes irányban kellett elfordítani. Többen a „B” választ jelölték meg. Itt problémát okozhatott, hogy az ismeretlen analógiás kapcsolatban a háttérben lévő síkidom nem ötszög, hanem hatszög. A 3. itemnél a hibás „A” megoldásnál nem vehették észre, hogy az egyik elem el is fordul, míg a többi tükröződik és szint vált. A 6. itemnél a „D” hibás megoldás nagyon hasonlít a helyes „B” megoldásra, csak éppen a mintázat ellentétes irányú.

A férfiak 17,5%-a (28 fő), míg a nők 20,8%-a (16 fő) a 4. itemnél a hibás „B” választ jelölte meg. Szakok vonatkozásában a hibás „B” választ megjelölők közül kiemelhetők a földmérő és földrendező (31,6%), a gépészmérnökök (24,1%) és a környezetmérnökök (24,0%), ugyanakkor a mérnökinformatikusoknak csak 11,8%-a, illetve a villamosmérnököknek csak a 17,7%-a jelölte meg ezt a választ.

Az e hibás választ megjelölők átlagos életkora 19,86 év (SD = 0,930 év), többségük szülei nem diplomások, a matematika eredményeik közepesek, illetve jók, a Raven-teszten átlagban 10,16 pontot (SD = 1,430 pont) értek el, az analógia felismerés tesztjük 3,66 pont (SD = 1,119 pont) lett, a hat feladat megoldására átlagban 213,7 másodpercet (SD = 72,720 sec) fordítottak, a teljes induktív teszten átlagban 15,9 pontot (SD = 3,753 pont) értek el. Vagyis megállapítható, hogy teljesítményük összességében átlag alatti volt.

Klaszteranalízis révén az analógia teszten elért pontszámokat kategorizáltuk. A Ward-eljárást alkalmazva 3 klasztert sikerült azonosítani (4. táblázat) az analógiafelismerés fejlettsége vonatkozásában: fejlett (C1), közepesen fejlett (C2), fejletlen (C3).

Az egyes klaszterekben a feladatmegoldásra fordított átlagos időket is megadtuk. Megállapítható, hogy a gyengébb eredmények mögött kevesebb időráfordítás húzódik meg, nagyobb szórások mellett. A három klaszterbeli átlagos időráfordítás szignifikánsan eltér egymástól ($\chi^2 = 8,347$; $p = 0,015$). A klaszterelemzés megbízhatóságát a K-means eljárással ellenőriztük, de nem adódott érdemi eltérés a korábban kapott klasztercentroidokhoz képest.

4. táblázat. Klasztercentroidok és szórások

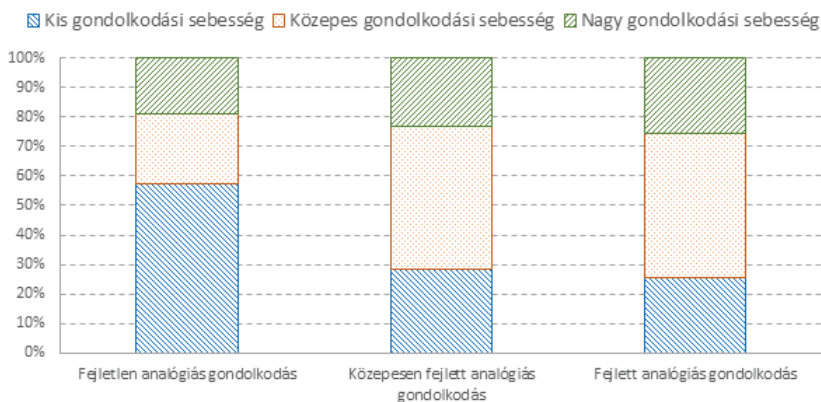
C		A teszten elért pontszám	A feladatmegoldásra fordított idő (sec)
1.	N	158	158
	M	5,59	213,69
	SD	0,494	66,798
2.	N	60	60
	M	3,67	202,43
	SD	0,475	91,802
3.	N	21	21
	M	1,81	154,19
	SD	0,402	91,967
Total	N	239	239
	M	4,77	205,64
	SD	1,325	77,605

Az egyes klaszterek összetételét háttérváltozók alapján jellemeztük (5. táblázat). A gyengébb analógiás eredmény együtt jár más területen tanúsított gyengébb eredményekkel is (matematika és magyar érettségi, Raven-teszt, induktív teszt), szignifikánsan a földmérő és földrendező mérnök, illetve a környezetmérnök hallgatók vannak létszámukat tekintve nagyobb arányban e klaszterben. E csoportba tartozó hallgatók többségének szülei nem diplomások, ők szakközépiskolában tettek érettségi vizsgát, és nagyobb arányban vannak közöttük kollégisták. A jobb analógiás eredmények mögött jobb érettségi, Raven-teszt és induktívteszt-eredmények vannak, a szülők többnyire diplomások, a mérnökinformatika, villamosmérnök és gépészmérnök hallgatók jelentős része e klaszterbe tartozik.

Végezetül összevetettük a Raven-teszten mért gondolkodási sebességet összevetettük az analógiás teszten elért eredménnyel (10. ábra). Megállapítható, hogy a fejletlen analógiás gondolkodáshoz kis gondolkodási sebesség, míg a fejletthez többnyire közepes vagy nagy gondolkodási sebesség tartozik.

5. táblázat. A klaszterek értelmezése

Klaszter	C1	C2	C3	Összefüggés
Elért pontszám	5–6 pont	3–4 pont	1–3 pont	$\chi^2 = 478,000$; p = 0,000
Időráfordítás	150–260 sec	110–290 sec	60–240 sec	$\chi^2 = 8,347$; p = 0,015
Lakhely az oktatási idő alatt	szülőkkel, kollégiumban	szülőkkel	kollégium	$\chi^2 = 21,028$; p = 0,021
Szak	mérnökinformatika, villamosmérnök, gépészmérnök	ipari termék- és formatervező mérnök	földmérő és földrendező mérnök, környezetmérnök	$\chi^2 = 33,556$; p = 0,000
Matematika érettségi eredmény	80–100%; 60–79%	60–79%; 40–59%	40–59%; 25–39%	$\chi^2 = 27,342$; p = 0,000
Raven-teszt eredménye	11–12 pont	10–11 pont	10 pontnál kevesebb	$\chi^2 = 56,806$; p = 0,000
Induktív teszt összpontszám	19–24 pont	12–18 pont	9–14	$\chi^2 = 87,508$; p = 0,000



10. ábra. A gondolkodási sebesség és az analógiafelismerés teszten elért teljesítmény kapcsolata

Diszkusszió

A magyar műszaki felsőoktatásban eddig nem volt jellemző azon kompetenciák vizsgálata, amelyek nem közvetlenül sajátíthatók el a különféle tantárgyakban, vagyis nem köthetők egy adott tudományághoz, azonban mégis meghatározó szerepet játszanak a munka világában. Ez a két fogalom a soft skills és a transzverzális kompetenciák. Igaz, hogy értelmezésük és alkotókomponenseik nem egyértelműen tisztázottak, ahogy a két fogalom egymáshoz való viszonya sem (Eger és Grossmann, 2004; Veroszta és Nyüsti, 2015; Cornalli, 2018), de több megközelítésben és kontextusban is visszaköszön a problémamegoldó képesség (Tsankov, 2018; Whittemore, 2018). E képesség komponensei, mint például az induktív gondolkodás, széles körben kutatott (Vo és Csapó, 2020; De Koning és mtsai, 2002), de nem a felsőoktatásban.

Az induktív gondolkodás fejlettségének legdinamikusabb változása az általános iskola felső tagozatának időszakára esik, a középfokú tanulmányok időszakában a fejlődés lelassul, míg a 12. évfolyamra stabilizálódik. Az induktív gondolkodással szorosan összefüggő komplex problémamegoldó, illetve szakterület-specifikus problémamegoldó képesség viszont az általános iskola végére stabilizálódik, fejlődést nem mutat. Ezek kapcsolata még tisztázandó kérdés, vélhetőleg a kognitív folyamatok strukturális átrendeződése zajlik a középfokú oktatás időszakában (Molnár és mtsai, 2013). E komponensek közül mi az analógiás gondolkodást állítottuk kutatásunk középpontjába.

Az analógiás gondolkodás jól kimutatható szakterülets-pecifikus tulajdonságokkal rendelkezik, melyek fogalomrendszerének ismerete és fejlettsége korláta lehet azok előmenetelének. Az analógiás teszteken elért eredményeket nagyban befolyásolja a tartalom, a kontextus és az alkalmazott gondolkodási művelet (Nagy, 2006). Kutatásunkban ezeket a szakterület-specifikus tulajdonságokat igyekeztünk kiküszöbölni azáltal, hogy a teszt figurális problémákat tartalmazott. A tanulmányok előrehaladtával a 11. évfolyamig az analógiás gondolkodás fejlettsége emelkedő tendenciát mutat, és a nem szerint nem volt megfigyelhető szignifikáns eltérés az átlagban (Vo és Csapó, 2020). Kutatásunkban arról kívántunk meggyőződni, hogy a műszaki felsőoktatásban tanulóknál ez a képesség miként alakul a tanulmányuk kezdetén.

Összegzés

Az analógia, különösen a generatív analógia fontos szerepet játszik a műszaki szerkezetek és a technológiai folyamatok modellezésében, illetve tervezésében. Éppen ezért fontos, hogy ismerjük a műszaki felsőoktatásban tanulókat megkezdő fiatalok e képességének fejlettségét, illetve fejlesztésének módszereit. Az induktív, és benne az analógiás gondolkodás lényeges eleme a munkaerőpiacon fontos szerepet játszó soft skillnek is, vagyis fejlesztésük a valós mérnöki munkára készít fel.

A kutatás során a Psychometric Success WikiJob Ltd. által kidolgozott mérőeszközt alkalmaztuk, melynek hat itemje megbízhatónak bizonyult az analógiás gondolkodás fejlettségének mérésére. A hallgatók következtetéses logikai képességének vizsgálatára a Raven-féle APM-I. tesztet alkalmaztuk. Az online mérés lehetővé tette az itemek megoldási idejének mérését és ezáltal a gondolkodás sebességének vizsgálatát (relatív teljesítmény).

Az Óbudai Egyetem két karán folyó kutatásban 241 mérnökhallgató vett részt, akiknek szocio-demográfiai adatait, korábbi tanulmányi eredményeit, továbbá a Raven-teszten elért teljesítményét ismertettük. Ez utóbbi, 12 ítemes teszt eredményei alapján három relatív teljesítménykategóriát alakítottunk ki: alacsony, közepes, magas. Az eredmények szakonként igen változatos képet mutat.

Az induktív gondolkodás teszt összehasonlító elemzését szakonként elvégezve megállapítható, hogy szinte valamennyi képességkomponens esetén a legjobb eredményt a mérnökinformatikus és a villamosmérnök hallgatók érték el, ámbar a gondolkodási sebességet tekintve a gépészmérnök és a környezetmérnök hallgatók körében nagyobb a magas relatív teljesítményűek aránya. Az analógiafelismerés közepesen erős korrelatív kapcsolatban van a Raven- és a diagrammatikus teszten elért eredményekkel. A teszt 4. itemét bizonyult a legnehezebbnek megoldani, ami szakonként szignifikáns eltéréseket mutatott. A mérnökinformatikus és a villamosmérnök hallgatók az analógiás gondolkodás és a gondolkodási sebesség tekintetében a legjobb eredményt érték el, míg a földmérő és földrendező mérnök és a környezetmérnök hallgatók a leggyengébbet. Ennek oka az lehet, hogy e két szak hallgatói között elég magas az alacsony következtetések logikai képességűek és a közepes matematikai érettségi eredménnyel felvettek aránya. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy a gyengébb matematikai eredmény nagyobb időráfordítási igényt jelez az analógia teszten.

A nehezebb itemek mélyrehatóbb elemzését elvégezve megállapítható, hogy mind-egyiknél előfordul nagyobb számban megjelölt hibás válasz, amelyeknél a logikai kapcsolatot csak részben jól ismerték fel. E hibás választ megjelölők valamennyi teljesítménye átlag alatti volt, magas volt körükben a földmérő és földrendező mérnök és a környezetmérnök hallgatók aránya.

Klaszterelemzés révén három analógiás teljesítménykategóriát sikerült elkülöníteni: fejlett, közepesen fejlett és fejletlen. Az egyes csoportokat a szocio-demográfiai háttér-változókkal, szak-hovatartozással jól sikerült jellemezni, egyúttal sikerült együtt járást találni a más területeken elért eredményekkel (matematika és magyar érettségi, Raven-teszt, induktív teszt).

A gondolkodási sebesség és az analógiás teszten elért eredmény között szoros összefüggést találtunk.

Irodalom

- Ahmad, G., Ohsawa, Y. & Nishihara, Y. (2011). Cognitive impact of eye movements in picture viewing. *Eye*, 4(16), 17.
- Alexander-Leopold, T., Stefanova-Ratcheva, V. & Zahidi, S. (2018). *The future of jobs report 2018*. World Economic Forum.
- Bergadano, F., Matwin, S., Michalski, R. S. & Zhang, J. (1992). Learning two-tiered descriptions of flexible concepts: The POSEIDON system. *Machine Learning*, 8, 5-43. DOI: [10.1007/bf00994004](https://doi.org/10.1007/bf00994004)
- Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: a theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological review*, 97(3), 404. DOI: [10.1037/0033-295x.97.3.404](https://doi.org/10.1037/0033-295x.97.3.404)
- Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies (No. 1). Cambridge University Press. DOI: [10.1017/cbo9780511571312](https://doi.org/10.1017/cbo9780511571312)
- Cornalli, F. (2018). *Training and developing soft skills in higher education*. Paper presented at 4th International Conference on Higher Education Advances, HEAd'18, Universitat Politècnica de Valencia, Valencia, Spain, June 20–22, 2018. DOI: [10.4995/head18.2018.8127](https://doi.org/10.4995/head18.2018.8127)
- Daugherty, J. & Mentzer, N. (2008). Analogical reasoning in the engineering design process and technology education applications. *Journal of Technology Education*, 19(2), 7.
- De Koning, E., Hamers, J. H. M., Sijtsma, K. & Vermeer, A. (2002). Teaching Inductive Reasoning in Primary Education. *Developmental Review*, 22(2), 211–241. DOI: [10.1006/drev.2002.0548](https://doi.org/10.1006/drev.2002.0548)
- Eger, H. & Grossmann, V. (2004). *Noncognitive abilities and within-group wage inequality*. Institute for the Study of Labour.
- Gentner, D. (1983). Structure Mapping: A Theoretical Framework for Analogy. *Cognitive Science*, 7(2), 155–170. DOI: [10.1207/s15516709cog0702_3](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0702_3)
- Kis, K., Hampel, G. & Benkő-Kiss, Á. (2019). Végzett hallgatók elvárt munkaerőpiaci kompetenciáinak vizsgálata. *Jelenkori Társadalmi és Gazdasági Folyamatok*, 14(1), 223–232. DOI: [10.14232/jtfg.2019.1.223-232](https://doi.org/10.14232/jtfg.2019.1.223-232)

- Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Navarro-Tuch, S. A. & Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering*, 93, 107278. DOI: [10.1016/j.compeleceng.2021.107278](https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107278)
- Molnár, G., Greiff, S. & Csapó, B. (2013). Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: Relations and development. *Thinking skills and Creativity*, 9, 35–45. DOI: [10.1016/j.tsc.2013.03.002](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.03.002)
- Nagy, Lné. (2006). *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Műszaki Kiadó.
- Newton, P. & Bristoll, H. (2019). *Numerical reasoning, verbal reasoning, abstract reasoning, personality tests*. Psychometric Success.
- Raven, J. & Raven, J. (2008, szerk.). *Uses and abuses of intelligence: Studies advancing Spearman and Raven's quest for non-arbitrary metrics*. Royal Fireworks Press.
- Richland, L. E., Holyoak, K. J. & Stigler, J. W. (2004). Analogy use in eighth-grade mathematics classrooms. *Cognition and instruction*, 22(1), 37–60. DOI: [10.1207/s1532690xci2201_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci2201_2)
- Rózsa, S. (2006). *Raven-féle progresszív mátrixok*. Handbook. OS Hungary.
- Serna, E. & Serna, A. (2015). Knowledge in engineering: A View from the logical reasoning. *International Journal of Computer Theory and Engineering*, 7(4), 325. DOI: [10.7763/ijcte.2015.v7.980](https://doi.org/10.7763/ijcte.2015.v7.980)
- Szilágyi, R., Fodor, K., Lengyel, L., Molnár, L. & Tóthné Kiss, A. (2020). Munkaerő-piaci kompetencia prognózis. In Kosztópulosz, A. & Kuruczleki, É. (szerk.), *Társadalmi és gazdasági folyamatok elemzésének kérdései a XXI. században*. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar. 61–79. DOI: [10.14232/tgfek21sz.5](https://doi.org/10.14232/tgfek21sz.5)
- Tóth, P. & Pogatsnik, M. (2023). Advancement of inductive reasoning of engineering students. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(1), 86–106. DOI: [10.1556/063.2022.00120](https://doi.org/10.1556/063.2022.00120)
- Tóth, P., Horváth, K. & Kéri, K. (2021). Development level of engineering students' inductive thinking. *Acta Polytechnica Hungarica*, 18(5), 107–129. DOI: [10.12700/aph.18.5.2021.5.8](https://doi.org/10.12700/aph.18.5.2021.5.8)
- Tsankov, N. (2018). The transversal competence for problem-solving in cognitive learning. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(3), 67–82. DOI: [10.5937/ijersee1803067](https://doi.org/10.5937/ijersee1803067)
- Udvaros, J., Gubán, M., Gubán, Á. & Sándor, Á. (2023). Industry 4.0 from the perspective of Education 4.0. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches*, 7(4), 230–234. DOI: [10.59287/ijanser.705](https://doi.org/10.59287/ijanser.705)
- Veroszta, Zs. & Nyüsti, Sz. (2015). Institutional effects on Bachelor-Master-level transition. *International Journal of Social Sciences*, 4(1), 39–61. DOI: [10.20472/ss2015.4.1.003](https://doi.org/10.20472/ss2015.4.1.003)
- Vo, D. V. & Csapó, B. (2020). Development of inductive reasoning in students across school grade levels. *Thinking Skills and Creativity*, 37, No. 100699. DOI: [10.1016/j.tsc.2020.100699](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100699)
- Vosniadou, S. (1988). *Analogical reasoning as a mechanism in knowledge acquisition: A developmental perspective*. Center for the Study of Reading Technical Report. No. 438.
- Whittemore, S. T. (2018). *Transversal competencies essential for future proofing the workforce*. Skilllabrary.
- Zibrínová, L. & Birknerová, Z. (2015). *Myslenie v kontexte kognitívnych omylov*. Bookman.

Absztrakt

A transzverzális kompetenciák fejlesztése kiemelt feladata kellene legyen a magyar műszaki felsőoktatásnak. Ahhoz, hogy ezt elvégezhesse, egyrészt szükséges annak megbízható mérése a tanulmányok megkezdésekor, illetve befejezésekor, másrészt pedig a tantárgyak feldolgozása során a módszertanok szerves részévé kellene válniuk a *soft skill*ek fejlesztésének. Kutatásunkban az Óbudai Egyetem 241 elsőéves mérnökhallgatója vett részt, és célkitűzése volt, hogy a transzverzális kompetenciák egyikének, az analógiás gondolkodásnak a fejlettségét vizsgálata. A teszt eredményeként megállapítást nyert, hogy a hallgatók szak, matematikaérettségi-eredmény és eduktív képességek szerint szignifikánsan eltérő fejlettséget mutatnak. A gyengébb matematika érettségi és Raven-teszt-eredményekből gyengébben fejlett analógiás gondolkodásra következtethetünk.

Kulcsszavak: transzverzális kompetenciák, analógiás gondolkodás, műszaki felsőoktatás

Beregi Erika¹ – Bognár József²

¹ Miskolci Egyetem Egészségtudományi Kar, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet Sport- és egészség tudományi Kutatócsoport

² Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport

Fizikai aktivitás és jóllét megjelenése az egészségnevelésben: fókuszban a technikumi képzés

A kutatás az iskolai egészségnevelés sajátosságait, jólléttel és elégedettséggel való összefüggéseit vizsgálta kiemelten a fizikai aktivitás oldaláról Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye egyik technikumában. A vizsgálat célja az említett jellegzetességek és összefüggések feltárása mellett a felmérés megvalósítását lehetővé tevő mérőeszköz létrehozása és tesztelése volt.

Bevezetés

A nevelési-oktatási intézményekben szerzett tapasztalatok számos terület mellett a tanulók egészségtudatosságára és egészségmagatartási szokásrendszerére is jelentős hatást gyakorolnak. Ezek háttérben a gyermekek szenzitív fejlődési periódusában megjelenő szervezett tapasztalatoknak van meghatározó szerepe (Tánczos és Bognár, 2020).

Ismert, hogy a rendszeresen végzett fizikai aktivitás pozitív hatással van a testi és a mentális egészségi állapotra, segítséget nyújt a stresszel való megküzdésben és az életminőség jobbításában (Boros és Kálmárné Rimóczi, 2011). Kiemelt célként fogalmazódik meg az, hogy a fiatalok mindennapjaiban az egészséges táplálkozás, a rendszeres fizikai aktivitás és egyúttal a jóllét biztosítása erőteljesen és folyamatosan megjelenjen. A sikeres megvalósításhoz a támogató környezet, az oktatási intézmények családokkal és a környezettel való együttműködés kereteiben végzett szisztematikus együttműködő tevékenységrendszerre emelendő ki (Ferenczi és Lenténé Puskás, 2021).

Az iskolák az egészséges életmódra nevelés során szabályozott rendszerben, tanórákon és azokon kívül, főleg a követelés, szabálykövetés és mintaadás révén tudják befolyásolni a fiatalok érték- és tevékenységrendszerét, valamint szemléletét. Mindezek segítségével válik lehetővé az, hogy a tanulók egészség tudatos aktív felnőttekké váljanak (Nagy, 2005).

Az iskolai egészségnevelés során több problémakört is azonosítottak az elmúlt évek során. Elsősorban a holisztikus szemléletű multidiszciplináris egészségfejlesztéssel kapcsolatos elmaradás emelendő ki (Benkő, 2010). Emellett evidenciának számít, hogy alig kerül sor az egészségfejlesztési programok hatásosságának olyan vizsgálatára, amely az értékeléshez, az esetleges korrekciók elvégzéséhez és a fejlesztési tevékenységek tervezéséhez és megvalósításához is szükségesek (Vitrai és Varsányi, 2015).

Elméleti háttér

Iskolai egészségnevelés és fizikai aktivitás

Az Egészségügyi Világszervezet (1948) meghatározása szerint az egészség a teljes testi, szellemi és szociális jóllét állapotaként értelmezhető. Az egészség jóllétként fogható fel, melyben különböző tényezőknek, az egyéni, a társadalmi és környezeti összetevőknek, valamint az élet során előforduló kihívásoknak van meghatározó szerepük (Bircher és Kuruvilla, 2014). Ugyanakkor az elmúlt években az egészségről alkotott társadalmi kép szubjektivitása erősödött meg a szakirodalomban (Morvacsik-Kornyicki és Fedor, 2021).

A holisztikus egészségfogalom hat elemet: a fizikai, érzelmi, mentális, spirituális, társas, valamint társadalmi egészséget foglalja magában (Naidoo és Wills, 1999). Az iskolai egészségnevelést megfigyelve több esetben is tapasztalható, hogy a holisztikus egészségfelfogás helyett a hangsúly a fizikai aspektusra kerül, jellemzően a szociális és lelki dimenziót mellőzve (Deutsch, 2011). A rendszeresen végzett, kornak és képességnek megfelelő testmozgás pozitív hatást gyakorol az élet valamennyi területére és az életminőségre (Mikulán, Keresztes és Pikó, 2010), a testi-lelki egészségre (Janssen és Leblanc, 2010), az intellektuális teljesítményre (Brassai és Pikó, 2007), hozzájárul a személyiség formálásához, a képességek kibontakoztatásához (Bognár, 2019). Emellett a sportnak a társas kapcsolatok fejlesztésében is hangsúlyos szerepe van, ezáltal a kirekesztés ellen protektív tényezőként is érvényesül (Kovács, 2015). Az egészségnevelés valamennyi területe kiemelt figyelmet érdemel, azonban csupán a fizikai aktivitásra hatva több egészségelem is kedvezően befolyásolható. Az ehhez kapcsolódó kutatási eredmények pedig az egyéb egészségfejlesztési területeket célzó további vizsgálatokat, beavatkozásokat is támogathatják.

A jóllét fogalma összetett, tudományterületenként változó, hétköznapi meghatározás szerint boldogságként és elégedettségként írható le. Pedagógiai és pszichológiai értelmezése azonban a fogalom többdimenziós szerkezetét hangsúlyozza, melyre a fizikai, szociális, pszichológiai és kognitív tényezők is hatást gyakorolnak (Pollard és Lee, 2002).

Az iskolai egészségnevelés magában foglalja azokat a stratégiákat, célokat, tevékenységeket, szolgáltatásokat, amelyek az iskolában, illetve ezzel összefüggésben az

A holisztikus egészségfogalom hat elemet: a fizikai, érzelmi, mentális, spirituális, társas, valamint társadalmi egészséget foglalja magában. Az iskolai egészségnevelést megfigyelve több esetben is tapasztalható, hogy a holisztikus egészségfelfogás helyett a hangsúly a fizikai aspektusra kerül, jellemzően a szociális és lelki dimenziót mellőzve. A rendszeresen végzett, kornak és képességnek megfelelő testmozgás pozitív hatást gyakorol az élet valamennyi területére és az életminőségre, a testi-lelki egészségre, az intellektuális teljesítményre, hozzájárul a személyiség formálásához, a képességek kibontakoztatásához. Emellett a sportnak a társas kapcsolatok fejlesztésében is hangsúlyos szerepe van, ezáltal a kirekesztés ellen protektív tényezőként is érvényesül. Az egészségnevelés valamennyi területe kiemelt figyelmet érdemel, azonban csupán a fizikai aktivitásra hatva több egészségelem is kedvezően befolyásolható.

iskoláskorúak életmódjában jelennek meg. Lényeges, hogy az egészségnevelés a tanulók fizikai, értelmi, érzelmi és szociális fejlődését segíti elő, és egyúttal kiterjed az egészségre, valamint az egészséggel összefüggő viselkedésekre, illetve az ezirányú oktatásra-nevelésre (Nagy és Barabás, 2011). Szem előtt tartva az egészség pedagógiai értékét, az egészségfejlesztés az iskola egész életét átfogó központi és komplex tevékenységrendszereként határozható meg (Fodor, 2015).

A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés négy egészségfejlesztési alapeladatához tartozik az egészségismeretek elsajátítása, az egészséges táplálkozás, a gyermekek lelki egészségének biztosítása és a mindennapos testnevelés. Mindez a tanulók, a tantestület és az iskola minden alkalmazottja, az iskola-egészségügy szakemberei, a szülők, valamint a nevelési-oktatási intézmény környezetének bevonásával és szakmai felügyeletével valósulhat meg (Somhegyi, 2016). Az Iskolák az Egészségért program szerint azon tevékenységek bizonyulnak leghatékonyabbnak az iskola mindennapi életében, melyek a helyes táplálkozást, a lelki egészséget, valamint a fizikai aktivitást együttesen támogatják (Young, St Leger és Buijs, 2013).

Az egészség kapcsolatrendszerét a jólléttel számos kutatás alátámasztotta (Ferrer, Carbonell és Frijters, 2004; Veenhoven, 2008). Bizonyított, hogy a rendszeres testmozgás jótékony hatást gyakorol a mentális állapotra, segít a szorongás és a depresszióhajlam csökkentésében, illetve a stresszel való megküzdésben (Boros és Kálmárné Rimóczi, 2011). Egyértelmű, hogy a fizikailag aktív személyek jóval kevésbé tapasztalnak rossz kedvet és feszültséget, és a szubjektív egészségüket is jobbnak minősítik, mint inaktív társaik (Négele és mtsai, 2017).

Uvacsék (2021) azt találta, hogy az iskoláskorúak tápláltsági állapota és fizikai aktivitásának szintje negatív tendenciát mutatott 2010 és 2018 között. Míg a fiúk tekintetében stagnálás figyelhető meg a fizikai aktivitás gyakoriságát illetően, addig mindkét nem esetében tapasztalható a tápláltsági állapot kedvezőtlen irányba való elmozdulása.

Az egészségnevelés hatékonysága

Az iskolák számára előírásként szerepel, hogy a teljeskörű egészségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat az egészségfejlesztési programban rögzítsék, valamint követhető és mérhető módon tervezzék, végezzék (Vass és mtsai, 2015). Mára már számos módszer és eszköz alkalmas erre, illetve az egészséggel, egészségmagatartással kapcsolatos empirikus kutatások elvégzésére is, melyek kiváló lehetőséget adnak a(z)

1. egészségműveltség szintjének meghatározására (pl. Nagy és mtsai, 2015; Guo és mtsai, 2018; Horváth, Csányi és Révész, 2021),
2. egészségmagatartás jellemzőinek bemutatására (pl. Németh, Horváth és Várnai, 2019),
3. globális egészségindikátorok alkalmazására (pl. Kull, 2002; Sacker, 2006).

Tapasztalatok azt mutatják, hogy nem könnyű azt meghatározni, hogy általánosan és az adott iskolai szinten pontosan mit és hogyan szükséges mérni az egészségfejlesztés hatékonyságával vagy eredményességével kapcsolatosan. Ennek háttérben áll, hogy az egészségfejlesztés komplex és hosszú távú folyamat, az adott külső-belső befolyásoló tényezők folyamatosan változnak. Így nehéz objektíven bemutatni, hogy az iskolai tevékenységek milyen katalizátor- és hosszú távú szerepet játszanak az egészségmagatartás és -tudatosság fenntartásában (Nagy és Barabás, 2011).

Az egészségnevelés folyamatának és mérésének lehetőségeit tekintve figyelemre méltó a Precede-Proceed folyamatorientált egészségfejlesztési intervenció modell (Glanz, 2008). Az ebben alkalmazott két fő szakasz első szerkezeti elemeként a diagnosztikus részben a vizsgált minta szociális és epidemiológiai állapotának feltérképezése,

a probléma meghatározása, valamint a cselekvési terv kidolgozása történik. A második szakaszban zajlik a konkrét intervenció, azaz a cselekvési terv végrehajtása, valamint az értékelés folyamata (Horváth és Bognár, 2019). A modell diagnosztikus szakasza során alkalmazva a jelen tanulmányban bemutatott kérdéssor segítséget nyújthat a tanulók önminősített egészségi állapotának és fizikai aktivitásának megismerésében, az iskolai egészségnevelés szereplőinek, az alkalmazott módszereknek, a tartalomnak a vizsgálatában, valamint az iskolai egészségneveléssel való elégedettség feltárásában.

Mindezek alapján jelen kutatás célja az iskolai egészségnevelés jellemzőinek bemutatása, kiemelten a fizikai aktivitás oldaláról. A fő cél mellett célunk volt egy saját szerkesztésű mérőeszköz tesztelése és belső konzisztenciájának megállapítása, emellett a szubjektív jóllét és az iskolai egészségnevelés közötti összefüggések feltárása.

Anyag és módszer

Mintavétel

A vizsgálatot 2022 őszén, egy Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében található technikum 10., 11. és 12. évfolyamos tanulói körében végeztük. A 9. évfolyamos tanulók azért nem kerültek be a vizsgálatba, mert számukra még nem volt elegendő idő az intézmény egészségnevelési szolgáltatásainak és programjainak megismerésére.

Mindösszesen 104 fő képezte a mintát, mely 69,7%-a az érintett három évfolyam tanulóinak. A vizsgált egyének átlagéletkora $17,3 \pm 1,1$ év volt, a minta 35%-a 10. évfolyamos, 34%-a 11. évfolyamos, 31%-a pedig 12. évfolyamba jár. A minta 49%-a fiú, 51%-a pedig lány volt.

Lakóhelyüket tekintve a megkérdezettek 10,6%-a megyeszékhely városban, 55,8%-uk városban, 33,7%-uk pedig községben vagy faluban lakik. A vizsgálatban részt vevők 9,6%-a kollégista.

Adatfelvétel, adatelemzés

Az online kérdőív kitöltése az iskola számítógéppel felszerelt termében zajlott, anonim és önkéntes módon. Az adatfelvétel során alkalmazott kérdések általános bevezető részét a HBSC (Health Behaviour in School Aged Children) iskoláskorúak egészségmagatartását feltáró nemzetközi kutatás itemei közül adaptáltuk. A mérőeszköz további részét a WHO Jól-lét kérdőív (WBI-5) rövidített változata képezte, valamint egy saját szerkesztésű kérdéssor, mely az iskolai egészségnevelés jellemzőinek feltárására hivatott.

A HBSC kutatás nemzetközi háttérrel rendelkező, reprezentatív és a 11 és 17 év közötti iskoláskorúak egészséget befolyásoló magatartását, önminősített egészségi állapotát monitorozza (Németh, Horváth és Várnai, 2019). A vizsgálatban alkalmazott HBSC kérdéscsoportok tartalma: szocio-demográfiai adatok (pl. nem, életkor, évfolyam, lakóhely), sportegyesületi tagság és az állóképesség önminősítése.

A tanulók egyéni jóllétének vizsgálata a WHO Jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) változatának felhasználásával történt. Az Egészségügyi Világszervezet Jól-lét indexe (Well-being Index, WBI) egy nemzetközi kutatás keretében látott napvilágot. Susánszky és munkatársai (2006) a WHO Jól-lét kérdőív rövidített, öt tételes változatának hazai validálását a Hungarostudy 2002 egészségfelmérés során végezték el (Chronbach $\alpha = 0,85$). A mérőeszköz az egyének általános közérzetét tárja fel 0-tól-3-ig terjedő skálán. A 0 a nem jellemzőt, az 1-es érték az alig jellemzőt, a 2-es a jellemzőt, a 3-as pedig a teljesen jellemzőt jelöli, mely értékek az elmúlt két hét során érzett sajátosságokat mutatják be.

A saját szerkesztésű iskolai egészségnevelés jellemzőit feltáró kérdőív az alábbi kérdésköröket tartalmazza:

1. az iskolai egészségneveléssel általánosságban, valamint a fizikai aktivitás növelését célzó tevékenységekkel kapcsolatos tanulói elégedettség kérdései (n = 2),
2. az iskolai egészségnevelésben részt vevő személyekre, a végzett egészségnevelési területek és tevékenyegyek gyakoriságára, az alkalmazott módszerekre, valamint célirányosan a fizikai aktivitásra irányuló kérdések (n = 6),
3. az iskolában végzett egészséggel, egészségmagatartással, egészségneveléssel kapcsolatos felmérés, illetve a tanulók saját és kortársaik egészségi állapotának és fizikai aktivitásának megítélése, a NETFIT eredményekre vonatkozó tájékoztatás, tanulói érdeklődés kérdései (n = 8),
4. nyílt végű kérdések a tanulói vélemények, javaslatok megfogalmazására az egészségnevelés szereplői, az alkalmazott módszerek, az egészségmagatartás javítása és a fizikai aktivitás fokozását kínáló lehetőségek oldaláról (n = 5).

A kérdések típusát tekintve az adatfelvételnek zárt (pl. dichotóm, szelektív, Likert-skála), félig nyitott és nyitott kérdések is a részét képezték. Az iskolában végzett egészségneveléssel, valamint a fizikai aktivitás növelésével kapcsolatos elégedettség megadása egy 0-tól-3-ig terjedő skálán történt, ahol a 0 fejezte ki, hogy a tanuló egyáltalán nem elégedett, az 1-es érték, hogy kicsit elégedett, a 2-es azt, hogy elégedett, a 3 pedig, hogy nagyon elégedett. A tanulók eltérően értelmezhetik az egészségnevelést, ezért a kérdés után könnyen megérthető formában is olvasható volt a fogalmi meghatározása.

Az egészségnevelés gyakoriságát általánosságban, valamint a fizikai aktivitás növelését célzó tevékenység rendszerességét, illetve az egészségnevelés tartalmát egy 0-4-ig terjedő skálán volt lehetőség meghatározni. A skála 0 pontja jelölte az adott szakos tanár hiányát az iskolában, az 1, hogy egyáltalán nem, a 2 fejezte ki, hogy nagyon ritkán végez egészségnevelést (pl. évente egészségnapokon), a 3 az időnként (pl. havonta 1-2 alkalommal) végzett tevékenységet, a 4-es érték pedig a folyamatosan, napi szinten végzett egészségnevelést jelezte.

Egy 1-től-4-ig terjedő skálán volt módjuk a tanulóknak a saját és kortársaik egészségi állapotának, valamint saját és társaik fizikai aktivitási jellemzőinek meghatározására. Az 1-es érték a rosszat, a 2-es a megfelelőt, a 3-as jót, a 4-es pedig a kitűnőt foglalta magában.

A kérdőív végén a nyílt végű kérdések lehetővé tették, hogy a tanulók javaslatokat fogalmazzanak meg a tanárok munkáját segítve, a kortársaik és saját egészségi állapotuk, fizikai aktivitásuk növelése adta lehetőségek tekintetében.

A kérdőívben szereplő tételek belső konzisztenciájának vizsgálata Chronbach- α -érték számítására irányult alternatív reliabilitási mutató, „split half” módszer alkalmazásával.

A háttértényezők mentén két csoport összehasonlítására kétmintás t-próbát (a nemek és: a család jómódúságának megítélése, az állóképesség önminősítése, a sportegyesületi tagság, a jóllét elemei, az iskolai egészségneveléssel és fizikai aktivitás növelésével való elégedettség, az egészségnevelésben és a fizikai aktivitás fokozásában részt vevők, valamint egészségnevelési tevékenységük gyakoriságának megítélése), három csoport esetében pedig egyszempontos varianciaanalízist végeztünk (évfolyamok szerint) megfelelő post hoc vizsgálattal. Szignifikanciaszintnek a $p < 0,05$ értéket fogadtuk el. Az adatok statisztikai elemzése IBM SPSS 25.0 program alkalmazásával történt.

A vizsgálat kutatásetikai jóváhagyással rendelkezik (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Kutatásetikai Bizottság, RK/1369/2022). A kutatást az iskola vezetése támogatta, a kutatásetikai kérelmet az érintett tanulók szülei vagy gondozói elfogadták és a kutatásban való részvételhez hozzájárultak.

Eredmények

A családjuk jómódúságát 1-től-5-ig terjedő skálán közel „elég jónak” ítélték meg a tanulók ($M = 3,81 \pm 0,86$). Nemek és évfolyamok között nem tapasztalható különbség e tekintetben ($t = 1,33$; $p = 0,18$; $F = 0,62$; $p = 0,53$).

A tanulók állóképességének önminősítése 1-től-4-ig terjedő skálán $2,74 \pm 0,88$ volt, a fiúk jobbnak ítélték meg állóképességüket, mint a lányok ($t = 4,12$; $p < 0,001$). Az évfolyamok között a legalacsonyabb értéket a 11. évfolyam tanulói adták ($M = 2,49 \pm 0,88$), viszont az évfolyamok között lényeges különbség nem volt kimutatható ($F = 2,40$; $p = 0,96$).

A válaszadók 81,6%-a nem tagja sem iskolai, sem iskolán kívüli sportegyesületnek. Iskolai sportkörnek tagja a minta 3,9%-a, iskolán kívüli sportkörnek 11,7%, míg 2,9% pedig mindkettőnek tagja. Nemek és évfolyamok között sem tapasztaltunk jelentős eltérést a sportegyesületi tagságot illetően ($t = 1,24$; $p = 0,21$; $F = 0,52$; $p = 0,59$).

A középiskolások jólléte

A tanulók az elmúlt két hét során vidámnak és jókedvűnek érezték magukat, azonban napjaik nem voltak tele érdekes dolgokkal, és ébredéskor nem voltak élénkek és frissek (1. táblázat). A teljes kérdéssor esetében kapott Chronbach- α értéke 0,79.

Nemek tekintetében az elmúlt két hét során érezte-e magát „nyugodtnak és ellazultnak” ($t = 2,44$; $p = 0,01$), „aktívnek és élénknek” ($t = 2,82$; $p = 0,006$) és „ébredéskor frissnek és élénknek” ($t = 2,83$; $p = 0,005$) válaszok vonatkozásában volt kimutatható szignifikáns különbség. Mindhárom esetben a lányok értékei a kedvezőtlenebbek. A különböző évfolyamokon tanulók válaszai között nem tapasztalható jelentős különbség.

1. táblázat. WBI-5 kérdőívre adott válaszok átlaga, szórása nemenként és évfolyamonként ($N = 104$)

Kérdések: az elmúlt két hét során érezte-e magát...	Átlag/ szórás, összes	Átlag/ szórás, évfolyamonként				Átlag/ szórás, nemenként		
		10. évf.	11. évf.	12. évf.	F/ Sig.	Fiú	Lány	t/ Sig.
...vidámnak és jókedvűnek?	2,12 $\pm 0,87$	2,11 $\pm 1,03$	2,15 $\pm 0,78$	2,09 $\pm 0,77$	0,03 0,96	2,12 $\pm 0,89$	2,13 $\pm 0,85$	0,07 0,94
...nyugodt-nak és ellazultnak?	1,55 $\pm 0,94$	1,46 $\pm 0,95$	1,66 $\pm 0,99$	1,53 $\pm 0,87$	0,40 0,67	1,78 $\pm 0,93$	1,34 $\pm 0,89$	2,44 0,01
...aktívnek és élénknek?	1,79 $\pm 0,83$	1,89 $\pm 0,78$	1,74 $\pm 0,99$	1,75 $\pm 0,88$	0,31 0,72	2,04 $\pm 0,88$	1,57 $\pm 0,82$	2,82 0,006
...ébredéskor frissnek és élénknek?	0,93 $\pm 0,92$	0,92 $\pm 0,96$	1,09 $\pm 0,90$	0,78 $\pm 0,90$	0,91 0,40	1,18 $\pm 1,04$	0,68 $\pm 0,72$	2,83 0,005
A napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal?	1,34 $\pm 0,97$	1,36 $\pm 0,99$	1,37 $\pm 0,97$	1,28 $\pm 0,99$	0,08 0,92	1,49 $\pm 1,02$	1,19 $\pm 0,90$	1,59 0,11

Iskolai egészségnevelést vizsgáló kérdőív tesztelése

Első lépésként a belső konzisztencia vizsgálathoz szükséges Chronbach- α -érték meghatározását a teljes kérdéssor tételai estében végeztük el ($\alpha = 0,95$). A kérdéskörök csoportosítása során kapott eredményeket a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. Chronbach- α értéke kérdéskörönként ($N = 104$)

Kérdéskör	Kérdések száma	Chronbach- α
1. Elégedettség (iskolai egészségnevelés, fizikai aktivitás növelése)	2 db	0,89
2. Iskolai egészségnevelésben részt vevők, területe, gyakorisága, egészségnevelés és fizikai aktivitás növelésének módszerei	6 db	0,95
3. Egészségmagatartással, egészségneveléssel kapcsolatos felmérés, saját és kortársak egészségi állapota, fizikai aktivitása. NETFIT eredményekre vonatkozó felmérés, érdeklődés	8 db	0,51
4. Nyílt végű kérdések	5 db	-

Az itemek közötti elvárt korrelációs szintet 0,5 fölötti értékben határoztuk meg. A korigált korrelációval számolt Spearman-Brown-féle „split half” megbízhatósága 0,89 értéket mutatott.

Az iskolai egészségneveléssel kapcsolatos értékek a tanulók elégedettségét mutatták ($M = 2,07 \pm 0,83$), a fizikai aktivitás szintjének növelését célzó tevékenységek vonatkozásában az eredmény az elégedettséghez közelít ($M = 1,93 \pm 0,87$). A fiúk és a lányok esetében az iskolai egészségnevelés ($t = 1,08$; $p = 0,28$) és a fizikai aktivitás növelését célzó tevékenységgel kapcsolatos elégedettség között ($t = 1,01$; $p = 0,28$) nem volt szignifikáns különbség.

A tanulók megítélése alapján az iskolai egészségnevelésben leginkább a testnevelő tanároknak (80,8%), az egészségügyi tanároknak (78,4%) és az iskolaorvosnak (70,6%) van feladatuk. Legkisebb szerepet a szakoktatóknak (11,7%), a reál tárgyakat (8,8%) valamint a humán tárgyakat tanító tanároknak (5,9%) tulajdonítottak e tekintetben.

Leggyakrabban a testnevelők végeztek egészségneveléssel kapcsolatos tevékenységeket ($M = 3,2 \pm 0,99$), mely havonta egy-két alkalmat foglal magában. Ezt követte az iskolaorvos ($M = 2,17 \pm 1,20$) és az egészségügyi tanárok ($M = 2,16 \pm 1,37$), ami nagyjából évente néhány alkalmat ölelt fel. Egyáltalán nem vagy csak nagyon ritkán vesznek részt e tevékenységben az iskola kisegítő dolgozói ($M=1,37\pm 1,10$), a humán tárgyakat ($M=1,29\pm 1,08$) és a reál tárgyakat tanító pedagógusok ($M=1,16\pm 1,01$) (3. táblázat).

3. táblázat. Az iskolai egészségnevelés véleményezett szereplői és az egészségnevelés gyakorisága (N = 104)

Sor-rend	Iskolai egészségnevelésben feladata van – a tanulói vélemények alapján	Gyakoriság, %	Sor-rend	Az egészség-nevelés gyakorisága – a tevékenységet végzők tekintetében	Átlag	Szórás
1.	testnevelő tanár	80,8	1.	testnevelő tanár	3,2	0,99
2.	egészségügyi tanár	78,4	2.	iskolaorvos	2,17	1,20
3.	iskolaorvos	70,6	3.	egészségügyi tanár	2,16	1,37
4.	védőnő	68	4.	védőnő	2,11	1,24
5.	külső szakemberek, szervezetek	53,4	5.	szülők	1,81	1,20
6.	szülők	52,4	6.	osztályfőnök	1,92	1,17
7.	biológia tanár	46,6	7.	biológia tanár	1,70	1,31
8.	osztályfőnök	28,8	8.	külső szakemberek, szervezetek	1,66	1,20
9.	iskolaigazgató	17,5	9.	iskolaigazgató	1,41	1,12
10.	az iskola kiegészítő dolgozói	15,5	10.	szakoktató	1,38	1,02
11.	szakoktató	11,7	11.	az iskola kiegészítő dolgozói	1,37	1,10
12.	reál tárgyakat tanító pedagógus	8,8	12.	humán tárgyakat tanító pedagógus	1,29	1,08
13.	humán tárgyakat tanító pedagógus	5,9	13.	reál tárgyakat tanító pedagógus	1,16	1,01
14.	egyéb személyek (edző, sportorvos, iskolapszichológus)	2,8- 2,9-19	14.	_____	_____	_____

Nemek és az évfolyamok tekintetében nincs szignifikáns különbség az iskolai egészségnevelésben és a fizikai aktivitás növelésében részt vevő személyek által végzett tevékenységek gyakoriságának megítélésében.

A nyílt végű kérdésekre adott válaszok alapján elmondható, hogy összességében az egészségi állapot, egészségmagatartás javítására vonatkozóan megfelelően működnek az erre irányuló tevékenységek. Kiemelendő a játékosabb testnevelésórákra, az ülésel töltött rövidebb tanórákra, a gyakrabban megjelenő egészségnapokra való kérés. A motiválásra való igény főképpen a fiúk és a magasabb évfolyamok körében jelent meg. Több egészségnap, a témához kapcsolódó beszélgetés mindhárom évfolyamon leginkább a lányok esetében elvárás. A konkrét

A nyílt végű kérdésekre adott válaszok alapján elmondható, hogy összességében az egészségi állapot, egészségmagatartás javítására vonatkozóan megfelelően működnek az erre irányuló tevékenységek.

javaslatok között jellemzően az szerepelt, hogy „Semmit nem kell tenni, jó, ahogy van.” „Nem tudom, mert ez nem az én feladatom.” „Játékosabban kellene lebonyolítani a testnevelésórákat, több izgalmas mozgásos feladatokkal.” „Rövidebbek legyenek a tanórák, ahol ülni kell.” „Több egészségnap, egészséggel kapcsolatos előadások tartása.” „Beszélgetni a tanulókkal és tanácsot adni.” „Ne lehessen az iskolába bevinni energiált.”

4. táblázat: Fizikai aktivitás növelését célzó tevékenységek gyakorisága a tevékenységben résztvevő szereplőkként, csoportosítva a válaszadók neme és évfolyama alapján (N=104)

Sorrrend	Egészségnevelésben résztvevők – fizikai aktivitás növelését célzó tevékenységben	Átlag/szórás – összes	Átlag/szórás – évfolyamonként			F / Sig.	Átlag/szórás – nemenként		t / Sig
		Fizikai aktivitás növelésének gyakorisága	10. évf.	11. évf.	12. évf.		Fiú	Lány	
1.	testnevelő tanár	2,68 ± 1,30	2,71 ± 1,31	2,64 ± 1,24	2,68 ± 1,43	0,29 / 0,97	2,60 ± 1,36	2,75 ± 1,26	0,55 / 0,58
2.	védőnő	2,04 ± 1,27	2,00 ± 1,30	2,09 ± 1,18	2,00 ± 1,36	0,05 / 0,94	1,84 ± 1,18	2,24 ± 1,33	-1,58 / 0,11
3.	iskolaorvos	2,00 ± 1,27	2,09 ± 1,29	2,09 ± 1,18	1,78 ± 1,36	0,62 / 0,53	1,92 ± 1,18	2,08 ± 1,35	-0,62 / 0,53
4.	egészségügyi tanár	1,86 ± 1,39	1,94 ± 1,28	1,88 ± 1,47	1,72 ± 1,46	0,22 / 0,80	1,92 ± 1,38	1,81 ± 1,41	0,39 / 0,69
5.	szülők	1,80 ± 1,29	1,91 ± 1,31	2,00 ± 1,27	1,27 ± 1,26	1,81 / 0,16	1,84 ± 1,37	1,77 ± 1,23	0,27 / 0,8
6.	osztályfőnök	1,65 ± 1,20	1,91 ± 1,24	1,70 ± 1,23	1,28 ± 1,05	2,44 / 0,92	1,59 ± 1,18	1,71 ± 1,22	-0,49 / 0,69
7.	külső szakemberek, szervezetek	1,67 ± 1,33	1,40 ± 1,21	1,91 ± 1,37	1,66 ± 1,40	1,27 / 0,28	1,62 ± 1,32	1,71 ± 1,36	-0,34 / 0,73
8.	biológia tanár	1,50 ± 1,32	1,54 ± 1,31	1,36 ± 1,29	1,56 ± 1,39	0,39 / 0,80	1,65 ± 1,37	1,37 ± 1,26	1,09 / 0,27
9.	iskolaigazgató	1,49 ± 1,23	1,43 ± 1,33	1,45 ± 1,12	1,53 ± 1,24	0,06 / 0,94	1,54 ± 1,26	1,42 ± 1,20	0,44 / 0,65
10.	szakoktató	1,38 ± 1,15	1,26 ± 1,12	1,38 ± 1,12	1,47 ± 1,21	0,38 / 0,75	1,46 ± 1,26	1,31 ± 1,03	0,66 / 0,50
11.	az iskola kiegészítő dolgozói	1,33 ± 1,15	1,31 ± 1,25	1,33 ± 1,08	1,28 ± 1,11	0,01 / 0,98	1,44 ± 1,24	1,22 ± 1,04	0,98 / 0,32
12.	humán tárgyakat tanító pedagógus	1,28 ± 1,09	1,17 ± 1,17	1,39 ± 1,08	1,23 ± 0,99	0,37 / 0,68	1,29 ± 1,13	1,27 ± 1,06	0,05 / 0,95
13.	reál tárgyakta tanító pedagógus	1,28 ± 1,11	1,06 ± 1,08	1,41 ± 1,07	1,34 ± 1,15	1,00 / 0,37	1,34 ± 1,13	1,23 ± 1,09	0,49 / 0,62

Az iskolai egészségnevelésben való részvételhez hasonlóan a fizikai aktivitás szintjének növelését célzó tevékenységben szintén a testnevelők jártak az élen ($M = 2,68 \pm 1,30$), majd ezt követően a védőnők ($M = 2,04 \pm 1,27$) és az iskolaorvos ($M = 2,00 \pm 1,27$) következett. Legkevésbé fókuszáltak a tanulók fizikai aktivitásának növelésére az iskola kiegészítő dolgozói ($M = 1,33 \pm 1,15$), továbbá egyenlő arányban a humán ($M = 1,28 \pm 1,09$) és a reál tárgyakat tanító pedagógusok ($M = 1,28 \pm 1,11$) (4. táblázat).

A táblázatban látható, hogy sem az évfolyamok, sem a nemek tekintetében nem volt különbség a kérdéskörben.

Lényeges, hogy a különböző iskolák specifikumából adódóan egyéb személyek is megjelenhetnek a felsoroltakon kívül az egészségnevelés folyamatában, a fizikai aktivitás fokozásában. Ezt hivatott pótolni a kérdéssorban megjelent egyéb kategória, mely szöveges válaszadására is lehetőséget biztosított. Azonban a tanulók vagy nem rögzítettek plusz egyéneket vagy úgy fogalmaztak, hogy nem végez más személy ilyen jellegű tevékenységet az említetteken kívül.

Fizikai aktivitás szintjének növelése tekintetében a tanulók megfogalmazták a több testnevelősóra, gyakoribb kirándulásra, sportnapokra, sportszakkörökre való igényt. Többször megjelent a motiválás fontossága, melyet a fiúk és a felsőbb évfolyamok igénylik túlnyomórészt. Több játékos program, szórakoztató, érdekes sporttevékenység szükségessége valamennyi évfolyamon, de főként a lányok esetében került megfogalmazásra. A vélemények között jelent meg az, hogy „Ösztöndíjjal való motiválás.” „A tanulókat kötelezni kellene a több mozgásra.” A „több aktivitást igénylő tantárgy.” „Érdekesebb programok.” „Az iskolai edzőterem gyakoribb használatának biztosítása.” „Több foci.” „Hosszabb udvari szünet.” „Több sportrendezvény.”

Az iskolai egészségnevelés tartalmi elemeit tekintve a fizikai aktivitás jelent meg a leggyakrabban ($M = 2,01 \pm 0,80$), ezt követte a személyi higiéné ($M = 1,59 \pm 0,84$), majd a balesetvédelem témaköre ($M = 1,54 \pm 0,71$). Kevésbé hangsúlyos szerepet kaptak a szűrővizsgálatok ($M = 1,35 \pm 0,74$), az elsősegélynyújtás ($M = 1,21 \pm 0,84$), valamint az optimális családtervezés területe ($M = 1,18 \pm 0,78$) (5. táblázat). Az évfolyamok és a nemek tekintetében sem találtunk különbséget az egészségnevelés tartalmi elemei megítélését illetően.

5. táblázat. Az egészségnevelés tartalmi elemei, csoportosítva a válaszadók neme és évfolyama alapján (N = 104)

Sorszám	Az egészségnevelés tartalmi elemei	Átlag/szórás-összes Megjelenési gyakorisága	Átlag/szórás-évfolyamonként			F / Sig.	Átlag/szórás-nemenként		t / Sig.
			10. évf.	11. évf.	12. évf.		Fiú	Lány	
1.	fizikai aktivitás	2,01 ± 0,80	2,15 ± 0,78	1,91 ± 0,81	1,97 ± 0,82	0,77 / 046	2,02 ± 0,84	2,00 ± 0,76	0,12 / 0,90
2.	személyi higiéné	1,59 ± 0,84	1,70 ± 0,77	1,54 ± 0,98	1,53 ± 0,76	0,39 / 0,67	1,65 ± 0,86	1,55 ± 0,82	0,58 / 0,55
3.	balesetvédelem	1,54 ± 0,71	1,57 ± 0,69	1,49 ± 0,70	1,56 ± 0,75	0,14 / 0,86	1,58 ± 0,78	1,51 ± 0,63	0,50 / 0,61
4.	lelki egészségvédelem	1,51 ± 0,89	1,71 ± 0,78	1,57 ± 0,88	1,22 ± 0,97	2,76 / 0,06	1,64 ± 0,92	1,40 ± 0,86	1,38 / 0,16
5.	káros szenvedélyek	1,51 ± 0,75	1,63 ± 0,80	1,35 ± 0,69	1,56 ± 0,75	1,24 / 0,29	1,51 ± 0,91	1,53 ± 0,57	-0,12 / 0,90
6.	egészségügy szolgáltatások igénybevétele	1,47 ± 0,84	1,53 ± 0,88	1,50 ± 0,96	1,38 ± 0,79	0,30 / 0,74	1,53 ± 0,84	1,42 ± 0,84	0,68 / 0,52
7.	szexualitás	1,45 ± 0,81	1,63 ± 0,77	1,29 ± 0,86	1,44 ± 0,80	1,56 / 0,21	1,50 ± 0,95	1,42 ± 0,66	0,52 / 0,59
8.	egészséges táplálkozás	1,44 ± 0,78	1,38 ± 0,65	1,40 ± 0,88	1,53 ± 0,80	0,35 / 0,70	1,52 ± 0,78	1,37 ± 0,76	1,00 / 0,31
9.	környezetvédelem	1,40 ± 0,77	1,53 ± 0,77	1,37 ± 0,80	1,28 ± 0,77	0,86 / 0,42	1,49 ± 0,82	1,32 ± 0,72	1,48 / 0,14
10.	szűrővizsgálatok	1,35 ± 0,74	1,29 ± 0,71	1,24 ± 0,69	1,53 ± 0,80	1,51 / 0,22	1,41 ± 0,78	1,30 ± 0,69	0,72 / 0,47
11.	elsősegélynyújtás	1,21 ± 0,84	1,11 ± 0,83	1,26 ± 0,81	1,25 ± 0,91	0,30 / 0,73	1,34 ± 0,84	1,09 ± 0,83	1,47 / 1,42
12.	optimális családtervezés	1,18 ± 0,78	1,14 ± 0,84	1,09 ± 0,70	1,31 ± 0,82	0,73 / 0,48	1,26 ± 0,85	1,09 ± 0,71	1,07 / 0,28

Az egészségfejlesztés során alkalmazott oktatási és nevelési módszerek közül leggyakrabban az előadás 73,8%, a magyarázat 69,6%, az egészségnap/hét szervezése 68,6% jelent meg. Legkevésbé a kooperatív oktatási módszert, a tanulási szerződést és a vitát (25–20,6%) alkalmazták az iskolai egészségnevelés során. A fizikai aktivitást növelő módszerek tekintetében leginkább a testnevelésórák 77%, az egészségnap/hét 76,5% és sportprogramok szervezése 70,6% tapasztalható. Legkevésbé jellemző az ellenőrzés-követelés, büntetés és a szimuláció (32,7–18,4%) (6. táblázat).

6. táblázat. Az egészségnevelés során alkalmazott és a fizikai aktivitás növelését célzó módszerek megoszlása (N = 104)

Sorrend	Az egészségnevelés során alkalmazott módszerek	Gyakoriság %	Sorrend	Fizikai aktivitást növelő módszerek	Gyakoriság %
1.	előadás	78,8	1.	testnevelés órák	77,0
2.	magyarázat	69,6	2.	egészségnap/hét	76,5
3.	egészségnap/hét	68,6	3.	sportprogramok szervezése	70,6
4.	elbeszélés	66,3	4.	beszélgetés, felvilágosítás	55,9
5.	megbeszélés	66,3	5.	tanulmányi kirándulás	52,9
6.	beszélgetés, felvilágosítás	58,4	6.	hagyományos tantermi módszerek	49,0
7.	projekt módszer	53,4	7.	fizikális aktivitás növelése digitális eszközök alkalmazásával	47,6
8.	házi feladat	53,4	8.	projekt módszer	45,6
9.	tanulmányi kirándulás	52,0	9.	szerepjáték	50,5
10.	kortárs előadás	51,5	10.	gyakorlás	41,0
11.	szemléltetés	49,5	11.	jutalmazás	37,3
12.	játék	49,5	12.	példa, példaadás	34,3
13.	digitális eszközökkel történő támogatás	47,6	13.	ellenőrzés -követelés	32,7
14.	tanulói kiselőadás	46,6	14.	büntetés	20,2
15.	gyakorlás	40,8	15.	szimuláció	18,4
16.	példa, példaadás	38	16.	-----	-----
17.	szerepjáték	35	17.	-----	-----
18.	egyéb (jutalmazás, munkáltató módszer, ellenőrzés-követelés, büntetés, szimuláció, kooperatív oktatási módszer, tanulói szerződés, vita)	34–20,6	18.	-----	-----

Az egészségfejlesztés során alkalmazott nevelési és oktatási módszerek megítélése a nemek között jelentős különbséget mutatott. A lányok a következő módszerek alkalmazását tapasztalták gyakrabban, mint a fiúk: projektmódszer ($t = -2,03$; $p = 0,04$), egészségnap/ egészség hét szervezése ($t = -2,05$; $p = 0,04$), beszélgetés, felvilágosítás ($t = -2,24$; $p = 0,02$), illetve a fizikai aktivitás növelését elősegítő módszerek esetében: egészségnap/ egészség hét ($t = -3,33$; $p = 0,001$), sportprogramok szervezése ($t = -2,14$; $p = 0,03$), példaadás ($t = -2,05$; $p = 0,04$), beszélgetés, felvilágosítás ($t = -2,18$; $p = 0,03$).

A három évfolyam között a magyarázat ($F = 3,47$; $p = 0,03$), a vita ($F = 3,12$; $p = 0,04$) és a beszélgetés, felvilágosítás ($F = 4,22$; $p = 0,01$) esetében volt lényeges eltérés. A magyarázat a 11. évfolyamon fordult elő többször, a 10. évfolyamhoz képest. A vita a 12 évfolyamon, a beszélgetés, felvilágosítás előfordulása pedig a 10. évfolyamon volt

alkalmazva szignifikánsan többször. A fizikai aktivitás növelésére vonatkozó módszerek között nem volt évfolyamok szerinti különbség.

A tanulók kortársaik egészségi állapotának és fizikai aktivitásának megítélésakor $2,57 \pm 0,80$ valamint $2,55 \pm 0,87$ eredményt adott (1-től-4-ig terjedő skálán), mely a „megfelelő” és a „jó” érték között helyezkedik el. A saját egészségi állapotra és fizikai aktivitásra vonatkozóan pedig az átlag $2,82 \pm 0,82$ és a $2,86 \pm 0,81$, ami közel jónak felel meg.

Arra a kérdésre, hogy az iskolában időszakosan történik-e az egészségi állapottal, egészségmagatartással kapcsolatos felmérés a megkérdezettek 53,4% igennel, 14,6%-a nemmel válaszolt. A minta majdnem egyharmada (32,0%) nem tudja, hogy végeztek-e ilyen jellegű vizsgálatot. Az iskolai egészségnevelési tevékenységhez köthetően pedig 50,5% úgy gondolja, hogy volt ilyen típusú felmérés, 15,8% szerint nem és 33,7% pedig nem tudja.

A NETFIT eredményekről a testnevelő tanárok tájékoztatták a tanulókat a válaszadók 71,8%-a szerint. 9,7%-uk visszajelzése alapján nem, 17,5%-uk pedig nem emlékszik erre. A tanulók 27,7%-a utánanézett a pontszámainak, 27,7% nem kereste az eredményeket, mivel nem tudja, hogy hol kell megtekinteni. Emellett a minta 41,6%-a azért nem nézett utána, mert nem érdeklí és 3% pedig nem tudja, hogy mit jelent a NETFIT.

Az egészségi állapot, egészségmagatartás, iskolai egészségnevelés jellemzőinek felmérésére és a NETFIT eredményekre vonatkozóan sem volt a különböző évfolyamok, valamint a fiúk és lányok által adott válaszok között szignifikáns különbség. Ugyanakkor a fiúk kedvezőbbnek ítélték meg saját fizikai aktivitásuk szintjét, mint a lányok ($t = 2,45$; $p = 0,01$).

A jóllét, az egészségi állapot, a fizikai aktivitás és az iskolai egészségneveléssel való elégedettség összefüggései

Összességében a jóllét, az egészségi állapot, a fizikai aktivitás és az iskolai egészségneveléssel való elégedettség összefüggései között kevés kapcsolat mutatkozott. Az aktív, élénk állapot mértéke, valamint a tanulók saját egészségi állapotának megítélése között közepes erősségű korrelációt találtunk ($r = 0,45$; $p = 0,001$). Az elmúlt két hét során érzett aktív és élénk állapot, az iskolai egészségneveléssel, valamint a fizikai aktivitás növelésére irányuló tevékenységekkel való elégedettség között mérsékelt kapcsolat fedezhető fel ($r = 0,32, 0,29$; $p = 0,01, 0,03$). A tanulók által az elmúlt két hét során érzett vidám, jókedvű állapot és a saját egészségi állapot megítélése között szintén gyenge korreláció tapasztalható ($r = 0,29$; $p = 0,003$). Nem tapasztalható összefüggés az ébredéskor jellemző friss állapot és a saját egészségi állapot, valamint a fizikai aktivitásra vonatkozó önértékelés tekintetében ($r = 0,04, 0,08$; $p = 0,66, 0,39$).

Megbeszélés

Az egészségfejlesztés hosszú távú folyamat, mely során elérendő cél, hogy az egyén képessé váljon az egészség választására. Ezen tevékenységnek meg kell jelennie az iskola mindennapjaiban, valamint a tanórákon túl is (Somhegyi, 2012). Az iskolai egészségnevelés nem csupán a gyermekek és fiatalok egészségi állapotára van hatással, hanem egészséges felnőtté válva személyes és közösségi hatásai is jelentősek (Lippai és Vitrai, 2023).

A nevelési-oktatási intézményeknek a tanulók fizikai aktivitására gyakorolt hatásuk szempontjából is kiemelt szerepük van. Megerősíthetik a fizikailag aktív életmód kialakulását, amennyiben e terület értéként, célként megjelenik az iskola mindennapjaiban (Csányi, 2010). Korábbi tanulmányok jellemzően az iskolai egészségnevelési programokat az ehhez kapcsolódó dokumentumok oldaláról vizsgálták. A kutatási eredmények hiányosságát mutatták ki a konkrét egészségnevelési célok, az alkalmazott módszerek

és eszközök, valamint az egészségnevelésben részt vevő szereplők meghatározásában (Beregi és Bognár, 2022, 2023; Horváth, 2022). Elmondható, hogy az iskolai egészségnevelés a gyakorlat, módszertan és tartalmi elemek, emellett pedig a folyamat, illetve az eredmények hatásrendszere tekintetében kevésbé kutatott területnek számít. A hazai és nemzetközi kutatások többsége az esetenként előforduló iskolai intervenciós programokat mutatja be, de hosszú távú következtetést nem tudtak kimutatni (Járomi, Szilágyi és Vitrai, 2016; Larsen és mtsai, 2018; Resaland és mtsai, 2018; Habib-Mourab, 2020).

A jelen tanulmányban alkalmazott és vizsgált kérdéssor az iskolai élet mindennapjában megjelenő egészségnevelés jellemzőit tárta fel. Az egészségnevelésben és a tanulók fizikai aktivitásának növelésben szerepet vállalók beazonosításában, az alkalmazott módszerek és tartalom vizsgálatában, gyakoriságában, az iskolai egészségneveléssel való elégedettség kimutatásában, valamint a jólléttel kapcsolatos összefüggések feltárásában kíván segítséget nyújtani. Mindez alkalmazhatónak bizonyulhat a Precede-Proceed modell diagnosztikus szakaszában történő helyzetfelmérés, valamint az elemzés-értékelés során is. Az iskolai egészségnevelés vizsgálatát célzó kérdőív kiváló belső konzisztenciával rendelkezik ($\alpha = 0,95$), alkalmas az ezen a szinten tapasztalható egészségnevelés főbb jellemzőinek és összefüggéseinek feltárására.

Eredményeink alapján megállapítható, hogy leggyakrabban a testnevelők, az iskolaorvos, valamint az egészségügyi tanárok végeznek egészségneveléssel kapcsolatos tevékenységeket a vizsgált középiskolában. Fizikai aktivitás szintjének növelése tekintetében szintén a testnevelők járnak az élen, őket a védőnő és az iskolaorvos követi. Az alkalmazott gyakoribb módszerek tekintetében különbség található általánosságban és konkrétan a fizikai aktivitás növelését célzó tevékenységekben. Míg a tágabb területet felölelő egészségnevelés leggyakoribb módszere az előadás, magyarázat, egészségnap/hét szervezése, addig a fizikai aktivitás növelését illetően a testnevelésórák, az egészségnap/hét, a sportprogramok szervezése a legjellemzőbb.

A három évfolyam és a nemek szerinti válaszok különbözőségeit vizsgálva megállapítható, hogy a legtöbb esetben nincs különbség az egészségnevelés, valamint a fizikai aktivitás növelését végző egyének és az alkalmazott módszerek tekintetében, csupán néhány módszer vonatkozásában. Az aktív és élénk állapot mértéke és a tanulók önminősített egészségi állapota között közepes erősségű kapcsolat volt tapasztalható.

Kiemelendő, hogy a fiúk jelentősen jobbnak vélik állóképességüket és saját fizikai aktivitásuk szintjét, mint a lányok. Így megerősíthetjük Brassai és Pikó (2007) korábbi kutatását, ahol a lényeges nemek között különbségeket mutattak be a szerzők, és

Kiemelendő, hogy a fiúk jelentősen jobbnak vélik állóképességüket és saját fizikai aktivitásuk szintjét, mint a lányok. Így megerősíthetjük Brassai és Pikó (2007) korábbi kutatását, ahol a lényeges nemek között különbségeket mutattak be a szerzők, és jellemzően a fiúk végeztek gyakrabban sporttevékenységet. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartását vizsgáló nemzetközi kutatás (HBSC) eredménye szintén rámutatott a nemek közötti különbségekre a végzett fizikai aktivitás jellemzői tekintetében. Megállapítást nyert, hogy a fiúk 49%-a, a lányok 35%-a végezhetente négy vagy többszöri alkalommal erőteljes mozgásformát. Általános jellemzőnek tűnik, hogy a lányok kevesebbet mozognak a fiúkhöz képest.

jellemzően a fiúk végeztek gyakrabban sporttevékenységet. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartását vizsgáló nemzetközi kutatás (HBSC) eredménye szintén rámutatott a nemek közötti különbségekre a végzett fizikai aktivitás jellemzői tekintetében. Megállapítást nyert, hogy a fiúk 49%-a, a lányok 35%-a végez hetente négy vagy többszöri alkalommal erőteljes mozgásformát (Inchley és mtsai, 2020). Általános jellemzőnek tűnik, hogy a lányok kevesebbet mozognak a fiúkhoz képest.

A szakirodalomban megfigyelhető, hogy a magasabb évfolyamokon visszaesik a mozgás mennyisége (Németh és Várnay, 2019). Jelen kutatás rávilágított arra, hogy a lányok kedvezőtlenebbnek ítélik meg állóképességüket a fiúkéhoz képest, ugyanakkor évfolyamok tekintetében nem volt szignifikáns különbség az állóképesség megítélését és mozgás mennyiségét illetően.

A kutatás korlátjaként meg kell említeni, hogy a vizsgálat csupán egy középiskola tanulói körében zajlott, tehát nem általánosítható. A kutatás a kérdéssor validálására irányult, és így a további kutatásokhoz és továbbfejlesztéséhez kellő információt adott. Erősségeként kiemelendő, hogy a tanulók fizikai aktivitását hangsúlyozva az iskolai egészségnevelés feltárása olyan komplex módon, több tényező figyelembevételével zajlott, melyre a korábbi kapcsolódó kutatásokban nem volt példa.

Következtetés

Az iskolai egészségnevelés és a tanulók fizikai aktivitási szintjének fokozása kiemelt figyelmet érdemel a tudományban és a gyakorlatban is, mivel a középfokú nevelési-oktatási intézményben töltött idő és az ezen színhelyen formált egészségmagatartás meghatározó a tanulók későbbi élete során. Ahhoz, hogy e nevelési feladat eredményes legyen, az egészségnevelés folyamatának valamennyi állomását figyelemmel kell kísérni és az adott lehetőségeket maximálisan kiaknázni.

A helyzetelemzéshez és az értékeléshez is segítséget nyújthat egy olyan objektív és megbízható mérőeszköz alkalmazása, amely a fiatalok egészségmagatartásának vizsgálata mellett az egészségnevelés jellemzőit több perspektívából is vizsgálja. A mérőeszköz tesztelése és folyamatos korszerűsítése, a fiatalok időszakos visszajelzése az iskolai egészségneveléssel kapcsolatosan elengedhetetlen az egészségnevelés hatékony megvalósításához, fejlesztéséhez. A tanulói elégedettség növelése és az egészségnevelés eredményessége érdekében alkalmazott módszerek, tartalom, illetve a tevékenységet végző szereplők tekintetében is indokoltnak tartjuk az iskolai egészségnevelés folyamatának felülvizsgálatát és fejlesztését.

Kulcsfontosságú, hogy a diákok számára lehetőséget biztosítsunk arra, hogy kifejthesék véleményüket az egészségnevelés és a fizikai aktivitás szintjének növelésére irányuló iskolai tevékenység vonatkozásában, hiszen ők a folyamat célszereplői. A fiatalok megkérdezése mellett fontos e tevékenységet a tanári és szülői-gondozói oldalról is feltárni, melyet érdemesnek tartunk további kutatási területként alkalmazni. Informatív lehet a fiúk és lányok körében tapasztalt különbségek, például a fizikai aktivitási szint, az állóképesség megítélés eltéréseinek elemzése.

Az egészségnevelés jellemzőinek feltárására alkalmasnak bizonyult az általunk vizsgált kérdéssor, melynek további gyakorlati alkalmazása, fejlesztése támogatást nyújthat az iskolákban történő egészségnevelés eredményes megvalósításához.

Irodalom

- Benkő, Zs. (2010). Egészségfejlesztés a közoktatásban és a tanárképzésben. *Népegészségügy*, 88, 37–42.
- Beregi, E. & Bognár, J. (2022). A tanulók fizikai aktivitásának szerepe az iskolai egészségnevelési programokban. In: Karlovitz, J. T. (szerk.), *Szaktudományi és más pedagógia tanulmányok*. International Research Institute. 127–135.
- Beregi, E. & Bognár, J. (2023). Iskolai egészségfejlesztési programok vizsgálata az Észak-Magyarország régióban: Fókuszban a fizikai aktivitás. *Egészségfejlesztés*, 64(1), 2–13. DOI: [10.24365/ef.8883](https://doi.org/10.24365/ef.8883)
- Bircher, J. & Kuruvilla, S. (2014). Defining health by addressing individual, social, and environmental determinants: new opportunities for health care and public health. *Journal of Public Health Policy*, 35(3), 363–386. DOI: [10.1057/jphp.2014.19](https://doi.org/10.1057/jphp.2014.19)
- Bognár, J. (2019). A testnevelés értékorientációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 100–108.
- Boros, Sz. & Kalmárné Rimóczi, Cs. (2011). A szabadidő-eltöltési szokások testi énképre gyakorolt hatásai. *Kalokagathia*, 49(2–4), 118–128.
- Brassai, L. & Pikó, B. (2007). Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 8(3), 2011–227. DOI: [10.1556/mental.8.2007.3.4](https://doi.org/10.1556/mental.8.2007.3.4)
- Csányi, T. (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(3–4), 115–128. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fiatalok-fizikai-aktivitasanak-es-inaktiv-tevenysegeinek-jellemzoi> Utolsó letöltés: 2023. 06. 16.
- Deutsch, K. (2011). Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(1–2–3–4–5), 225–234.
- Glanz, K. (2008). Using Theory in Research and Practice. In: *Health Behavior and Health Education. Theory, Research and Practice*. Jossey-Bass, San Francisco, 405–433.
- Guo, S., Armstrong, R., Waters, E., Thirunavukkarasu, S., Alif, S. M., Browne, G. R. és mtsaik (2018). Quality of health literacy instruments used in children and adolescents: a systematic review. *BMJ Open*, 8(6). DOI: [10.1136/bmjopen-2017-020080](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-020080)
- Ferenczi, M. & Lenténé Puskás, A. (2021). Az egészségtudatosság sajátos vonásai a 11-17 éves magyar fiatalok vonatkozásában az ezredfordulót követően a HBSC kutatás adatai alapján-szakirodalmi áttekintés. *Táplálkozásmarketing*, 8(1), 33–44. DOI: [10.20494/TM/8/1/3](https://doi.org/10.20494/TM/8/1/3)
- Ferrer, I., Carbonell, A. & Frijters, P. (2004). How important is methodology for the estimates of the determinants of happiness? *The Economic Journal*, 114(497), 641–659. DOI: [10.1111/j.1468-0297.2004.00235.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2004.00235.x)
- Fodor, L. (2015). Az egészségfejlesztés pszichopedagógiai módszerei. *Magiszter*, 13(1), 21–32.
- Habib-Mourad, C., Ghandour, L. A., Maliha, C., Awada, N., Dagher, M. & Hwalla, N. (2020). Impact of a one-year school-based teacher-implemented nutrition and physical activity intervention: main findings and future recommendations. *BMC Public Health*, 20(1), 256. DOI: [10.1186/s12889-020-8351-3](https://doi.org/10.1186/s12889-020-8351-3)
- Horváth, C. & Bognár, J. (2019). Egy folyamatorientált egészségfejlesztési intervenció modell: Az elmélet és a gyakorlat találkozása. *ACTA Universitatis, Sectio Sport*, Tom. XLVI, 83–92. DOI: [10.33040/actauniveszterhazysport.2019.1.83](https://doi.org/10.33040/actauniveszterhazysport.2019.1.83)
- Horváth, C., Csányi, T. & Révész, L. (2021). Serdülők egészségműveltségét mérő kérdőív hazai adaptációja. *Egészségfejlesztés*, 62(4), 4–12. DOI: <https://doi.org/10.24365/ef.v62i4.7498>
- Horváth, C. (2022). Az iskolai egészségnevelés elméleti megközelítése az egészségnevelési programok dokumentumelemzésével. *ACTA Universitatis, Sectio Sport*, Tom. L, 31–46. DOI: [10.33040/actauniveszterhazysport.2022.50.31](https://doi.org/10.33040/actauniveszterhazysport.2022.50.31)
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jastad, A., Cosma, A. és mtsaik (2020, szerk.). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report*. World Health Organization Regional Office for Europe.
- Janssen, I. & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40. DOI: [10.1186/1479-5868-7-40](https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40)
- Járomi, É., Szilágyi, K. & Vitrai, J. (2016). Egészséges életmóddal kapcsolatos kutatások a hazai iskolákban. *Egészségfejlesztés*, 58(1). DOI: [10.24365/ef.v57i1.24](https://doi.org/10.24365/ef.v57i1.24)
- Kovács, K. (2015). A sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy határmenti régió hallgatóinak körében. *Educatio*, 24(2), 130–138.
- Kull, M. (2002). The relationships between physical activity, health status and psychological well-being of fertility aged women. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 12(4), 241–247. DOI: [10.1034/j.1600-0838.2002.00341.x](https://doi.org/10.1034/j.1600-0838.2002.00341.x)
- Larsen, B., Benitez, T., Cano, M., Dunsiger, S. S., Marcus, B. H., Mendoza-Vasconez, A. és mtsaik (2018). Web-Based Physical Activity Intervention for Latina Adolescents: Feasibility, Acceptability, and Potential Efficacy of the Niñas Saludables Study. *Journal of Medical Internet Research*, 20(5). DOI: [10.2196/jmir.9206](https://doi.org/10.2196/jmir.9206)

- Lippai, L. & Vitrai, J. (2023). Merre tovább a magyar iskolai egészségfejlesztésben? *Iskolakultúra*, 33(1–2), 3–20. DOI: [10.14232/iskkult.2023.1-2.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.3)
- Miklán, R., Keresztes, N. & Pikó, B. (2010). A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, káros szenvedélyek. In Pikó Bettina (szerk.), *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan. 115–130.
- Moravcsik-Kornyicki, Á. & R. Fedor, A. (2021). Az egészség komplex megközelítése, mint az egészség-szociológiai vizsgálatok elméleti kerete. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12(32), 24–49. DOI: [10.19055/ams.2021.05/31/2](https://doi.org/10.19055/ams.2021.05/31/2)
- Nagy, J. (2005). Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*, 105(4), 263–282.
- Nagy, L. & Barabás, K. (2011). Az egészségműveltség és az egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei. In Csapó, B. & Zsolnai, A. (szerk.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 173–224.
- Nagy, L., Korom, E., Hódi, Á. & B. Németh, M. (2015): Az egészségműveltség online mérése, In Csapó, B. & Zsolnai, A. (szerk.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 147–177.
- Naidoo, J. & Wills, J. (1999). *Egészségmegőrzés gyakorlati alapok*. Medicina Kiadó.
- Négele, Z., Pápai, J., Tróznai, Zs. & Nyakas, Cs. (2017). Serdülőkorú sportoló és nem sportoló fiatalok szubjektív jólléte. *Testnevelés, sport, tudomány*, 2(1–2), 125–135. DOI: [10.21846/tst.2017.1-2.20](https://doi.org/10.21846/tst.2017.1-2.20)
- Németh, Á., Horváth, Zs. & Várnai, D. (2019). Egészségmagatartás serdülőkorban – Mi történt az ezredforduló után? *Educatio*, 28(3), 473–494. DOI: [10.1556/2063.28.2019.3.3](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.3)
- Német, Á. & Várnai, D. (szerk.) (2019). *Kamasz-életmód Magyarországon*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
- Pollard, E. L. & Lee, P. (2003). Child well-being: a systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. DOI: [10.1023/a:1021284215801](https://doi.org/10.1023/a:1021284215801)
- Resaland, G. K., Aadland, E., Nilsen, A. K. O., Bartholomew, J. B., Andersen, L. B. & Anderssen, S. A. (2018). The effect of a two-year school-based daily physical activity intervention on a clustered CVD risk factor score—the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science Sports*, 28(3), 1027–1035. DOI: [10.1111/sms.12955](https://doi.org/10.1111/sms.12955)
- Révész, L. & Csányi, T. (2018). *Megalapozó tanulmány a tesztmozgásalapú iskolai programok fejlesztéséhez*. Líceum Kiadó. ISBN 978-963-496-006-5
- Sacker, A. (2006). Do adolescent leisure-time physical activities foster health and well-being in adulthood? Evidence from two British birth cohorts. *European Journal of Public Health*, 16(3), 331–335. DOI: [10.1093/eurpub/cki189](https://doi.org/10.1093/eurpub/cki189)
- Somhegyi, A. (2012). A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósulását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV törvényben. *Népegészségügy*, 90(3), 202–213.
- Somhegyi, A. (2016). Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet. *Különleges Bánásmód*, 2(4), 61–80. DOI: [10.18458/kb.2016.4.61](https://doi.org/10.18458/kb.2016.4.61)
- Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A. & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági felmérés alapján. *Mentálhigiénié és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255. DOI: [10.1556/mental.7.2006.3.8](https://doi.org/10.1556/mental.7.2006.3.8)
- Tánczos, Z. & Bognár, J. (2020). A munkahelyi egészségfejlesztés és az egészségtudatos magatartás fókuszban az egyházi fenntartású iskolákba járó gyermekek szülei. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 84(21), 53–60.
- Teljes Körű Iskolai Egészségfejlesztési Konceptió. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, 2015. https://egeszseg.hu/uploads/dokumentumok/Teljes_k%C3%B6r%C5%B1_Iskolai_Eg%C3%A9szs%C3%A9gfejleszt%C3%A9s_Konceptio%C3%B3.pdf Utolsó letöltés: 2022. 11. 04.
- Uvacssek, M. (2021). *Iskoláskorúak tápláltsági állapota és fizikai aktivitása reprezentatív minták alapján*. In Rétsági, E. (szerk.), *Sport- és egészségtudományi füzetek 5(1)*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.
- Young, I., St Leger, L. & Buijs, G. (2013). *School health promotion: evidence for effective action*. Background paper SHE Factsheet 2. <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/she-factsheet2-background-paper-school-health-promotion-evidence.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 03. 19.
- Vass, Z., Molnár, L., Boronyai, Z., Révész, L., & Csányi, T. (2015). Zöld Könyv. A Testnevelés és az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések. (T.E.S.I 2020) szakpolitikai stratégia helyzetlelemző tanulmánya. Magyar Diáksport szövetség.
- Veenhoven, R. (2008). Sociological Theories of Subjective Well-Being. In Eid, M. & Larsen, R. (Eds.). *The Science of Subjective Well-Being: A Tribute to Ed Diener*. Guilford Publications, New York, 44–61.
- Vitrai, J. & Varsányi, P. (szerk.) (2015). *Egészségjelentés 2015. Információk a hazai egészségveszteségek csökkentéséhez*. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- World Health Organisation (1948). Preamble to the Constitution of the World Health Organisation as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June 1946, and entered into force on 7 April 1948.

Absztrakt

A nevelési-oktatási intézményeknek jelentős feladatuk van a tanulók egészségmagatartási szokásrendszerének formálásában. A rendszeres fizikai aktivitás biztosítása, ezáltal a jóllét támogatása fokozott szerepet kell kapjon az iskola mindennapi tevékenysége során.

A kutatás célja az iskolai egészségnevelés jellemzőinek feltárása, kiemelten a fizikai aktivitás oldaláról. Továbbá célként fogalmazódott meg egy saját készítésű mérőeszköz tesztelése és az iskolai egészségnevelés jellemzőinek és összefüggéseinek feltárása. Az adatfelvétel Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye egyik technikumának tanulói körében, online kérdőív segítségével történt (N = 104). A vizsgálat során a HBSC kutatás kérdés-sorából adaptált kérdések, a WHO Jól-lét kérdőív (WBI-5) rövidített változata és egy saját szerkesztésű kérdőív alkalmazására került sor. Ennek tesztelésére Chronbach- α számítást, a nemek válaszai közötti különbségek feltárására független kétmintás t-próbát, az évfolyamok esetében pedig varianciaanalízist végeztünk. Elmondható, hogy az iskolai egészségnevelés jellemzőinek feltárását biztosító kérdőív megbízható ($\alpha = 0,95$). Főbb eredményeink közé tartozik, hogy leggyakrabban a testnevelők végeznek egészségnevelési feladatokat, a tanulók önminősített egészségi állapota elfogadható, ami az aktív élelm állapot szintjével közepes erősségű korrelációt mutatott ($r = 0,45$; $p = 0,001$). Az egészségfejlesztés során alkalmazott oktatási módszerek közül leggyakrabban az előadás (73,8%) és a magyarázat (69,6%) jelent meg a vizsgált technikumban. Az iskolai egészségnevelés fejlesztéséhez és hatékonyságának méréséhez, a helyzetelemzéshez az értékeléshez is segítséget nyújthatnak olyan típusú mérőeszközök, melyek az egészségnevelés jellemzőit több perspektívából is vizsgálják.

Kulcsszavak: iskolai egészségnevelés, fizikai aktivitás, jóllét

Kiitos!

Mit köszönhetnénk a finn oktatási rendszernek?

A finn oktatási rendszer sikeresen reagált a 21. századi kihívásokra, és számos területen megvalósította az EU által kitűzött stratégiai célokat. Oktatási reformjának néhány eleme és gyakorlatai inspirálók lehetnek más országok számára, az adott ország kontextusait figyelembe véve, beleértve Magyarországot is.

Bevezetés

Magyarország a kezdetektől fogva (1970) részt vesz a fontosabb nemzetközi tudásszintmérő vizsgálatokban (IEA-TIMMS, PIRLS, 2000-től OECD-PISA). Ebből kifolyólag a magyar iskolarendszer is több évtizedes távlatból értékelhető, összevethető az Európai Unió, valamint az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) tagállamaival. Nemcsak nemzetközi szinten vonhatók le következtetések, számos mérési eredmény utal az adott oktatási rendszer működésére, erősségeire, hiányosságaira. A fejlesztések irányát így érdemes ezen vizsgálati anyagok eredményeire támaszkodva kijelölni, ugyanis számos olyan információra is rámutatnak, melyek aránya szoros összefüggésben áll az adott ország társadalmi-gazdasági fejlődésével (pl. ESCS-index).

A PISA célja éppen az, hogy minél több releváns adatot szolgáltatson annak érdekében, hogy megmutassa, az egyes tagországok oktatási rendszerei megfelelnek-e a modern kor követelményeinek, továbbá célja a mindennapi életben használható tudás vizsgálata (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014).

Az Európai Unió oktatást is érintő törekvései jelentősen befolyásolják a tagállamok oktatáspolitikai mozgásterét, ilyen a Lisszaboni stratégia (2000), az Európa 2020 stratégia, az OECD Tanulási Keretrendszer 2030 (Lannert, 2008). Vannak olyan országok, melyek tanterveik radikális átalakításába kezdtek, például Finnország, ahol a pedagógiai kutatások eredményeit is felhasználva teljesen újragondolták a tananyagot, és az oktatási folyamat középpontjába a tanulót és annak jóllétét helyezték (ahogy az észtek is). A magyar nemzeti alaptanterv (NAT) középpontjában nem jelenik meg célként a tanuló örömteli tanulása (Lannert, 2018).

Sokat hivatkoznak a finn oktatási rendszerre csodaként, hiszen nagyon rövid idő alatt sikerült felzárkóznia a világ legfejlettebb államai közé. Új oktatási reformjával jelentősen emelkedett az emberi tőke értéke, az ország képes volt eleget tenni a megnövekedett munkaerő-piaci igényeknek, ennek hozadékeként az ország gazdasága a világ legjobbjai közé került. Oktatási reformjukban a finnek nem féltek eltérni a nemzetközi gyakorlattól, sőt szembementek azzal (Sahlberg, 2011).

A finn oktatási rendszer főbb jellemzői

Az oktatás 1970-ben lefektetett alapelvei a mai napig érvényesek Finnországban:

- „elérhetőség: mindenki a lakóhelyéhez legközelebbi iskolát vehesse igénybe;
- ingyenesség: tandíjmentes oktatás minden szinten;
- rugalmasság: központi irányítás, helyi alkalmazás és végrehajtás;
- interaktivitás és kooperáció: partneri viszony elve minden szinten;
- megbízhatóság: magasan képzett, autonóm pedagógusok minden iskolában;
- diákközpontúság: a tanulók egyénre szabott szellemi és anyagi támogatása;
- esélyegyenlőség: egyenlő esély a tanulásra lakóhelytől, nemtől, gazdasági helyzet-től, anyanyelvtől függetlenül;
- rangsorok helyett fejlődésorientált értékelés;
- kirekesztés helyett befogadás” (Pencz, 2019. 109.).

Mindennek eredményeképp minden iskolában ugyanolyan magas színvonalú oktatásban részesülnek a tanulók. Kiemelt céljuk volt olyan iskolai képzés kialakítása, mely kiegyenlíti a társadalmi különbségeket: lakóhelytől, szociális helyzettől, családi körülményektől függetlenül minden diáknak azonos lehetőségeket igyekeznek biztosítani. A finn iskolák közti különbségek így lényegében eltűntek (Pencz, 2019). Az OECD-tagállamok közül itt a legalacsonyabb az iskolák közötti differenciálódás mértéke a 2018-as mérések alapján (Filep, Nagy és Pócze, 2013).

Magyarországon jellemző, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők azokat az iskolákat részesítik előnyben, ahol jó minőségű oktatás folyik, ugyanakkor a színvonalas oktatást nyújtó iskolák is kiválaszthatják a felkészült és motivált tanulókat, ami folyamatos versenyre készíti a szülőket, a gyerekeket és az iskolákat is. Ebből kifolyólag az iskolák közötti különbségek jelentősek hazánkban. Minél nagyobb az iskolák közötti különbség és minél homogénebb összetételű osztályokkal bír az iskola, annál szelektívebb az iskolarendszer (Cs. Czachesz és Radó, 2003).

Szakértők szerint a jól képzett tanári kar alapvető az oktatási rendszer jó teljesítményéhez, ahogy az együttműködésen és nem elszigeteltségen alapuló tanítás, az autonómia és a szakmai felelősségvállalás is. Elszámoltathatóság tükrözi a szakmai gyakorlatot Finnországban. Minden tanár tevékenyen részt vesz az iskolai tanterv kialakításában és a tanulási célok meghatározásában (Sahlberg, 2013a). Hazánk oktatási rendszere erősen centralizált, szabályozott, ebből kifolyólag a tanári autonómia sérül, nagyon kevés mozgástér marad az egyéni elképzelések megvalósítására, új tanulási utak, módszerek keresésére.

Skandináviára jellemző a komprehenzív iskolarendszer, mely általában két ciklusból áll: egy hosszú első szakaszból, mely 8-10 év, és egy rövid másodikból, mely 2-4 évig tart. Ez az iskolarendszer a korai szelekciót kívánja megakadályozni azzal, hogy a hosszú alapozási szakaszban együtt tartja a tanulókat. A diákok jó tanulmányi eredményeit is ennek a szelekciómentes oktatásnak tulajdonítják Finnországban. Úgy vélik, a rövid – kb. 4-6 éves – alapozó szakasz és az azt követő hosszú szakasz túl korai szelekciót eredményezhet.

A magyar iskolarendszerben egyszerre van jelen az egyértelműen szelektív 4+8, a „köztes” 6+6, és az inkább integratív típusú 8+4 struktúrájú képzés, ami az átjárhatóság szempontjából sem problémamentes. Ebből a szempontból a komprehenzív rendszerek eredményesebbek a szelektív iskolarendszereknél. A skandináv országok oktatáspolitikájára jellemző, hogy az oktatásukban valóban megteremtik az esélyegyenlőség és az élethosszig tartó tanulás lehetőségét (Zakar, 2016; Lannert és Mártonfi, 2003).

A magyar oktatási rendszer társadalmi egyenlőtlenségeket konzerváló szerepe rendkívül erős. Ezt számtalan nemzetközi vizsgálat alátámasztotta. A PISA vizsgálat adatai minden alkalommal kimutatták, hogy a magyar iskolarendszer az egyike azoknak, ahol a legerősebb az összefüggés az iskolai tanulók társadalmi háttérének jellemzői és a tanulásuk eredményessége között (Radó, 2007; Csapó, 2015a; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Lannert, 2018; Lőrincz és Antal-Fekete, 2022). Magyarországon jól láthatóan érvényesül a 'ragadós padló' és 'ragadós plafon' jelensége, ugyanis hazánkban alacsony a társadalmi mobilitás a jövedelem, az oktatás és a társadalom dimenziójában. A társadalmi mobilitás egyik legjelentősebb vertikális csatornája Sorokin (1964) szerint az iskola, ugyanis az itt megszerzett kulturális és társadalmi tőke később elősegíti a gazdasági tőkéhez való hozzáférést, ahogy azt Bourdieu is megfogalmazta 1978-ban (Lőrincz és Antal-Fekete, 2022).

Finnországban az oktatás hatékony szervezése lehetővé teszi, hogy a központilag felépített képzési terv, keretrendszer és ajánlások úgy épüljenek be a helyi tantervekbe, hogy közben igazodjanak az adott iskola vagy régió, valamint a munkaerőpiac igényeihez. (Hazánkban az önkormányzati iskolák közvetlen állami fenntartásba helyezésével az önkormányzatok esélyegyenlőség-csökkentő funkciója nem tud megvalósulni) (ELEGY, 2021). A tananyag összeállítása során fontos szempont volt számukra, hogy a gyermekek hasznosítható tudáshoz jussanak. A rendszer rugalmasságának köszönhetően a korábban megszerzett tapasztalatok vagy tanulmányok elismertetése bevett gyakorlat – amely így valóban lehetőséget ad az élethosszig tartó tanulásra. Kiemelten nagy hangsúlyt fektetnek a tapasztalaton alapuló (*phenomenon based*) oktatásra (Szentgyörgyvölgyi, 2016). Fontosnak tartják, hogy a diákok minél több tudást gyakorlati úton sajátítsanak el, így valóban hasznosítható tudást kapnak a kezükbe. A tanórákon a diákok eldönthetik, hogy mennyire és milyen módon vesznek részt a feladatokban. Hazánkban ez elképzelhetetlennek tűnik. A siker kulcsa, hogy a diákok motiváltak, hiszen tudják, hogy saját érdekük a fejlődés, és felelősséggel tartoznak későbbi sikereik, előmenetelük iránt. A finn modell álláspontja szerint az önálló problémamegoldás sokkal hatékonyabban fejleszti a készségeket, így a hibák megengedettek, a tanulási folyamat részeként tekintenek rájuk. A lemorzsolódás csökkentése érdekében egyéni fejlesztési terveket készítenek és egyénre szabott oktatást biztosítanak azoknak a diákoknak, akiknek szüksége van erre. Nagy hangsúlyt fektetnek a prevencióra, igyekeznek mielőbb kiszűrni, ha egy diák lemarad, esetleg kiemelt figyelemre vagy segítségre van szüksége. Fontos cél az integráció, valamint egy elfogadó és toleráns rendszer működtetése, ahol a tanulói igények és elvárások kerülnek előtérbe – ezzel pedig a diákok nem élnek vissza (Fejős, 2009). A fentiekből is egyértelműen kiderül, hogy valóban törekednek hatékony megoldásokkal elősegíteni az esélyegyenlőség eszményét.

Ezzel szemben Magyarországon az esélyegyenlőtlenség mértéke folyamatosan növekszik 2010 óta, ami azért is negatív jelenség, mert növeli a távolságot az egyes társadalmi csoportok között, azaz negatívan befolyásolja az együttélést, a társadalmi szolidaritás kialakulását, és rendkívül negatívan hat a társadalmi integrációra is (ELEGY, 2021).

Az iskolarendszer felépítése

A finn oktatási rendszer felépítése sokban hasonlít a hazai rendszerhez, hiszen szintén a bolognai rendszert adaptálták náluk is. A finn oktatási rendszer, a magyarhoz hasonlóan, egészen kisgyermekkoról kezdődően nyújt szolgáltatásokat. A gyermekek tankötelezettsége 16 éves korukig terjed, ahogy hazánkban is. A finnek az alapfokú oktatásban 7–16 év között vesznek részt, nálunk a gyermekek hat éves korban válnak tanköteleessé. Finnországban az első hat évben úgynevezett osztálytanítók tanítanak, az ezt követő három

évben, alsó-középkolai képzésben, jelennek meg a szaktanárok. Ezen a területen is hasonlóság tapasztalható, hiszen nálunk is osztálytanítók tanítanak, viszont negyedik év után már átveszik a szaktanárok a diákok képzését.

Finnországban az alapfokú oktatás után általános középfokú intézményben (gimnázium) vagy szakképzést nyújtó középfokú intézményben folytathatják tanulmányaikat a diákok. Az általános középfokú intézmények a felsőoktatásra készítik fel és érettségi vizsgával zárulnak, akárcsak Magyarországon. A szakmai középfokú intézményekben lehetőség van érettségi vizsgára is (nálunk ez a szakgimnáziumnak felel meg), így a szakma gyakorlása mellett lehetőség adódik a tanulmányok felsőfokú folytatására is (Baranyi és Nagy, 2020).

A finn oktatási rendszer alapvetően három szintre tagolható: alapfokú, középfokú és felsőfokú oktatásra, ahogy a magyar. Az élethosszig tartó tanulás jegyében mindezeket követheti posztgraduális képzés, szakirányú továbbképzés, bármilyen szakmai képzés vagy tanfolyam.

Iskola-előkészítő szakasz

Bár Finnországban az iskola előtti nevelés intézményes formája nem kötelező, adott a lehetőség bölcsődei és óvodai ellátás igénybevételére is. Az iskolakezdést megelőző évben minden önkormányzat köteles iskola-előkészítőt szervezni, ahol a részvétel körülbelül 96%-os. Cél a tanulási és szociális képességek fejlesztése, valamint az esetleges nehézségek kiszűrése és prevenciója, szükség esetén az egyéni fejlesztés megkezdése (Fejős, 2009).

Míg Finnországban az iskolaelőkészítő év sem kötelező, ennek ellenére nagy népszerűségnek örvend, addig hazánkban 2015 óta 3 éves kortól kötelező az óvodai nevelésben való részvétel. Ez az intézkedés a szociális hátrányok leküzdését segítette elő a 3-6 éves korosztály esetében, ami azért is fontos, mert a kora gyermekkori beruházás megtérülési rátája különösen magas. Fontos, hogy a gyermekeket már a korai életszakaszban hozzásegítsük azon kompetenciák megszerzéséhez, melyekre későbbi boldogulásukhoz építeni tudnak (Lannert, 2015). Fontos ezen időszak a prevenció szempontjából is: minél előbb segítséget kap a gyermek nehézségei leküzdéséhez, annál hatékonyabban tud majd megküzdeni az intézményváltással, az iskolában felmerülő akadályokat is könnyebben áthidalja majd.

A koragyermekkori nevelésben való részvételünk megfelel az uniós átlagnak (93,0%), 2022-ben hazánkban ez az arány 92,8 % volt. A 2030-ra előirányozott uniós célkitűzés 96% (European Commission, 2022a).

Mindemelllett a bölcsődehálózatunk folyamatosan növekszik, fejlődik. 2009-óta minden kisgyermeknevelő felsőfokú oktatásban részesülhet. 2022-es KSH-adatok szerint további bővítésre van szükség, ugyanis közel 56 000 gyermeknek nem tudtak helyet biztosítani a lakóhelyük szerinti településen (KSH, 2022).

Alapfokú oktatás

Az alapfokú oktatás mindenki számára kötelező Finnországban is, mely esetükben 9 éves, általános műveltségi képzést jelent (nálunk 8 év). Az oktatás minden szinten ingyenes, a diákok étkeztetése díjmentes, valamint a tankönyvekhez is térítésmentesen juthatnak hozzá.

A helyi önkormányzatok feladata az oktatás megszervezése és biztosítása minden diák számára a lakóhelyük közelében. Ha a lakóhelyükhöz legközelebb eső iskola több mint

5 km távolságra található, akkor számukra ingyenes utazási lehetőséggel könnyítik meg az iskolába járást. A kötelező tantárgyak között szerepel: második hazai nyelv, idegen nyelv, háztartási ismeretek tantárgy, és tanulmányi és szakmai vezetés című tárgy (*Educational and vocational Guidance*), ami mentorálást jelent. A tanár igyekszik egyfajta támogatói szerepkört betölteni. Ennek célja a tanulással, továbbtanulással kapcsolatos kérdések megvitatása, tanulási nehézségek megoldása (Pencz, 2019). A mentorálás és a diákok egyéni fejlesztése a kulcs abban, hogy a heterogén osztályok képesek jól funkcionálni (Sahlberg, 2013b). A másik fontos terület a pályaválasztás támogatása. Erre a tevékenységre az iskolák tanácsadókat is alkalmaznak, akik segítik és kiegészítik a tanárok munkáját. A 9. évfolyamon pedig két hetet kell eltölteniük a diákoknak egy választott munkahelyen. A tanácsadás széleskörű, lefedi a tanulási készségeket, az iskolai életet, az önismeretet, az oktatási és képzési lehetőségeket, a foglalkoztatást, a foglalkoztatási szektorokat és a munka világát (Baranyi és Nagy, 2020).

Teljesen integrált az oktatás: nincsenek sem specializációk, sem pedig képességek szerinti elkülönítés. A hátrányos helyzetű, fogyatékkal élő tanulók fejlesztését is az osztály keretein belül oldják meg. Minden esetben nagy hangsúly kerül a tanulók egyéni támogatására mind a gyengén teljesítő, mind a kiemelten tehetséges diákok esetében. Azon tanulók számára, akik javítanának a teljesítményükön, vagy szeretnék behozni lemaradásukat, lehetőséget biztosítanak a kilenc éven felül egy további évig kiegészítő oktatásra (Fejős, 2009).

Jelentős különbség hazánk oktatási gyakorlatához képest, hogy a finn diákok tantárgyanként évente több alkalommal kapnak szöveges értékelést. Az értékelések elsődleges célja az egyéni tanulási utak kialakítása (Sahlberg, 2013b). Hazánkban is felvetődött már az értékelés ezen formájának bevezetése, de heves ellenállásba ütközött, ugyanis a szülők egyelőre számokban tudnak gondolkodni, hiszen az ő iskolai tapasztalataikkal ez egyeztethető össze, az értékelésnek a számszerűsített módját ismerik, a változásokhoz nehezen alkalmazkodnak. Az első osztályban adott értékeléseket is szeretnék számokban kifejezteni, mert nem tudják másként értelmezni a leírtakat. A változásokhoz időre van szükség és arra, hogy világos, egyértelmű tájékoztatást kapjanak a szülők az új lehetőségek adta előnyökről, azok pozitív hatásairól.

*A helyi önkormányzatok feladata az oktatás megszervezése és biztosítása minden diák számára a lakóhelyük közelében. Ha a lakóhelyükhöz legközelebb eső iskola több mint 5 km távolságra található, akkor számukra ingyenes utazási lehetőséggel könnyítik meg az iskolába járást. A kötelező tantárgyak között szerepel: második hazai nyelv, idegen nyelv, háztartási ismeretek tantárgy, és tanulmányi és szakmai vezetés című tárgy (*Educational and vocational Guidance*), ami mentorálást jelent. A tanár igyekszik egyfajta támogatói szerepkört betölteni. Ennek célja a tanulással, továbbtanulással kapcsolatos kérdések megvitatása, tanulási nehézségek megoldása. A mentorálás és a diákok egyéni fejlesztése a kulcs abban, hogy a heterogén osztályok képesek jól funkcionálni. A másik fontos terület a pályaválasztás támogatása.*

Magyarországon jelen van az úgynevezett közoktatási migráció jelensége: a nem roma szülők más iskolát keresnek gyermekeiknek, melyre a szabad iskolaválasztás is lehetőséget biztosít. A roma gyermekek iskolai szegregációja miatt etnikailag homogén osztályok alakultak (Györgyi és Kőpatakiné Mészáros, 2010). A családi háttér tanulmányi eredményre gyakorolt hatása az iskolák homogén összetétele miatt felerősödik, ebből kifolyólag az iskolák tovább mélyítik a már meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket (Radó, 2007; Cs. Czachesz és Radó, 2003). Finnországban a családi háttér hatása jóval kisebb, a tanulmányi teljesítmények jóval magasabb szinten vannak és kevésbé szóródnak (Cs. Czachesz és Radó, 2003). A magyar közoktatás törekvései akarva-akaratlanul is arra irányulnak, hogy lehetőleg homogén összetételű osztályok alakuljanak ki, tekintve, hogy a differenciált pedagógiai oktatást kevesen tudják megvalósítani. Meg kell jegyezni, hogy homogén csoportokban is ugyanúgy szükség lenne a differenciálásra, az egyéni igények, képességek figyelembevételére. Hazánkban ezen a területen nagy hiányosságokat tapasztalunk azon gyermekek esetében is, akiknek a képességei normál ütemben fejlődnek. Mindemellett az integráció révén kiemelt figyelmet igénylő, sajátos nevelési igényű gyermekek is szép számban megjelennek a tipikus iskolai környezetben, ami még inkább megnehezíti a mindennapokat, ugyanis a pedagógusok nagy része nincs felkészülve ezeknek a gyermekeknek a befogadására, az egyéni igények kielégítésének figyelembe vételére, a nehézségeik kezelésére. Gyógypedagógus kollégák hivatottak segíteni a pedagógiai munkát ezekben az osztályokban, azonban nem áll rendelkezésre elegendő szakember, túlterheltek, sokan több intézményt látnak el egyszerre.

Jelentős szemléletváltásra lenne szükség ebben a tekintetben, valamint arra, hogy a pedagógusok nagy része kompetensnek érezze magát abban, hogy ezeket a gyermekeket hatékonyan segíteni tudja. Vannak már jó gyakorlatok, továbbképzések, melyek segíthetnek ebben akkor, ha maga a törekvés valódi akarattal párosul.

Középfokú oktatás

A finn rendszerben az alapfokú oktatást követően a diákok központi felvételi eljárás keretein belül jelentkezhetnek középfokú oktatási intézményekbe, azaz felső-középfokú képzésbe (*upper secondary education*). A középfokú képzés alapvetően 3 éves, de itt is megjelenik az egyénre szabott oktatás biztosítása, ugyanis egyéni ütemezéssel lehet akár 2 vagy 4 éves is a képzési idő. Ebben a képzési formában is díjmentesen vehető igénybe az oktatás és az étkezés, a tankönyvekért és a szükséges munkaeszközökért viszont fizetni kell. Lehetőség van pályázni oktatási támogatásra, a diákok tanulmányi eredményei, valamint családi jövedelem függvényében. Fő céljuk, hogy bővítsék a diákok általános műveltségét, valamint felkészítsék őket a továbbtanulásra. A képzés érettségi vizsgával zárul.

Nagy hangsúlyt fektetnek az idegen nyelvekre. Lehetőségük nyílik, a középiskola végéig, akár négy nyelv társalgási szintű elsajátítására, ami világszinten is komoly versenyelőnynek számít. Igen népszerű a szakmai középfokú oktatás. A diákok elsajátíthatják a választott szakmához kötődő alapismereteket három éven belül, ami a szakmai alapvizsgát követően lehetőséget nyújt további, kiegészítő szakmai ismeretek megszerzésére, ugyanakkor kaput nyit a felsőfokú tanulmányok felé is. Hasonlóan pozitív elbírálásban részesülnek azok is, akik a képzés megkezdése előtt rendelkeznek releváns munkatapasztalattal, ugyanis ez is beszámítható a szakmai tanulmányok során. A képzésbe beépítettek húsz hét munkahelyi gyakorlatot is. Lehetőség nyílik akár munkahelyen belül is elsajátítani a szakmai ismereteket szakképzett személyzet bevonásával, melynek célja a lemorzsolódás megakadályozása és csökkentése is (Pencz, 2019).

A középfokú oktatás náluk hasonlít a felsőoktatási rendszerhez abban, hogy a tanulók nem osztály vagy évfolyam szerinti csoportokba sorolva tanulnak, valamint a tárgyak felvételét is maguk végzik. Már a középiskolában is lehetőségük van az érdeklődésüknek megfelelően szabadon választható tárgyak felvételére a kötelező tárgyakon felül. A rugalmas szervezésnek köszönhetően az évvisméltések is sokkal inkább elkerülhetők. Lehetőség van az intézmények közötti átjárásra a gimnáziumok és a felső-középfokú oktatás között (Baranyi és Nagy, 2020).

Magyarországon szintén felvételi eljárás keretében jelentkezhetnek a hallgatók középiskolai intézményekbe. A képzés hazánkban 4 éves, gimnáziumok esetében érettségi vizsgával zárul, szakgimnáziumok esetében azonban a tanulók az érettségi mellett, az ötödik évben piacképes szakmai végzettséget is szerezhetnek.

Hazánkban az érettségit nem adó szakképző iskolák lennének hivatottak gyakorlatban is használható tudás átadására. Azonban „ez az iskolatípus nem nyújt konvertálható, jól alkalmazható tudást, még inkább a leszakadó csoportokhoz tartozó gyerekek, fiatalok intézményei lettek egy sajátos »kicentrifugálódási« folyamatban” (ELEGY, 2021. 6.).

Felsőfokú oktatás

A finn felsőfokú képzési rendszer sajátossága, hogy egyértelműen elkülöníti a tudományos kutatást célul kitűző, akadémiai pályára felkészítő egyetemeket (*universities*) és a gyakorlatra fókuszáló, felsőfokú szakmai ismereteket nyújtó, úgynevezett szakfőiskolákat (*universities of applied sciences*). Az egyetemi képzés Finnországban is a Bologna-rendszer szerint működik. A jelentkezés feltétele náluk is a sikeres érettségi vizsga, valamint részt kell venniük az egyetemek saját felvételi eljárásában. A szakfőiskolák is kétszintű képzést biztosítanak (alap- és mesterszak) a hallgatók számára (Pencz, 2019).

A magyar oktatási rendszertől jelentősen eltér a finn felsőoktatási intézmények világos differenciálódása. Az alkalmazott főiskolai mesterképzések bemeneti feltételei közé tartozik náluk a szakmában szerzett többéves tapasztalat is (Baranyi és Nagy, 2020).

Magyarországon a főiskola és az egyetem közötti különbség más formában jelenik meg, mint a finneké. Az egyetemeken magasabb kvalifikált oktatók vesznek részt a képzésben, a hallgatók létszáma is nagyobb, elméletorientáltabbak a képzések. Az alkalmazott tudományokat oktató egyetemek, főiskolák kevesebb hallgatóval működnek kisebb intézményekben. Az oktatási tevékenységek tekintetében nincs jelentős különbség a két intézménytípus között.

Hazánkban a felsőoktatás felvételi rendszere jelentős változásokon ment keresztül. A ponthatárokat leszállították, ami lehetőséget biztosít a felsőoktatási intézmények számára, hogy egyedi felvételi követelményeket támasszanak a hallgatók felé. Az 500 pontból 100 pont áll rendelkezésükre, mellyel rugalmasan gazdálkodhatnak. Minde mellett eltörölték a nyelvvizsgakötelezettséget és az emelt szintű érettségit a bemeneti követelmények közül, valamint lehetőség adódott a kimeneti követelmények esetében is a nyelvvizsgamentességre.

Minderre azért volt szükség, mert hazánkban a teljes felsőoktatási részvételi arány is drasztikus csökkenést mutat. A hallgatói létszám csökkentésével főként a szociálisan hátrányos helyzetben lévők szorultak ki a felsőoktatásból, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek aránya 2012–2017 között 7,4%-ról 1%-ra csökkent. Ezzel a felsőoktatás gyakorlatilag elvesztette azt a szerepét, hogy a társadalmi előrejutás fontos segítője legyen (ELEGY 2021). Nagyon kevés hátrányos helyzetű tanuló jut be a felsőoktatásba. A sikeresen érettségiző és felsőfokú oktatásra jelentkező, társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű tanulók aránya csupán 3% volt 2021-ben (Varga, 2022).

Life long learning

A tanulás fontossága mára már vitathatatlaná vált. Az Európai Unió a versenyképesség növelésének kulcsát egyértelműen az élethosszig tartó tanulásban (*life long learning*) látja. Felértékelődött a korai fejlesztés és tanulás is, valamint a felnőttképzés jelentősége is hangsúlyossá vált. A felnőttképzésben való részvétel ugyanis 1,3-szeresére növeli az elhelyezkedés esélyét (Lannert, 2008; Csapó, 2015a).

Finnország igyekszik a life long learning területén is élen járni, és minél többféle lehetőséget és megoldást biztosítani arra, hogy bárki bármikor bekapcsolódhasson/visszkapcsolódhasson az oktatási rendszerbe. Felnőtteknek szóló képzéseket bármilyen szintű oktatási intézmény szervezhet. Megvalósulhat akár munkahelyi, akár oktatási intézményi környezetben is. Számos informális lehetőség is rendelkezésére áll: nyári egyetemek és oktatási központok is kínálnak kurzusokat (Fejős, 2009).

A finnországi nyílt egyetemi oktatás (*open university*) olyan lehetőséget kínál mindenki számára, ahol kortól és előképzettségtől függetlenül bárki képezheti magát. A nyílt egyetemi oktatás mára a felsőoktatási intézmények jelentős tevékenységi formája lett. Kezdetben az volt a célja, hogy azok számára is lehetőséget nyújtson a továbbhaladásra, akik nem tudják teljesíteni a felsőoktatásban meghatározott bemeneti követelményeket. Ma az egész életen át tartó tanulás lehetőségének biztosítása a fő célja mindenki számára. Az oktatás helytől és időtől független, ezáltal rugalmas, elérhető az ország különböző részein, a különböző élethelyzetű és képzettségű emberek számára. Képes kezelni a különféle igényeket is, mindemellett minőségi és magas színvonalú. Ez a képzési forma egy második esélyt nyújt a felsőoktatásba való bejutásra, illetve akik már rendelkeznek felsőoktatásban szerzett diplomával, kiegészíthetik azt, fejleszthetik tudásukat. Azok számára is hasznos lehet, akik karrierváltáson gondolkodnak, lehetővé téve a tanulást munka mellett is (Haltia, 2018).

Magyarországon a felnőttek tanulásban való részvétele további fejlesztést igényel. A lakosság mindössze 49%-a rendelkezik legalább alapfokú digitális készségekkel (DESI, 2022a), Finnországban 79%, az uniós átlag: 54%. A 2030-ra előirányzott uniós stratégiai célérték: 80% (DESI, 2022b).

A felnőttkori tanulás ösztönzése érdekében 2019-ben elindított szakképzési és felnőttoktatási reform megvalósítása folyamatban van hazánkban.

A felnőttkori tanulás finanszírozása megváltozott, ugyanis az állami foglalkoztatási szolgálatok képzési rendszerét 2021-ben felváltotta az álláskeresést ösztönző juttatás, valamint államilag támogatott hitelek váltak elérhetővé. A hátrányos helyzetűek számára előnyös lehet, hogy esetükben lehetőség nyílik arra, hogy a képzés teljesítése esetén mentesüljenek a visszafizetés alól (European Commission, 2022a).

A rendszer lelke: a motivált, elismert pedagógus

A minőségi oktatást nyújtó pedagógus szerepe sokat hangsúlyozott (Barber és Mourshed, 2007), ugyanis alapvetően két ráfordítási tényező befolyásolja az oktatás eredményességét: a pedagógusok bére és száma. Világszerte a pedagógusbérek adják az oktatási költségvetések 80%-át. Ugyanakkor a minőség több bonyolult tényező együttesével tud megvalósulni. Önmagában a béremelés nem fogja hazánkban sem emelni a pedagógusmunka minőségét. Fontos tényező a pedagógusképzés és -továbbképzés, a pedagógust segítő személyzet és szolgáltatások fejlesztése, valamint a szakmai autonómia (Lannert, 2015). Nagymértékben befolyásolja a kiválasztás lehetőségeit és azt, hogy milyen szigorú a bemeneti követelményrendszer, hogy milyen a jelentkezők összetétele, valamint hogy

számuk hogyan aránylik a betölthető helyek számához. Ez pedig attól függ, hogy milyen a pálya vonzereje, társadalmi megbecsülése, van-e presztízse. A tanárok pályára való vonzásának és a pályán való megtartásának is számos feltétele van, amelyek együttes biztosítása szükséges (Csapó, 2015b; Katsarova 2020). Hazánkban a tanító/tanárképző intézményekben a felvételi eljárás nem megfelelően szelektálja a jelölteket, és a kimeneti rendszer is megengedő, ami határozottan gátja a minőségnek. A pálya presztízst jól tükrözi, hogy ennek ellenére nagymértékű a pedagógushiány Magyarországon. A tanítók, tanárok autonómiája a minimálisra csökkent, ami akadályozza, hogy megszülessenek és elterjedjenek innovatív megoldások (ELEGY, 2021). A tanárhány évről évre nagyobb kihívást jelent, melynek legfőbb okai az alacsony fizetések és a magas munkateher. Az OECD-tagállamok közül hazánkban a legalacsonyabb a tanárok fizetése, mely az egyéb felsőfokú végzettségűek fizetésének 58-66%-a az iskolai végzettség függvényében (European Commission, 2022a).

A tanárképzésbe beadott jelentkezések száma az elmúlt években folyamatos csökkenést mutat, ami különösen jelentős az óvodai nevelés és az alapfokú oktatás esetében. A lemorzsolódás aránya is magas a tanárképzésben, melyet súlyosbít az a tény, hogy a diplomát szerzők kevesebb mint a fele helyezkedik el a szakmában (Lannert, 2021).

Számos kutatás igyekezett feltárni a finn oktatási rendszer sikerének okait. Az eredmények az ország tanárképzésének erősségét emelték ki (Chung, 2019, 2022, 2023; Barber és Mourshed, 2007). Finnországban a tanárok nemcsak szakmailag, de anyagilag is nagyobb elismerésnek örvendenek, mint az OECD-országok többségében. A pályának valódi presztízse van, amit jól tükröz az

is, hogy az egyetemen akár huszonötzörös túljelentkezés sem ritka a tanári és tanítói szakokra (Szabó, 2015; Zakar, 2016). A népszerűség oka, hogy a tanári diplomák versenyképes tudományos képesítést jelentenek a finn munkaerőpiacon. Ezt jól illusztrálja az a tény is, hogy Finnország pénzügyminisztere általános iskolai tanári diplomával rendelkezik. A szakmai autonómia fontos tényező, ugyanis ez az oka annak, amiért a „legjobb és legokosabbak” Finnországban oly gyakran a tanítást választják első számú karrierlehetőségként (Sahlberg, 2013a). Egy nemrégiben végzett, országos munkával kapcsolatos elégedettségi felmérés szerint a tanárok a lelegeltettebb szakmai csoport

A tanárképzés az egyik legnépszerűbb az orvosi és jogi tanulmányok mellett. A pedagógus szakra jelentkezők alkalmasságát több körben vizsgálják, és csak a jelentkezők 5%-át veszik fel. Kiválasztásuknál fontos szempont, hogy a jelöltek kreatívan és sokoldalúan tudjanak órát tervezni és vezetni. A szülői megbecsülés sem elhanyagolható, a tanítókat metaforikusan a 19-20. század fordulóján a „nemzet gyertyáinak” is nevezték. Társadalmilag ma is az egyik legmegbecsültebb pálya Finnországban a tanítói, de különösen az anyanyelvet tanítók elismertsége kiemelkedő. A finn rendszerben magasak ugyan a pedagógusbérek, de elsősorban a szakma megbecsültsége a mérvadó a jelentkezésekkor. A bérek megállapításakor figyelembe veszik az egyéni kompetenciákat. 1971 óta a tanítók és a tanárok egyaránt színvonalas egyetemi képzésben vehetnek részt, minden tanárnak mesterképzéses diplomája (MA) van.

(EPSI, 2012). A Jyväskyläi Egyetemen a tanári munkával való elégedettségéről és a munkakörülményekről folyó kutatás szerint sok finn tanár fontolóra venné a pálya elhagyását, ha a kormány korlátozná szakmai szabadságukat és autonómiájukat külső iskolai ellenőrzések bevezetésével azzal a céllal, hogy nagyobb mértékben ellenőrizze a tanárok munkáját (Sahlberg, 2013a).

A tanárképzés az egyik legnépszerűbb az orvosi és jogi tanulmányok mellett. A pedagógus szakra jelentkezők alkalmasságát több körben vizsgálják, és csak a jelentkezők 5%-át veszik fel. Kiválasztásuknál fontos szempont, hogy a jelöltek kreatívan és sokoldalúan tudjanak órát tervezni és vezetni. A szülői megbecsülés sem elhanyagolható, a tanítókat metaforikusan a 19-20. század fordulóján a „nemzet gyertyáinak” is nevezték (Szabó, 2015; Zakar, 2016; Niemi, 2012. 21.; Tirri, 2014. 602.). Társadalmilag ma is az egyik legmegbecsültebb pálya Finnországban a tanítói, de különösen az anyanyelvet tanítók elismertsége kiemelkedő. A finn rendszerben magasak ugyan a pedagógusbérek, de elsősorban a szakma megbecsültsége a mérvadó a jelentkezésekkor. A bérek megállapításakor figyelembe veszik az egyéni kompetenciákat. 1971 óta a tanítók és a tanárok egyaránt színvonalas egyetemi képzésben vehetnek részt, minden tanárnak mesterképzéses diplomája (MA) van. Finnországban a pedagógusképzésnek fontos része a gyakorlati oktatás, az állam 13 gyakorlóiskolát tart fenn, melyek szoros kapcsolatot ápolnak az egyetemekkel (Zakar, 2016).

Kutatásalapú tanárképzés

A tanárok működése kutatóként a tanárok tudásteremtő képességét hivatott hangsúlyozni. A kutatásalapú oktatás szorosan összefügg a tanári munkában a kritikai reflexióval, így elengedhetetlen a kritikus gondolkodás megléte. A tanár mint aktív tudásteremtő megjelenése az oktatási folyamatban új perspektívát ad a tanárképzésben is. A tanároknak ugyanis rendelkezniük kell a kutatásokhoz szükséges alapismeretekkel, alapkompenciákkal, hogy kutatóként elemezhesék saját munkájukat és tanulóik tanulását egyaránt (Niemi és Nevgi, 2014).

A tanárigényre adott legsikeresebb válasz a kutatásalapú tanárképzés, melyben a finnek élen járnak. Több évtizede beépítették a tanárképzésbe (a finn tanárképzők a '70-es évek elejéig vezetik vissza). Ez egy hosszú folyamat eredménye, melynek előfeltétele a neveléstudományi kutatások fejlődése. Ez a szemlélet a folyamatos megújulást és fejlődést várja el a tanároktól. Az ezredforduló éveiben a Finn Tudományos Akadémia átfogó kutatási programot indított *Az élet mint tanulás (Life as Learning Research Programme of the Academy of Finland)* címmel, melynek egyik kiemelt célja fiatal kutatók pályára állítása volt. A program öt fő területből áll, melynek egyike a tanárképzéssel foglalkozott azzal a céllal, hogy kidolgozzon egy új tanármodellt (*new teachership*) (Csapó, Csikos és Korom, 2004; Csapó 2015b). A „tanulás tanulása” (*learning to learn*, ld. Hautamäki és mtsai, 2002) koncepció kidolgozása szintén a finnektől származik, amit később a fejlesztendő kulcskompetenciák rangjára emelt az Európai Unió (Csapó, 2015b).

Finnországban a kutatásalapú tanárképzés maga is kutatás tárgyát képezi. A kutatásalapú tanítás az önálló ismeretszerzés leggyorsabban terjedő módszere. Ennek megvalósítása érdekében a pedagógusok már az alapképzés során elsajátítják a pedagógiai kutatás legfőbb alapelveit, az adatgyűjtés, a kísérletezés és az adatelemzés módszereit. Finnországban a kutatásalapú tanárképzés be van ágyazva a társadalmi fejlődési folyamatokba. Finnország nemzeti jövedelmének egy jelentős részét (2020-ban a GDP 2,94%-át, ld. *Statistics Finland Database*) költi kutatásra és fejlesztésre, magasan az EU-átlag (2,1%) felett (Magyarország 1,59% a KSH adatai alapján). A kutatás több szálon is összekapcsolódik az oktatással (Csapó, 2015b). A kutatók képzésének számos eleme

megjelenik a tanárképzésben. Ez a modell a tanári munkát folytonos kutató-fejlesztő folyamatként értelmezi, olyan tevékenységként, amely során a tanár a tudást a tanteremben állítja elő a tudomány eszközeivel. Azt a tudást állítja elő, melyre az adott tanulócsoporthoz szükség van (Csapó, 2007).

Magyarországon sok iskolában ma már a tanárok nagy része aktív tagja a gyakorlati közösségeknek, ami fokozza a kedvet a folyamatos szakmai fejlődésre, megújulásra. Az EU által finanszírozott fejlesztési programok ösztönző erővel hatottak az innovációs folyamatok elindítására. A programokban a részt vevő iskoláknak támogatniuk kell az inkluzív oktatást, és új pedagógiai megoldásokat kell kidolgozniuk a hatékonyabb kompetenciafejlesztési folyamatok érdekében. Szinte az összes program tartalmaz olyan elemeket, amelyek új tanulási lehetőségeket kínálnak a tanároknak, vagy segítik őket abban, hogy saját szakmai tudásukat megosszák más tanárokkal. Ez szoros kapcsolatot teremtett az innováció és a tanárok tanulása között. Bizonyított, hogy az EU által finanszírozott fejlesztési beavatkozásoknak köszönhetően Magyarországon az elmúlt 10-15 évben a tanárok tanulása, az innováció és a tudásmenedzsment jelentősen összefonódott. Ez egy olyan környezet kialakulásához vezetett, amelyben a tanárok továbbtanulása, fejlődése jobban kapcsolódik mindennapi kihívásaikhoz, és amely támogatja a tanítás kompetencia és befogadás irányába elmozduló tanítási paradigmaváltást. Mindez a tanárképzésben is elmozduláshoz vezetett, ugyanis a klasszikus tanárképzés mellett fontossá vált az indukció és a folyamatos szakmai fejlődés, mely elősegíti a tanárok hatékony tanításhoz szükséges készségekkel és kompetenciákkal való felvértezését. Ez a felsőoktatási intézményeket arra készteti, hogy módosítsák intézményi gyakorlatukat, hogy az általuk kínált tanítási tartalmak és megvalósítási formák relevánsabbá váljanak az iskolák számára (Halász, 2023).

A jövő tanulási stratégiái

Az OECD 2018-ban kiadott, 2030-ra vonatkozó tanulási keretrendszerének (*The Future of Education and Skills. Education 2030*) két fő eleme: mit és hogyan tanítsunk a jövőben. Számos ország, köztük hazánk tanterve is küzd azzal a problémával, hogy túl sok ismeretet akarnak átadni viszonylag rövid idő alatt. Ennek következtében kevésbé hatékony tanulási módszerek kerülnek előtérbe, mint pl. a „magolás”, „memorizálás” (OECD, 2003; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Lannert, 2018; OECD, 2018).

Finnországban a kutatásalapú tanárképzés maga is kutatás tárgyát képezi. A kutatásalapú tanítás az önálló ismeretszerzés leggyorsabban terjedő módszere. Ennek megvalósítása érdekében a pedagógusok már az alapképzés során elsajátítják a pedagógiai kutatás legfőbb alapelveit, az adatgyűjtés, a kísérletezés és az adatelemzés módszereit. Finnországban a kutatásalapú tanárképzés be van ágyazva a társadalmi fejlődési folyamatokba. Finnország nemzeti jövedelmének egy jelentős részét (2020-ban a GDP 2,94%-át, ld. Statistics Finland Database) költi kutatásra és fejlesztésre, magasan az EU-átlag (2,1%) felett (Magyarország 1,59% a KSH adatai alapján).

A diákoknak nincs idejük elmélyíteni tudásukat, nem gyakorolnak eleget, ami az alapkészségek elsajátításának gátja is lehet, mely folyamatos lemaradáshoz, végül lemorzsolódáshoz vezethet.

Az OECD Oktatás 2030 projektje az OECD kulcskompetenciáira építve három új, úgynevezett „transzformatív kompetenciát” határozott meg: (1) új értékek létrehozása, (2) a feszültségek és dilemmák összeegyeztetése, (3) felelősségvállalás. A kompetencia fogalma ugyanis többet jelent az ismeretek és készségek elsajátításánál, magába foglalja az értékek, ismeretek, készségek és attitűdök mozgósítását is annak érdekében, hogy teljesíteni tudják az összetett követelményeket. A tanulóknak ismeretlen és változó körülmények között kell alkalmazniuk tudásukat, melyhez készségek széles tárházára lesz szükségük, mint kritikus, rugalmas és kreatív gondolkodás, a tanulás tanulása, önszabályozás, kognitív és metakognitív készségek, nem elhanyagolva a szociális és érzelmi készségeket (pl. empátia, énhatékonyság és együttműködés), valamint fizikai és gyakorlati készségeket (pl. információs és kommunikációs technológiai eszközök használata). Mindemellett fontos megemlíteni, hogy vannak olyan értékek, melyek nem veszélyeztethetők, mint pl. az élet és az emberi méltóság, valamint a környezet tisztelete. A három új kompetenciakategória célja, hogy a fiatalok innovatívak, felelősek és tudatosak legyenek. Az OECD Tanulási Keretrendszer 2030 jövőképet és alapelveket kínál az oktatási rendszerek átformálásához annak érdekében, hogy minden tanuló segítséget kapjon személyiségének teljes fejlődéséhez, ahhoz, hogy a benne rejlő lehetőségeket kiteljesítse, hogy hozzá tudjon járulni egy olyan közös jövő kialakításához, amely az egyének, a közösség és a bolygó jólétére épül (OECD, 2018).

Tanulságok

Amennyiben az oktatáspolitikai megakadályozza a tanárokat és a diákokat abban, hogy azt tegyék, amit a jó eredményekhez szükségesnek tartanak, még a legjobb tanárok sem lesznek képesek arra, hogy jelentős javulást érjenek el ezekben a rendszerekben. Az iskolák közötti verseny, a tanítás előírásai, valamint az erős szegregáció a mai iskolarendszerek legmérgezőbb aspektusai. Ezek az intézkedések gyakran a fő okai annak, hogy sok tanár elhagyja a pályát. Ha a tanároknak nagyobb az ellenőrzésük a tananyagtervezés, a tanítási módszerek és a diákok értékelése felett, akkor nagyobb inspirációt kapnak a tanításhoz, mint amikor nyomást gyakorolnak rájuk, hogy előírt programokat adjanak elő, és külső ellenőrzéseknek kell alávetniük magukat, amelyek meghatározzák a fejlődés irányát (Sahlberg, 2013a).

Finnországban sikerült kivitelezni, hogy minden iskola ugyanolyan magas színvonalú oktatást biztosítson a gyerekek számára, így a szülők teljes nyugalommal írathatják be gyermeküket bármelyik iskolába, mely a lakóhelyükhöz legközelebb esik.

Ami a rendszert valóban hatékonyra teszi, az a rugalmasság. A szakmai tapasztalatok és korábbi tanulmányok beszámítása, ami akár rövidebb képzési időt is eredményezhet, így valódi motivációval bír, hogy munka mellett is tanulmányokat folytassanak azok, akik szeretnék bővíteni tudásukat, képezni magukat.

Ahhoz, hogy az oktatás valós igényeket tudjon kielégíteni, figyelembe kell venni a helyi sajátosságokat, ehhez meg kell adni az intézményeknek az önállóságot és az önrendelkezés lehetőségét.

Ha Finnország sikereit vizsgáljuk, külön ki kell emelnünk, hogy magasan képzett pedagógusokat foglalkoztatnak. Egy oktatási rendszer sem lehet sikeres motivált, megbecsült, magasan képzett és rátermett pedagógusok nélkül. Ezt pedig csak úgy lehet biztosítani, ha már a kiválasztás során igen erős szűrőket állítanak fel, valamint szigorú követelményrendszert, melyen a későbbiekben sem enyhítenek. Ennek érdekében nagy

hangsúlyt kell fektetni a pedagógusképzésre – kezdve egészen a képzésre történő jelentkezéstől. A siker kulcsa itt továbbá, hogy minden képzési formát arra használják, amire az való, és megfelelően meghatározzák azok céljait és módszereit. Az egyetemek és szakfőiskolák megkülönböztetése hasznos lépés volt, hiszen ez is elősegíti a világos és egyértelmű jövőtervezést, és azt, hogy a hallgatók valóban olyan képzést válasszanak, ami a céljaikat szolgálja (Pencz, 2019).

Magyarországon egyre inkább felismerik a tanárok, hogy fejlődésük nagyban függ a kollektíva együttműködésétől, megjelenik az egymástól való tanulás fontossága, mind az iskolán belül, mind az iskolákat összekötő szakmai hálózatokon keresztül. Számos felmérés alátámasztotta, hogy a tanárok jelentős része a horizontális tudásmegosztást tartja a tanulás leghatékonyabb formájának, az osztálytermi megfigyelések, hospitálások kulcsszerepet játszanak. Nemzetközi összehasonlítások is alátámasztják, hogy hazánkban a kölcsönös osztálytermi megfigyelések gyakorisága az elmúlt években drámai növekedésnek indult. Az elmúlt évtizedben egyre inkább tudatosult a mentorálás fontossága is különösen a pályakezdő tanárok bevezetési időszakában, amint azt nemzetközi összehasonlítások is igazolják (TALIS). Ez volt az alapja a 2013-ban bevezetett új előmeneteli rendszerben a „mestertanár” elnevezésű előmeneteli pozíció létrehozásának (Halász, 2023).

A magyar közoktatás oktatásra fordított költségvetése alacsony, a ráfordítások növelése javítaná az eredményességet, de természetesen az erőforrások megfelelő felhasználása is rendkívül fontos. A két ország hatékonysági indexét vizsgálva is jól kitűnik, hogy míg Finnország az elit teljesítők közé tartozik, ahol az eredményesség és a hatékonyság szintje is magas, addig Magyarország hatékonyabb, mint amilyen eredményes, azaz nagyobb hangsúlyt fektet a hatékonyságra, mint az eredményességre. Ebből is adódik az oktatás alulfinanszírozottsága (Lannert, 2015). A tanári munka megbecsülésének visszaállítása elsődleges feladat annak érdekében, hogy a tanárhány optimális és kezelhető mértékűvé csökkenjen. A pedagógusok bérének rendezése lenne a legégetőbb feladat a szakértők szerint is, hogy a fiatalok jövőképet lássanak a szakmában, biztosítottak lássák megélhetésüket, a folyamatos fejlődés, kiteljesedés lehetőségét.

Érdemes kitekinteni és görcső alá venni olyan országok oktatáspolitikáját, ahol előtérbe kerülnek azok az irányelvek, melyek megvalósítására hazánkban is igény mutatkozik. A finn oktatásirányítás megvalósítja azokat az elveket, melyek a jóléti társadalomban elengedhetetlenek. Esélyt biztosít az állampolgárok számára életszínvonaluk emelkedésére, a fejlődésre, figyelembe veszi az egyéni igényeket, lehetőséget ad, hogy az iskolák helyi szinten is igazodni tudjanak sajátosságaikhoz, és a minőségi oktatás, mely mindenkét megillet, valóban elérhetővé válik az ország bármely pontján. Sikertörténet, hogy a szelekció minimálisra csökkenjen, és létrehozott egy elfogadó, inkluzív rendszert, melyben mindenki megtalálja a boldogulásához vezető utat, és segítséget kap személyre szabottan nehézségei leküzdéséhez. Ezért is érdemes figyelemmel kísérni haladásukat. Ami hazánk szempontjából példaként leginkább kiemelendő, az a társadalmi inklúzióra való törekvés, az esélyegyenlőtlenség mérséklésének lehetőségei, valamint a pedagógusok megbecsülése, társadalmi felemelése.

A finnek esetében nem arról van szó, hogy gazdag északi államként megengedhették maguknak a magas színvonalú oktatást, éppen ellenkezőleg: nem engedhették meg maguknak a tömeges leszakadást, az emberi tehetség és alkotóképesség pazarlását (Baranyi-Nagy 2020). Hazánkban nagyon sok hátrányos helyzetű, tehetséges fiatal veszik el a rendszerben, ahogy sok jó képességű, szintén hátrányos helyzetű gyermek is.

Takácsné Szabó Melinda

Károli Gáspár Református Egyetem

Irodalom

- Baranyi, D. & Nagy, K. (2020). A finn oktatási rendszer tanulságai. Edification from the finnish education system. *Köz-gazdaság*, 15(4), 105–116. DOI: [10.14267/RETP2020.04.09](https://doi.org/10.14267/RETP2020.04.09)
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. McKinsey. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> Utolsó töltés: 2023. 11. 14.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
- Chung, J. (2019) *PISA and Global Education Policy: Understanding Finland's success and influence*. Sense/Brill. DOI: [10.1163/9789004407534](https://doi.org/10.1163/9789004407534)
- Chung, J. (2022). *The Impact of Finnish Teacher Education on International Policy: Understanding university training schools*. Cham, Springer Nature. DOI: [10.1007/978-3-030-89518-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-89518-1)
- Chung, J. (2023). 'Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland'. *London Review of Education*, 21(1), 13. DOI: [10.14324/LRE.21.1.13](https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13)
- Csapó, B. (2007). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3(4), 11–23.
- Csapó, B. (2015a). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. Értékek és viszonyítási keretek. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17. DOI: [10.17543/iskult.2015.7-8.4](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.7-8.4)
- Csapó, B. (2015b). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11), 3–16. DOI: [10.17543/iskult.2015.11.3](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.11.3)
- Csapó, B., Csikos, Cs. & Korom, E. (2004). A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, 14(3), 45–52.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI Kiadó. 110–136.
- Cs. Czachesz, E. & Radó, P. (2003). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In Halász, G. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet.
- DESI (2022a). *Európai Bizottság: A digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutató. Magyarország*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/countries-digitisation-performance> Utolsó töltés: 2023. 06. 18.
- DESI (2022b). *European Commission. Digital Economy and Society Index. Finland*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/countries-digitisation-performance> Utolsó töltés: 2023. 09. 22.
- ELEGY (2021). *Esélyegyenlőtlenség és szelekció a magyar oktatásban*. ELEGY Oktatáspolitikai Szakbizottság. https://elegy2021.hu/wp-content/uploads/2022/01/Eselyegyenlotlenseg_szelekcio_veglegesitett.pdf letöltve: 2023. 05. 16.
- EPSI. (2012). *Employee satisfaction in Finland*. Helsinki: Author. Retrieved from www.epsi-finland.org Utolsó töltés: 2023. 06. 10.
- European Commission (2022a). *Európai Bizottság, Oktatásügyi, Ifjúsáspolitikai, Sportügyi és Kulturális Főigazgatóság, Oktatási és Képzési Figyelő 2022 – Magyarország*. Az Európai Unió Kiadóhivatala. DOI: [10.2766/701696](https://doi.org/10.2766/701696)
- European Commission (2022b). *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and training monitor 2022 – Finland*. Publications Office of the European Union. DOI: [10.2766/958361](https://doi.org/10.2766/958361)
- Fehérvári, A. (2019, szerk.). *Alapkompetenciák fejlesztése öt európai országban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Fejős, E. (2009). A finn oktatási rendszer. In Torgyik, J. (szerk.), *Oktatási rendszerek Európában*. Krónika Kiadó. 90–109.
- Filep, O. V., Nagy, É. M. & Pöcze, E. (2013). *Finn együttműködési modell*. https://palyaorientacio.munka.hu/fies/ModszertaniSegedanyagok/Finn%20egyuttmuikodesi%20modell_2013.pdf Utolsó töltés: 2023. 05. 15.
- Györgyi, Z. & Kőpatakiné Mészáros, M. (2011). Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In Balázs, É. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Halász, G. (2023). From Teacher Education to Lifelong Teacher Learning and Teacher Innovation: The Case of Hungary. In Wang, Y., Halász, G., Guberman, A., Baghdady, A. & Mcdossi, O. (szerk.), *Research, Policymaking, and Innovation. Teacher and Education Development in Belt and Road Countries*. Springer. 83–104. DOI: [10.1007/978-981-19-4349-2_5](https://doi.org/10.1007/978-981-19-4349-2_5)
- Haltia, N. (2018). University Open to Everyone? The equalising and unequalising tradition of the Finnish open university education. *NORDICOM-INFORMATION*, 40(1), 52–58.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A framework*. Centre for Educational Assessment, Helsinki University. National Board of Education.

- Katsarova, I. (2020). *Teaching careers in the EU, European Parliamentary Research Service*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642220/EPRS_BRI\(2019\)642220_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642220/EPRS_BRI(2019)642220_EN.pdf) Utolsó töltés: 2023. 09. 17.
- KSH (2022). *Központi Statisztikai Hivatal: A kisgyermek napközbeni ellátása, 2021*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/kisgyermnapkozbeni/2021/index.html> Utolsó töltés: 2023. 06. 17.
- Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság... In Varga, A. (szerk.), *A nevelés Szociológiai alapjai*. Pécsi Tudományegyetem. 295–321.
- Lannert, J. (2008). Iskolázottság, iskolarendszer és oktatáspolitikai. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi riport 2008*. TÁRKI Kiadó. 324–343.
- Lannert, J. (2018). Nem gyermeknek való vidék – A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi riport 2018*. TÁRKI Kiadó. 265–285.
- Lannert, J. (2021, szerk.). *Zárótanulmány az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban*. https://www.ttudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_tudok_magyar_210x297mm.pdf Utolsó töltés: 2023. 06. 16.
- Lannert, J. & Mártonfi, Gy. (2003). Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In Halász, G. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet.
- Lőrincz, B. & Antal-Fekete, E. (2022). Oktatási egyenlőségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Riport 2022*. TÁRKI Kiadó. 207–223. DOI: [10.61501/trip.2022.11](https://doi.org/10.61501/trip.2022.11)
- Mihály, I. (2003). Világraszóló oktatási sikerek, és ami mögöttük van: A PISA-vizsgálat finn eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(12), 92–94.
- Niemi, H. & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131–142. DOI: [10.1016/j.tate.2014.07.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006)
- Niemi, H. (2012). ‘The societal factors contributing to education and schooling in Finland’. In Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (szerk.), *Miracle of Education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense. 19–38. DOI: [10.1007/978-94-6091-811-7_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_2)
- OECD (2003). *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD. DOI: [10.1787/9789264103917-en](https://doi.org/10.1787/9789264103917-en)
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Pencz, H. (2019). Mit tanulhat Magyarország a finn oktatási rendszer példájából? *Geopolitikai Szemle*, 1(2), 105–120.
- Radó, P. (2007). Oktatási egyenlőségek Magyarországon. *Esély*, (4), 24–36.
- Sahlberg, P. (2011). PISA in Finland: an education miracle or an obstacle to change? *CEPS Journal*, 1(3), 119–140. DOI: [10.26529/cepsj.418](https://doi.org/10.26529/cepsj.418)
- Sahlberg, P. (2013a). Teachers as Leaders in Finland. *Educational Leadership*, 71(2), 36–40.
- Szentgyörgyvölgyi, F. (2016). Tanártovábbképzés Finnországban. *Opus et Educatio*, 3(4), 495–498. DOI: [10.3311/ope.44](https://doi.org/10.3311/ope.44)
- Sahlberg, P. (2013b). *A finn példa*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Szabó Tamás Péter (2015). *Ahol divat tanárnak lenni*. www.nyest.hu/hirek/ahol-divat-tanarnak-lenni Utolsó letöltés: 2023. 05. 10.
- Tirri, K. (2014). ‘The last 40 years in Finnish teacher education’. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609. DOI: [10.1080/02607476.2014.956545](https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545)
- Varga, J. (2022, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2021.pdf Utolsó letöltés: 2023. 06. 18.
- Zakar, Á. (2016). Magyarország és a skandináv országok közoktatása a PISA mérések tükrében. *Opus et Educatio*, 2(2), 42–51. DOI: [10.3311/ope.54](https://doi.org/10.3311/ope.54)

Absztrakt

A finn oktatási rendszer híres a magas színvonalú és inkluzív oktatásáról. A finn diákoknak korai életkoruktól kezdve nagy szabadságuk van a tanulásban, és a finn oktatásban hangsúlyt helyeznek a játékalapú tanulásra, a kreativitásra és az egyéni érdeklődésre épülő oktatási módszerekre. Az oktatási folyamatban a finn rendszer erősen támogatja a diákok egyéni igényeinek figyelembevételét. A finn oktatási rendszernek sikerült jó eredményeket elérnie, és a nemzetközi rangsorokban gyakran előkelő helyeket foglal el. Emellett a finn oktatási rendszer egyenlőségre törekszik, és erőfeszítéseket tesz a szociális különbségek csökkentése érdekében.

A magyar oktatási rendszernek is megvannak a sajátosságai és erősségei. A magyar iskolarendszer az általános iskolák, középiskolák és egyetemek széles hálózatából áll. Az oktatási minőség és eredmények terén az országban vannak kiemelkedő intézmények és sikeres diákok. Az országban az oktatás központi irányítás alatt áll, és nagy hangsúlyt helyez az alapvető ismeretek megszerzésére. A magyar oktatási rendszernek vannak kihívásai is, mint például a finanszírozás, a tanárok alacsony fizetése, az oktatási eszközök hiánya és az

infrastrukturális problémák, az egyenlőtlenségek és a szakképzés terén tapasztalható hiányosságok. A magyar oktatásirányítás tanulhat és inspirálódhat a finn példából a diákcentrikusság és egyéni igények figyelembevétele, az oktatás örömeinek hangsúlyozása, egyenlőség és társadalmi integráció, a tanárok megbecsülése és támogatása, a tanárképzés minősége és a pedagógusok professzionalizmusa tekintetében.

Kulcsszavak: oktatás, oktatási rendszer, Finnország, tanárképzés, kutatásalapú tanárképzés

Tankönyvértékelések a tanulók és a nyelvtanárok szemszögéből

A nyelvtanulást számos külső, illetve belső motivációs tényező támogathatja. A belső motiváció alapulhat az egyén adott idegen nyelvvvel kapcsolatos korábbi tapasztalatain, attitűdjén és természetesen a jövőbeli céljain (Mezei, 2013). A külső motivációs elemek például az iskolai tanulmányokkal összefüggő célok, úgy, mint valamilyen vizsga – érettségi vagy nyelvvizsga – letétele, a továbbtanulási motivációk, vagy a munkavállalás során hasznosítható tudás megszerzése (Vidákovich és Vígh, 2009).

Néhány nyelvválasztást és nyelvtanulást befolyásoló tényező

A nyelvtanulásra hatással van, hogy milyen az adott nyelv társadalmi megítélése. Ez függhet például a családi háttértől, attól, hogy milyen attitűddel viszonyul a nyelvtanuló környezete a szóban forgó nyelv tanulásához és jövőbeli hasznosíthatóságához (Huneke és Steinig, 2013; Nikolov, 2003). A motivációk és kitűzött célok elérése meghatározza már az intézményválasztást is. Azok a tanulók, akik jobb családi háttérrel rendelkeznek, és a felsőoktatásba való bejutás a céljuk, általában gimnáziumi képzésben vesznek részt. Ezzel szemben azok a diákok, akiknek alacsonyabb a társadalmi háttérük, inkább szakmát (is) adó intézményekbe iratkoznak be (Andor, 2000; Hegedűs, 2017). Ez utóbbinak több oka is van, egyrészt lehet, hogy ez az intézmény van legközelebb hozzájuk, és nem engedhetik meg maguknak, hogy minden nap egy távolabb lévő középiskolába ingázzanak, vagy hogy kollégiumban lakjanak. A másik ok lehet, hogy a környezetükben, családjukban kevés a magasabb végzettséggel rendelkező szakember, ezért nem biztos, hogy látnak maguk előtt hasonló példát, és mernek felsőoktatási továbbtanulásban gondolkodni. Az intézményválasztással a felfelé irányuló társadalmi mobilitás megvalósítása is lehet hosszú távon célja a tanulónak és családjának, mert ha egy jobb jellemzőkkel bíró iskolába, osztályba kerül be a tanuló, akkor a teljesítménye – a társai teljesítményének hatására – jobb is lehet a tőle, például családi háttéréből kiindulva elvárhatónál (Hegedűs, 2020). Ugyanígy a gimnázium választása is a felsőoktatásba való bejutást, ezzel a társadalmi előrelépést, valamint a jobb munkalehetőségek eszközét jelentheti egy rosszabb családi háttérű tanuló számára (Bocsi és mtsai, 2020; Fehérvári, 2015; Hegedűs, 2019). Sokan azért részesítik előnyben az érettségit adó egyházi intézményeket, mert a tanulói teljesítménymérések fenntartók szerinti elemzése alapján a tanulók általában itt érik el a legjobb eredményeket (Hegedűs, 2020).

A tanulmányok során a választott idegen nyelv, valamint az ebből elért eredmények is fontos szempontot jelenthetnek a továbbtanulást, illetve a munkaerő-piaci elhelyezkedést illetően. A globalizáció és az angol nyelv lingua francává válása miatt a tanulmányok és a munkavállalás során előnyös lehet az egyén számára az angol nyelv ismerete (Hegyi-Halmos, 2018; Saraceni, 2008), sokan ennek segítségével a felfelé irányuló társadalmi mobilitást szeretnék megvalósítani, és ezért (is) választják a közoktatási tanulmányok

idején (Eitler, 2013). Az is jellemző, hogy sokan a közoktatásban csak második nyelvként kezdték el tanulni az angolt, de jövőbeli terveikben hangsúlyosabban szerepel az elsőként tanult idegen nyelvhez képest (Sebestyén, 2023). A német nyelv tanulása inkább azokra jellemző, akiknek személyes érintettségük van, vagy a németnyelv-tudás fontos a jövőbeli munkájukhoz (Bassola, 1995; Einhorn 2000; Szépe, 2000). A nyelv-választást a családi háttér is befolyásolja, korábbi kutatások szerint az iskolázottabb szülők gyermekei angolt is tanulnak (Csapó, 2001; Nikolov és Csapó, 2018), míg Sebestyén (2023) adatai alapján ez a tendencia kiegészülni látszik, mert a németet (is) választják a kötelező idegennyelv-tanulás során.

A tankönyvek és (kölsön)hatásuk

A nyelvtanulást számos eszköz segíti, ezek közül a közoktatásban a tankönyvek használata a legelterjedtebb. A tankönyv az egyik legkomplexebb meghatározás szerint „olyan, az oktatás szolgálatában álló könyv, amely rendszerezett, érthető és fokozatosan előrehaladó formában egy tantárgy vagy szakterület anyagát tartalmazza, s amely ekképpen a szóban forgó tantárgy vagy szakterület tanítása vagy tanulása során az elsajátítandó ismeretek alapvető forrásaként alkalmazható” (Ellington és Harris, 1986, idézi: Karlovitz, 2001. 8.). Egy tankönyv szerkesztése során az az optimális, ha a szerzők figyelnek a legújabb módszertani kutatásokra, új tények, ismeretek beépítésére, a tanulók változó igényeire, tanulási szokásaira. A tankönyvszerkesztésre a társadalmi-politikai-gazdasági környezet is hatással van, így egy-egy tankönyv egyben korrajz is (Weinbrenner, 1992; Kaposi, 2014). A 21. században született gyermekek számára egyre inkább a digitális tartalmak válnak érdekesebbé, szemben a papíralapúakkal, ezért egyre fontosabb a digitális felületek fejlesztése a tankönyvkiadók részéről, illetve ezek bevonása a tanárok révén az oktatásba is. Így például a digitális térben is kialakulhat interakció, gyors online információcsere valósulhat meg a tanulók között, érdekesebbé téve így a tananyagot, valamint a tanítási órát. Természetesen az ehhez szükséges feltételek teljesülése mellett (Bartal, 2019; Benedek, 2019; Dringó-Horváth és Menyhei, 2020).

Azonban nemcsak a tankönyvek készítésére lehetnek hatással a leendő használók, hanem fordítva is: a diákok és tanárok motivációjára, eredményességére is hathatnak a tankönyvek. Kölcsönhatás fedezhető fel a tankönyvek, valamint a használók között, ezért is fontos ismerni, hogy mit gondolnak a felhasználók a tankönyvekről. A tankönyvek a tanulók számára például egy külső motivációt jelentő vizsga sikeres teljesítéséhez

Azonban nemcsak a tankönyvek készítésére lehetnek hatással a leendő használók, hanem fordítva is: a diákok és tanárok motivációjára, eredményességére is hathatnak a tankönyvek. Kölcsönhatás fedezhető fel a tankönyvek, valamint a használók között, ezért is fontos ismerni, hogy mit gondolnak a felhasználók a tankönyvekről. A tankönyvek a tanulók számára például egy külső motivációt jelentő vizsga sikeres teljesítéséhez lehetnek fontosak, mert ha felkeltik a diákok érdeklődését, hatékonyabb tanulást eredményezhetnek. A tanárok jelentős részének a tankönyv határozza meg a mindennapok során követendő tananyagot, nem pedig a tantervek. Emiatt még fontosabb a tankönyvek felépítése és a kiegészítő kiadványok áttekintése.

lehetnek fontosak, mert ha felkeltik a diákok érdeklődését, hatékonyabb tanulást eredményezhetnek (Sebestyén, 2019). A tanárok jelentős részének a tankönyv határozza meg a mindennapok során követendő tananyagot, nem pedig a tantervek (M. Nádasi, 2011). Emiatt még fontosabb a tankönyvek felépítése és a kiegészítő kiadványok áttekintése. Továbbá lényeges figyelembe venni a tankönyvválasztás, ezt követően pedig a tanóratervezés során, hogy tartozik-e digitális támogatás például a kiadó részéről a tankönyvhöz, illetve megvalósulhat-e egy-egy tanítási óra digitális eszközökkel támogatott formában. Ha igen, akkor figyelembe kell venni, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a hagyományos, papíralapú eszközökhöz képest ez az összes résztvevőtől másfajta gondolkodásmódot, a tanároktól pedig eltérő tanóraszervezést igényel (Bikics és Kegyes, 2016; Lannert, 2023; Sebestyén, 2019; Traxler és Vosloo, 2014).

A tankönyvek célja a tanulók központi tanítási-tanulási folyamat támogatása, valamint a tantervekben meghatározott célok elérése. A tankönyv segíteni tudja ezt a folyamatot, ha a tanár az optimális használat és tanóratervezés során a tanuló számára motiváló környezetet tud teremteni az információk megismeréséhez és feldolgozásához, ezáltal a tudás megszerzéséhez, megszilárdításához. Az ideális tankönyvben a tananyag nemcsak a tantervekhez illeszkedik jól, hanem a tanulók figyelmét is felkelti. Az előzetes ismereteikre építve ismerteti meg velük az új tananyagot, amit könnyen érthető formában valósít meg, található benne a tanulói aktivitást ösztönző feladatok – például kooperatív, problémamegoldás gondolkodást, véleményformálást segítők –, ezért a diákok szívesen tanulnak belőle. A tanárok számára akkor optimális egy tankönyv, ha az említett főbb pontok mentén hasznos segítséget tud adni egy-egy új tananyag megtanításához, például úgy, hogy amennyire lehetséges, a tankönyvi feladatok által figyelembe veszi a tanulók igényi igényeit és sajátosságait (Kaposi, 2012; Kojanitz, 2005, 2007, 2014).

Hipotézisek, adatbázisok és módszerek

A tankönyv az egyik legfontosabb, tanítási órán használt eszköz (F. Dárdai, 2014), ezért lényeges ismerni a tankönyvhasználók véleményét róla, azonban kevés szakirodalom foglalkozik napjainkban ilyen témával. Jelen tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy van-e különbség a tanulók tankönyvértékelésében a középiskola-választás szerint, idegen nyelvenként, fenntartónként, valamint képzéstípusonként. Továbbá kíváncsiak vagyunk arra is, hogy másképp értékelik-e a tanárok és a tanulók az általuk használt tankönyveket.

A szakirodalomból tudjuk, hogy a középiskola-választási klaszterek számos szempontból különbséget mutatnak a tanulók válaszaik között; az angol nyelvet többen és szívesebben tanulják; az egyházi intézményekben, illetve a gimnáziumokban tanulók tanulmányi eredményei jobbakként (Hegedűs, 2020; Sebestyén, 2023). Ezek alapján célunk megvizsgálni, hogy az említett csoportok között ezek a különbségek felfedezhetők-e a tankönyvek értékelésével kapcsolatban is. Továbbá úgy gondoljuk, hogy a tanárok szakmai tankönyvértékelés-átlagai objektívebbek és ezáltal alacsonyabbak lesznek a tanulókéhoz képest, amivel a szakirodalmat szeretnénk bővíteni, mert a tanárok-tanulók tankönyvértékeléseinek összehasonlítása nagyon ritka. Ezek alapján öt hipotézist fogalmaztunk meg, amelyek szerint (1) a különböző középiskola-választási klaszterekbe tartozó tanulók között eltérés fedezhető fel a tankönyvértékelésben. A tankönyvek színvonalát (2) az angolt tanulók magasabbra értékelik, mint a németesek, (3) az egyházi fenntartású intézmények tanulói értékelik a legmagasabbra, (4) a gimnazisták magasabbra értékelik, mint a szakgimnazisták, (5) a tanulók magasabbra értékelik, mint a tanáraik.

A hipotéziseket a 2018-2019-es tanévben készült *Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében* című kutatás adatait (890 tanuló, 100 tanár) tartalmazó adatbázisok segítségével vizsgáltuk meg. A papíralapú, kérdőíves

adatfelvételtől készült adatbázisok 11. évfolyamos, érettségit adó képzésben részt vevő németet és/vagy angolt tanulók, valamint német- (43 fő) és angoltanáraik (57 fő) válaszait tartalmazzák, akik közül 66 fő gimnáziumi, 33 fő pedig szakgimnáziumi csoportja, illetve osztálya miatt került be az adatfelvételbe. Az adatfelvétel idején 157 tanuló tanulta a német, 337 fő az angol, és további 396 tanuló mindkét nyelvet. A képzéstípusokat tekintve 420 fő gimnáziumi, 444 fő szakgimnáziumi képzésben vett részt, a fenntartó szerint pedig 211 fő tankerületi, 183 fő egyházi, 427 fő szakképzési centrumi, míg 61 fő egyéb fenntartású intézményben tanult.¹

Az adatokat SPSS programmal elemeztük, amely során kialakítottuk a középiskola-választás alapján az említett tanulói klasztereket, besoroltuk a tanulókat három csoportba az általuk tanult idegen nyelvek szerint, valamint az egyes intézményeket is a fenntartójuk alapján. Továbbá létrehoztunk egy keresztábrát és négy háromdimenziós ANOVA táblát a klaszterekre, a tanult idegen nyelv(ek)re, valamint a képzéstípust tartalmazó változókra alapozva. A német és az angol nyelvi tantárgyi kedveltség, valamint a tanulói tankönyvértékeléseket tartalmazó változók között Pearson-korrelációt futtattunk, amihez a kiválasztott változókat standardizáltuk. Ezt követően One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testtel eloszlásvizsgálatot végeztünk, amelynek eredményeként a változók mindkét nyelvvvel kapcsolatban normál eloszlást mutattak, ezért ezt követően a megnevezett korrelációs eljárást használtuk.

A középiskola-választási jellemzők szerint négy klasztercsoportot tudtunk elkülöníteni. Az (1) „Ingázó szakmaorientáltak” (233 fő) számára fontos a képzés minősége, és céljuk egy piacképes szakma megszerzése akár már középfokon is. A minőségi képzésért utazni is hajlandók, közöttük található a klaszterekből a legnagyobb arányban a szülők végzettsége, valamint a család anyagi helyzete alapján magas társadalmi háttérűek (43,4%), a szakgimnáziumi képzésben résztvevők (65,0%), és a csak németet tanulók közül ide tartoznak a legtöbben (22,3%). A (2) „Kitörni vágyók” (274 fő) között az egyik legmagasabb, szintén a szülők iskolai végzettsége, illetve a család anyagi helyzete alapján, az alacsony társadalmi háttérűek aránya (70,3%), céljuk a társadalmi mobilitás megvalósítása egy jól hasznosítható, akár felsőoktatásban megszerzett szakma segítségével. A családi háttérük miatt fontos számukra a középiskola – többségében szakgimnázium, mert náluk a második legmagasabb az ide járók aránya (56,0%) – közelsége a lakóhelyükhöz, valamint az intézményben zajló tehetséggondozás és a rászoruló diákok támogatása. A legtöbben közülük németet és angolt is tanulnak (44,2%). A (3) „Felsőoktatás-orientált helyiek” (127 fő) között szintén magas az alacsony társadalmi státuszú családból származók aránya (70,4%), de ők általában városban laknak, és céljuk a felsőoktatásba való bejutás. Ebben a csoportban járnak a legtöbben gimnáziumba (72,0%), ezen belül is két tanítási nyelvűbe vagy nyelvi tagozatos osztályba (összesen 53,2%), és közülük a legnagyobb arányban németet, illetve angolt is tanulnak (63,0%). A (4) „Túlélésre hajtók” (255 fő) még nem fogalmazták meg pontosan a jövőbeli céljaikat, ők a középiskolát leginkább csak „túl szeretnék élni”. Az alacsony társadalmi háttérű családból származók aránya közöttük 66,5%, a gimnáziumba járóké 54,6%, legtöbben németet és angolt is tanulnak (42,7%), de ez a klaszterek között csak a harmadik legmagasabb arány.²

A tanári és a tanulói kérdőívben³ is elhelyeztük ugyanazokat a tankönyvjellemzőkre vonatkozó ötfokú Likert-skálás állításokat, ahol az 1 a legrosszabb, az 5 a legjobb értékelés volt. Az állítások a tankönyvek nyelvtanulást segítő elemeire vonatkoztak, például a tankönyv felépítésére, a feladatok érthetőségére, a hanganyagok minőségére, amelyeket egy változóban átlagoltunk a tanároknál, a németet, illetve az angolt tanulóknál. Így tanulóként, illetve tanárként tartalmazzák az általuk használt tankönyv értékelését. A német tankönyvet használók véleménye a csak németet, illetve a németet is tanulók (474 fő) válaszait tartalmazza. Az angol tankönyvek értékeléséhez a csak angolt,

valamint az angolt is tanulók (632 fő) adatait használtuk fel, kivéve minden tanulói csoportból azokat, akik egyáltalán nem használják a tanórákon a nyelvkönyveiket. A tanári kérdőívben nemcsak a pedagógusok saját véleményére kérdeztünk rá, hanem a tanulók feltételezett véleményére is, ezt egy külön változóban átlagoltuk. A válaszadók különböző tankönyveket értékelték, amelyek minősége eltérő lehet, de a vizsgálat során tanulói, illetve tanári oldalról szerettük volna megközelíteni a tankönyvértékelés kérdését: felhasználóként hogyan értékelik az általuk használt eszközt. Nem az egyes tankönyvek jellemzése, összehasonlítása volt a célunk. Természetesen tudjuk, hogy egy tankönyv értékelését több szempont is meghatározza. Szerepet játszhat benne például a tankönyv minősége, a tanuló-tanár kapcsolat, azonban terjedelmi okok miatt csak az adott idegen nyelvvél vagy a nyelvtanulással/nyelvtanítással kapcsolatos viszonyt vizsgáljuk.

Az eredmények ismertetése

A középiskola-választási klasztereket azért vontuk be a tanulói vizsgálatokba, mert az a korábbi adatokból látható volt, hogy az egyes klaszterekbe tartozók nyelvtanulási preferenciái, továbbtanulási, illetve munkavállalási tervei eltérnek egymástól. Ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy ez megmutatkozik-e a tanulók tankönyv-értékeléseiben is, és összefüggésben van-e vele. Emiatt a kapott eredményeket is főként a továbbtanulás, a jövőbeli tervek szempontjából értékeljük. Először azt vizsgáltuk meg, hogy melyik tankönyvekből tanulnak a megkérdezett diákok klaszterenként, fenntartónként és képzéstípusonként. Azt tapasztaltuk, hogy sokszor ismétlődnek ugyanazok a tankönyvek, ezért az 1. táblázatban kategóriánként a két leggyakrabban használt tankönyv látható németből és angoltól is.

A németesek minden vizsgált képzéstípusban, klaszterben és az egyéb fenntartású intézmények kivételével a többi fenntartónál a legtöbben a *Kon-Taktot* használják, az egyéb fenntartású középiskolákban pedig a *Deutsch.com* (22 fő; 52,4%) jelenik meg a legtöbbször. A második leggyakoribb tankönyv a két képzéstípusban, a „Túlélésre hajtók” kivételével a többi három klaszterben, az egyházi, valamint a szakképzési centrumi fenntartású intézményekben a *Direkt*. A „Túlélésre hajtók” által a második legtöbbet említett tankönyv a *Deutsch.com* (10 fő; 10,4%), a tankerületi fenntartású középiskolákban a *Kekse* (19 fő; 14,8%), míg az egyéb fenntartásúknál az *Ideen* (15 fő; 35,7%). Mind a négy említett tankönyv a legjelentősebb, német tankönyvekkel (is) foglalkozó kiadóktól származik, mert a legtöbb, középiskolák számára készített tankönyvet ezek a vállalatok forgalmazzák (Sebestyén, 2016).

Az angol tankönyveket tekintve a két vizsgált képzéstípusban, három klaszterben – az „Ingázó szakmaorientáltak” kivételével –, valamint az egyházi, illetve szakképzési centrumi fenntartású középiskolákban leggyakrabban a *Matura* című tankönyvből tanulnak a válaszadók. Leggyakrabban a *Travellert* használják az „Ingázó szakmaorientáltak” (38 fő; 31,4%) és egyéb fenntartású intézményekben tanulók (29 fő; 64,4%), míg a tankerületi középiskolákban az *English File-t* (43 fő; 33,3%). Az említésszám szerinti második helyen álló említett kiadványok azonban már diverzebb képet mutatnak: a gimnazisták (53 fő; 19,4%), a „Kitörni vágyók” (23 fő; 14,1%) és a „Túlélésre hajtók” (22 fő; 16,4%) a *Travellerből* tanulnak. Az *English File-t* az „Ingázó szakmaorientáltak” (24 fő; 19,8%), a *Full Blastot* az egyházi intézménybe járók (19 fő; 14,8%), valamint a „Felsőoktatás-orientált helyiek” (14 fő; 18,4%), míg a *Solutiont* az egyéb fenntartású intézményekben járók (9 fő; 20,0%) említették. A szakgimnazisták (44 fő; 21,4%), illetve a szakképzési centrumban tanulók (45 fő; 23,8%) válaszaiban a *Headway* jelent meg második leggyakrabban. A hasonlóság hátterében az állhat, hogy a mintába a szakképzési centrumokból szakgimnazisták kerültek be.

1. táblázat. A németesek és az angolosok által az első két leggyakrabban használt tankönyv a klaszterek, a fenntartók és a képzéstípusok szerint (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

	Német			Angol		
	Tankönyv	Elemszám (fő)	Arány	Tankönyv	Elemszám (fő)	Arány
Középiskola-választási klaszter	n = 372 fő			n = 494 fő		
„Ingázó szakmaorientáltak”	Kon-Takt	73	69,5%	Traveller	38	31,4%
	Direkt	9	8,6%	English File	24	19,8%
„Kitörni vágyók”	Kon-Takt	61	54,0%	Matura	54	33,1%
	Direkt	22	19,5%	Traveller	23	14,1%
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	Kon-Takt	37	63,8%	Matura	36	47,4%
	Direkt	6	10,3%	Full blast	14	18,4%
„Túlélésre hajtók”	Kon-Takt	56	58,3%	Matura	57	42,5%
	Deutsch.com	10	10,4%	Traveller	22	16,4%
Fenntartó	n = 367 fő			n = 491 fő		
Tankerület	Kon-Takt	79	61,7%	English File	43	33,3%
	Kekse	19	14,8%	Matura	26	20,2%
Egyház	Kon-Takt	63	72,4%	Matura	83	64,8%
	Direkt	24	27,6%	Full Blast	19	14,8%
Szakképzési centrum	Kon-Takt	82	74,5%	Matura	55	29,1%
	Direkt	14	12,7%	Headway	45	23,8%
Egyéb	Deutsch.com	22	52,4%	Traveller	29	64,4%
	Ideen	15	35,7%	Solution	9	20,0%
Képzéstípus	n = 356 fő			n = 479 fő		
Gimnázium	Kon-Takt	136	54,2%	Matura	86	31,5%
	Direkt	31	12,4%	Traveller	53	19,4%
Szakgimnázium	Kon-Takt	78	74,3%	Matura	73	35,4%
	Direkt	14	13,3%	Headway	44	21,4%

A következőkben az vizsgáltuk, hogy van-e különbség a klasztereken belül a csak németet vagy angolt, illetve a németet és angolt is tanulók tankönyvértékelése között (2. táblázat). Az „Ingázó szakmaorientáltak” kivételével minden más klaszterben az angolt tanulók magasabbra értékelték a tankönyveiket, attól függetlenül, hogy csak angolt vagy mindkét idegen nyelvet tanulják-e. A kivételt jelentő klaszterben több az angolt tanuló, mint a németes, de az „Ingázó szakmaorientáltak” célja többségében a munkaerőpiacra való kilépés a középiskolát követően, ezért lehetséges, hogy a választott szakmájukhoz, jövőbeli céljaikhoz a német nyelv és a némettankönyvi tartalmak jobban illeszkednek. A „Kitörni vágyók” közül a németet is (3,69), valamint angolt is (4,00) tanulók átlagai a legmagasabbak. Ennek oka lehet, hogy ebbe a klaszterbe tartozók célja a felsőoktatásba való bejutás, amihez fontos lehet a nyelvtudás az esetleges pluszpontok, illetve később

a felsőoktatási tanulmányok szempontjából is. A legalacsonyabb értékek a csak németet tanuló „Felsőoktatás-orientált helyiek”-nél (3,20), illetve a csak angolt tanuló „Túlélésre hajtók”-nál (3,43) láthatók. Ezek magyarázata az lehet, hogy az utóbbi klaszternek kevésbé konkretizálódtak még a jövőbeli terveik, számukra szinte minden középiskolai tanulmányokkal kapcsolatos kérdés közömbös, és ez feltételezhető a tankönyvekkel kapcsolatban is: kevésbé fontos nekik a tankönyvek minősége, a tartalmi elemeik, vagy a belőlük megszerezhető tudás. A „Felsőoktatás-orientált helyiek” által mutatott, legalacsonyabb átlag viszont azért érdekes, mert közülük járnak a legtöbben nyelvi tagozatos középiskolákba, jellemzőik alapján őket érdeklik a legjobban az idegen nyelvek, de az alacsonyabb elemszám például háttérrok lehet az eltérő válaszok mögött.

2. táblázat. A németesek és az angolosok véleménye a nyelvkönyvekről a tanult idegen nyelvek és a középiskola-választási klaszter függvényében ($n_{Német} = 337$, $szign_{Német} = 0,001$; $n_{Angol} = 468$, $szign_{Angol} = 0,043$; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve)

Klaszterek	Tanult idegen nyelvek	Németesek véleménye a német tankönyvekről		Angolosok véleménye az angol tankönyvekről	
		Átlag	Elemszám (fő)	Átlag	Elemszám (fő)
„Ingázó szakmaorientáltak”	Csak német/angol	3,65	33	3,62	58
	Német és angol	3,45	53	3,94	52
„Kitörni vágyók”	Csak német/angol	3,64	24	3,75	68
	Német és angol	3,68	76	4,00	81
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	Csak német/angol	3,20	10	3,92	19
	Német és angol	3,48	46	3,71	55
„Túlélésre hajtók”	Csak német/angol	3,21	28	3,48	65
	Német és angol	3,29	67	3,78	70

A továbbiakban nyelvenként vizsgáltuk a válaszokat, ezért egyben elemezzük a csak németet és németet is tanulók, valamint a csak angolt és angolt is tanulók csoportjait, amiket a 3. táblázatban a klaszterekkel és a fenntartókkal vetettünk össze. Az adatok a német és az angol nyelv esetében is szignifikánsak, viszont az elemzés korlátját jelentik az alacsony elemszámok, mert minden tanulói klasztercsoportot további négy iskolai fenntartó csoportra bontottunk, ezért több esetben 10 fő alatti létszámok is láthatók. Szinte mindenhol – két kivételtől eltekintve – az angolt tanulóknál láthatók magasabb tankönyv-értékelési átlagok. Az egyházi intézményben tanuló „Ingázó szakmaorientáltak” csak hét németes tanuló választát jelentik, ami a kutatás korlátját jelenti, emiatt ezeket az adatokat feltételekkel kell kezelni. A másik kivétel a szakképzési centrumi „Ingázó szakmaorientáltak”, akik egyforma átlagot (3,61) mutatnak az angolosokkal. Ez azért érdekes eredmény, mert a tanulható szakmák szempontjából – ami változatos továbbtanulási, illetve jövőbeli terveket feltételez – ez a legheterogénebb klaszter, de más tényező is állhat az eredmény háttérében. A legmagasabb átlagokat a németeseknél az egyházi

intézménybe járó „Ingázó szakmaorientáltak” (3,96), az angolosoknál pedig az egyéb fenntartású középiskolában tanuló „Felsőoktatás-orientált helyiek” (4,10) adják. Az érettségis adó egyházi intézményekben általában a legjobb tanulmányi eredmények mutathatók ki (Hegedűs, 2020), illetve az „Ingázó szakmaorientáltak” számára már középfokon egy munkaerő-piaci szempontból jól hasznosítható szakma megszerzése a cél, amelyhez például műszaki, informatikai cégnél való elhelyezkedés során hasznos lehet a német nyelvtudás. Jóllehet az angol nyelv számos cégnél munkanyelvként funkcionál, sokszor hasznos lehet egy további nyelv ismerete, amely hazánkban gyakran a német (Várnagy és Márkus, 2020). A legalacsonyabb értékeket a németesek és az angolosok között is a „Túlélésre hajtók” klaszterében találjuk: a tankerületi intézményekben tanulók értékelték a legalacsonyabbra a német tankönyveket (3,09), a szakképzési centrumokba járók pedig az angol tankönyveket (3,40). Véleményünk szerint ennek oka a klaszterre jellemző, a középiskolai tanulmányokkal kapcsolatos kisebb mértékű érdeklődés lehet, ami a tankönyvek értékelésére is kihathat.

3. táblázat. A németesek és az angolosok véleménye a nyelvkönyveikről a fenntartó és a középiskola-választási klaszter függvényében ($n_{Német} = 331$, $szign.Német = 0,001$; $n_{Angol} = 462$, $szign.Angol = 0,047$; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve)

Klaszterek	Fenntartó	Németesek véleménye a német tankönyvekről		Angolosok véleménye az angol tankönyvekről	
		Átlag	Elemzés (fő)	Átlag	Elemzés (fő)
„Ingázó szakmaorientáltak”	Tankerület	3,47	31	4,03	31
	Egyház	3,96	7	3,65	13
	Szakképzési centrum	3,61	37	3,61	59
	Egyéb	3,13	9	4,27	6
„Kitörni vágyók”	Tankerület	3,60	32	4,01	28
	Egyház	3,76	30	3,95	40
	Szakképzési centrum	3,77	23	3,81	64
	Egyéb	3,45	14	3,80	16
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	Tankerület	3,26	28	3,59	32
	Egyház	3,60	19	3,96	26
	Szakképzési centrum	3,36	5	3,74	13
	Egyéb	3,76	3	4,10	3
„Túlélésre hajtók”	Tankerület	3,09	30	3,72	31
	Egyház	3,42	21	3,78	36
	Szakképzési centrum	3,37	23	3,40	47
	Egyéb	3,31	19	3,80	17

A klaszterek között tapasztalható eltérő tanulmányi tervek miatt fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogyan értékelik a tanulók a tankönyveiket az egyes képzéstípusokban. A 4. táblázat szerint az angolosok válaszaiban minden esetben magasabb átlagot mutatnak, mint a németeseké, továbbá az „Ingázó szakmaorientáltak”, a „Kitörni

vágyók” és a „Túlélésre hajtók” klaszterében a gimnazisták válaszátlagai magasabbak a szakgimnazistákénál. A németesek tankönyvértékelése viszont már sokkal kevésbé mutat egységes képet, mert az „Ingázó szakmaorientáltak” és a „Túlélésre hajtók” közé tartozó szakgimnazisták német tankönyveinek értékelése a magasabb. Ennek háttérben állhat, hogy a gimnazista diákok jobban preferálják az angol nyelv tanulását, míg a szakgimnazistáknál a németnyelv-tudás is praktikus lehet például a műszaki tanulmányok esetében. Viszont a „Felsőoktatás-orientált helyiek”-nél az az előbb említett két klaszterhez képest fordított a helyzet. Emögött vélhetően a felsőoktatásban való továbbtanulás tervei, és ott, valamint ezután a munkaerőpiacon az angol nyelv jobb használhatósága állhat (Sebestyén, 2023). A legérdekesebb klaszter a „Kitörni vágyók”-é, mert az angolos gimnazisták tankönyvértékelései ebben a klaszterben is magasabbak, viszont a németet tanuló gimnazisták, illetve szakgimnazisták egyformán értékelték a tankönyveiket (3,66). Az eredmények háttérben az alábbi klaszterjellemzők állhatnak: a tehetség gondozás fontossága, a felsőoktatásba való bejutás, továbbá a középiskolai tanulmányokkal megszerezhető szakma munkaerő-piaci keresettsége lényeges szempont az ebbe a klaszterbe tartozók számára.

4. táblázat. A németesek és az angolosok véleménye a nyelvkönyveikről a képzéstípus és a középiskola-választási klaszterek függvényében ($n_{Német} = 325$, $szign.Német = 0,000$; $n_{Angol} = 460$, $szign.Angol = 0,011$; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve)

Klaszterek	Képzéstípus	Németesek véleménye a német tankönyvekről		Angolosok véleménye az angol tankönyvekről	
		Átlag	Elemszám (fő)	Átlag	Elemszám (fő)
„Ingázó szakmaorientáltak”	Gimnázium	3,52	46	3,97	47
	Szakgimnázium	3,58	36	3,62	63
„Kitörni vágyók”	Gimnázium	3,66	75	4,02	77
	Szakgimnázium	3,66	23	3,78	69
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	Gimnázium	3,42	49	3,73	56
	Szakgimnázium	3,36	5	3,80	16
„Túlélésre hajtók”	Gimnázium	3,21	70	3,74	81
	Szakgimnázium	3,37	21	3,41	51

A diákok tankönyvértékeléseire hatással lehet az is, hogy mennyire kedvelik a tanulók a középiskolai német-, illetve angolórákat. Adataink szerint a németet tanulóknál a tantárgy kedveltsége átlagosan 3,36, míg az angolt tanulóknál 3,84, ami egy korábbi, tantárgyi kedveltséget vizsgáló kutatás adataival is összecseng. Chrappán (2017) ugyanis a természettudományi tantárgyak kedveltségével együtt kimutatta, hogy az idegen nyelvek közül a gimnazisták és a szakközépiskolások⁴ is magasabbra értékelik az angolt, mint a németet. Ezért saját korrelációs vizsgálatot végeztünk a német tankönyvek értékelését tartalmazó változó és a német nyelv kedveltségére vonatkozó változó között, $s r = 0,510$ ($p = 0,010$) korrelációt, az angolosokra vonatkozó változók esetében pedig $r = 0,527$ ($p = 0,010$) korrelációt sikerült kimutatni. Az adatok szerint a német és az angol nyelv-nél is a tantárgyi kedveltség közepes mértékben jár együtt a tanulók tankönyvértékelésével, sőt az angol nyelvvel kapcsolatban a korreláció egy kicsit magasabb (0,017) is,

ami magyarázhatja, hogy miért értékelik az angolosok általában magasabbra a tankönyveiket, mint a németesek.

A kutatás során végül kíváncsiak voltunk arra is, mennyire hasonlók vagy különbözők a tanulók, a tanárok, valamint a tanárok tanulókról feltételezett tankönyvértékelései. Képzéstípusonként, illetve tanult vagy tanított idegen nyelvenként elemezve az átlagokat az látható, hogy a tanárok minden vizsgált esetben magasabbra értékelték az általuk használt tankönyveket, mint a tanulók, s a tanárok tanulókról feltételezett véleménye a legalacsonyabb. A tanulók saját véleménye és a tanárok tanulókról feltételezett értékelései közelebb vannak egymáshoz, mint a tanárok és a tanulók saját tankönyvértékelései. Az eredmények háttérében az is állhat, hogy a tanárok és a tanulók eltérő mértékben kedvelhetik az egyes tankönyveket, amelyeket a kutatás során most egy változóban vizsgáltunk. A nyelveket tekintve mindhárom véleménytípusnál az angolosok átlagai magasabbak a németesekénél, de képzéstípusonként más-más tendencia rajzolódik ki. A gimnáziumban tanítók magasabbra értékelték az általuk használt tankönyveket, mint a szakgimnáziumban tanítók, és ez látszik a tanulóikról feltételezett átlagoknál is. A tanulók saját véleményét tekintve viszont a szakgimnazisták átlagai magasabbak (németesek 3,54; angolosok 3,86). A táblázat legmagasabb értéke a gimnáziumban tanító angoltanároké (4,20), a legalacsonyabb pedig a szakgimnáziumban dolgozó némettanárok tanítványaikról feltételezett értékelése (3,34). Az eredmények alapján a tanulók értékelései a vártnál kritikusabbak, de a tanárok tanulóikról feltételezett tankönyvértékelései még alacsonyabbak, vagyis kevésbé ismerik a tankönyvvel kapcsolatos véleményüket, ami fontos lehetne a tanítási-tanulási folyamat tervezése, szervezése során (5. táblázat).⁵

A diákok tankönyvértékeléseire hatással lehet az is, hogy mennyire kedvelik a tanulók a középiskolai német-, illetve angolórákat. Adataink szerint a németet tanulóknál a tantárgy kedveltsége átlagosan 3,36, míg az angolt tanulóknál 3,84, ami egy korábbi, tantárgyi kedveltséget vizsgáló kutatás adataival is összecseng. Chrappán (2017) ugyanis a természettudományi tantárgyak kedveltségével együtt kimutatta, hogy az idegen nyelvek közül a gimnazisták és a szakközépiskolások is magasabbra értékelik az angolt, mint a németet. Ezért saját korrelációs vizsgálatot végeztünk a német tankönyvek értékelését tartalmazó változó és a német nyelv kedveltségére vonatkozó változó között, $s r = 0,510$ ($p = 0,010$) korrelációt, az angolosokra vonatkozó változók esetében pedig $r = 0,527$ ($p = 0,010$) korrelációt sikerült kimutatni.

5. táblázat. A német- és angoltanárok, a németet és angolt tanulók, valamint a nyelvtanárok tanulóikról feltételezett véleménye a tankönyvekről képzéstípusonként ($n_{\text{Tanárok saját}} = 78$, $\text{szign. Tanárok saját} = 0,028$; $n_{\text{Tanárok a tanulókról}} = 67$, $\text{szign. Tanárok a tanulókról}} = 0,046$; $n_{\text{Németes tanulók}} = 325$; $\text{szign. Németes tanulók}} = NS$; $n_{\text{Angolos tanulók}} = 460$; $\text{szign. Angolos tanulók}} = 0,001$; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a legmagasabb értékek kiemelve)

Képzéstípus	Idegen nyelv	A tanárok véleménye a tankönyvekről		A tanulók véleménye a tankönyvekről tanáraik szerint		A tanulók véleménye a tankönyvekről	
		Átlag	Elemzszám (fő)	Átlag	Elemzszám (fő)	Átlag	Elemzszám (fő)
Gimnázium	Német	3,98	26	3,55	21	3,45	240
	Angol	4,20	28	3,72	24	3,86	261
Szakgimnázium	Német	3,77	9	3,34	9	3,54	85
	Angol	3,88	15	3,37	13	3,64	199

Összegzés

Tanulmányunkban több változó bevonásával elemeztük a tanulók és nyelvtanárok értékeléseit az általuk használt idegennyelv-tankönyvekről. Az első hipotézis az eredmények szerint igazolódott: a különböző középiskola-választási klaszterekbe tartozó tanulók között eltérés fedezhető fel a tankönyvértékelésben. Az egyes klaszterek tankönyvértékelései összhangban vannak a klaszterjellemzőkkel, mert az „Ingázó szakmaorientáltak”-nál több esetben a németesek átlagai magasabbak, ami a középfokú, munkaerőpiacon jól hasznosítható szakma megszerzésének igényéből adódhat. A többi klaszterre az angolosok magasabb átlagai jellemzők: a „Kitörni vágyók” és a „Felsőoktatás-orientált helyiek” esetében ez valószínűleg a felsőoktatásban jól hasznosítható angoltudás miatt lehetséges, például szakirodalom-olvasás, külföldi ösztöndíjak megpályázása esetén. A „Túlélésre hajtók”-nál a klaszterre egyébként is jellemző, középiskolai tanulmányokkal kapcsolatos alacsonyabb motiváltság jelenik meg, mert többször is ennél a csoportnál láthatók a legalacsonyabb tankönyvértékelési átlagok.

A második hipotézis szintén igazolódott: az angolt tanulók magasabbra értékelik a tankönyveiket, mint a németesek. Három kivételtől eltekintve az angolosok átlagai magasabbak, amelynek hátterében az állhat, hogy a tantárgyi kedveltséget vizsgálva az angolosok jobban kedvelik az angolt, mint a németesek a németet, ezért a tankönyveiket is jobban kedvelhetik.

A harmadik hipotézis, miszerint az egyházi fenntartású intézménybe járók értékelik a legmagasabbra a tankönyveiket, nem igazolódott, mert a fenntartók szerint nem találtak ilyen irányú különbséget. Az adatokból az rajzolódott ki, hogy az angolt tanulók magasabbra értékelik a tankönyveiket – két kivételtől eltekintve –, mindegy, hogy a válaszadók milyen fenntartású intézményben tanulnak. A két kivétel az „Ingázó szakmaorientáltak”-nál az egyházi és a szakképzési centrumi intézményekben tanulóknál látható. Az egyházi intézményekből is kerültek be a mintába szakgimnazisták, illetve a szakképzési centrumba járók is szakgimnáziumi képzésben vettek részt, és tudjuk, hogy az „Ingázó szakmaorientáltak” számára egy, a munkaerőpiacon jól hasznosítható szakma

megszerzése a cél akár már középfokon is. Ezért úgy gondoljuk, hogy az ezekben az intézményekben megszerezhető szakmához jól hasznosítható lehet számukra a német-nyelv-tudás, és emiatt értékelhették magasabbra a többi válaszadói csoporthoz képest a német tankönyveiket is.

A negyedik hipotézisben azt fogalmaztuk meg, hogy a gimnazisták magasabbra értéklik a tankönyveiket, mint a szakgimnazisták, és ez a hipotézis is igazolódott: a gimnazisták szignifikánsan magasabbra értéklik a tankönyveiket, mint a szakgimnazisták. Ennek hátterében az állhat, hogy a gimnazisták számára a felsőoktatásban való továbbtanulás lehet a cél, amelyhez szükséges a megfelelő nyelvtudás, akár a felvételi eljárás során, akár a tanulmányokkal vagy a munkaerő-piaci elhelyezkedéssel kapcsolatban.

Az ötödik hipotézis szerint a tanulók magasabbra értéklik a tankönyveik színvonalát, mint a tanáraik. Az eredmények alapján ez a feltételezés nem igazolódott. A tanulók véleményére hatással lehet az adott idegen nyelv tantárgyi kedveltsége. A tanárok válaszai mögött húzódó ok lehet, hogy jelentősen kevesebb tanári választ tudunk megvizsgálni, mint tanulóit, és ez befolyásolhatja az eredményeket. A háttérok feltárása azonban még további kutatást igényel, amelyre a jelen adatbázisunk nem ad lehetőséget. A tanárok tanulóikról feltételezett tankönyvértékelés-átlagai alacsonyabbak a tanulók értékelésénél. Azonban úgy gondoljuk, hogy a tanulók tankönyvértékelései hasznos információt jelenthetnének a tanárok számára a tanóra tartalmának, a tanítás-tanulási folyamatnak, a tankönyvhasználatnak a megtervezéséhez. A tanulók válaszai alapján a tanárok figyelembe tudják venni például, hogy mennyire keltik fel diákjaik érdeklődését az egyes tankönyvek, mennyire jól használhatók ezek számukra, és hol szükséges további kiegészítő anyagokat is használni.

Sebestyén Krisztina

Gál Ferenc Egyetem

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatómunkát a Nyíregyházi Egyetem Tudományos Tanácsa támogatta.

Irodalom

- Andor, M. (2000). A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9(4), 717–728.
- Bartal, O. (2019). Mobiltelefonok az oktatásban: szabályok, normák, értékek. *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, 17(3–4), 129–136. DOI: [10.17165/TP.2019.3-4.11](https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.11)
- Bassola, P. (1995). *Deutsch in Ungarn in Geschichte und Gegenwart*. Groos.
- Benedek, A. (2019). Új paradigma az oktatásban – A képek elsődlegessége. *Magyar Tudomány*, 180(7), 949–960. DOI: [10.1556/2065.180.2019.7.2](https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.7.2)
- Bikics, G. & Kegyes, E. (2016). DIGIDEUTSCH – Német nyelvű digitális tananyag általános iskolások számára. *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, 14(3–4), 93–110. DOI: [10.17165/tp.2016.3-4](https://doi.org/10.17165/tp.2016.3-4).
- Bocsi, V., Pusztai, G. & Fényes, Zs. H. (2020). Első generációs hallgatók a campuson. Különös tekintettel az eredményesség kérdéskörére. *Szociológiai Szemle*, 30(4), 26–44. DOI: [10.51624/szocszemle.2020.4.2](https://doi.org/10.51624/szocszemle.2020.4.2)
- Chrappán, M. (2017). A természettudományi tantárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1352–1368. DOI: [10.1556/2065.178.2017.11.3](https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3)
- Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
- Dringó-Horváth, I. & Menyhei, Zs. (2020). A nyelvkönyvpiac változásai – Nyelvkönyvesaládkhoz kapcsolódó digitális tananyagok vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(1–2), 46–75.
- Einhorn, Á. (2000). Idegennyelv-tanítás a szakképző iskolákban. *Educatio*, 9(4), 691–700.
- Eitler, T. (2013). Az angol mint globális nyelv dekoratív funkciójának jellemzői. In Tóth, Sz. (szerk.), *Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*.

- A XXII. MANYE Kongresszus előadásai. Szeged, 2012. április 12-14. MANYE, Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 369–374.
- Ellington, H. & Harris, D. (1986). *Dictionary of Instructional Technology*, Kogan Page.
- Fehérvári, A. (2015). Társadalmi mobilitás és az iskola. In Varga, A. (szerk.), *A neveléstudomány alapjai*. PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék – Wislocki Henrik Szakkollégium. 183–209.
- F. Dárdai, Á. (2014): A tankönyvfejlesztés lehetőségei és irányai. Nemzetközi és hazai áttekintés. In Indri, D. J. & Nagy-Király, V. (szerk.), *Megújuló tankönyv. Konferenciakötet*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 43–54.
- Hegedűs, R. (2017). Magyar hátrányos helyzetű középiskolások tanulmányi teljesítménye és iskoláik jellemzői. *PedActa*, 7(1), 69–80.
- Hegedűs, R. (2019). A felsőoktatásba bejutott, hátrányos helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 7(1), 60–73. DOI: [10.21549/ntny.25.2019.1.5](https://doi.org/10.21549/ntny.25.2019.1.5)
- Hegedűs, R. (2020). *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hegy-Halmos, N. (2018). *Mi a pálya? Az iskolai pályorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6. újjá kiadott és bővített kiadás. Erich Schmidt Verlag.
- Kaposi, J. (2012). A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*, 22(12), 56–70.
- Kaposi, J. (2014). A tankönyvek új generációja és a Nemzeti Köznevelési Portál fejlesztése. In Indri, D. J. & Nagy-Király, V. (szerk.), *Megújuló tankönyv. Konferenciakötet*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 13–18.
- Karlovitz, J. (2001). *Tankönyv. Elmélet és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kojanitz, L. (2005). A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(3), 53–68.
- Kojanitz, L. (2007). A tankönyvek minőségének megítélése. Mi ad értelmet a tankönyvek értékelésének és kutatásának? *Iskolakultúra*, 17(6–7), 114–126.
- Kojanitz, L. (2014). Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(5–6), 45–67.
- Lannert, J. (2023). Mit és hogyan tanítsunk a 21. században? *Új Pedagógiai Szemle*, 73(1–2), 13–30.
- Mezei, G. (2013). Motivációs stratégiák a nyelvórán. *Modern Nyelvoktatás*, 19(1–2), 36–50.
- M. Nádasdi, M. (2011). A tankönyvek szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. *Oktatás-Informatika*, 3(3–4), 26–31.
- Nikolov, M. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61–73.
- Nikolov, M. & Csapó, B. (2018). The relationships between 8th graders' L1 and L2 reading skills, inductive reasoning and socio-economic status in early English and German as a foreign language programs. *System*, 73(01), 48–57. DOI: [10.1016/j.system.2017.11.001](https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.001)
- Saraceni, M. (2008). English as a lingua franca. Between form and function. *English Today*, 24(2), 20–26. DOI: [10.1017/s0266078408000163](https://doi.org/10.1017/s0266078408000163)
- Sebestyén, K. (2016). Auf den Spuren der rätselhaften Lehrbuchlisten: was zeigen die Zahlen uns darin? *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, 8(3), 149–168. DOI: [10.1515/ausp-2016-0038](https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0038)
- Sebestyén, K. (2019). Kon-Takt és Schritte international: egy nyelv, két szemlélet. *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, 17(2), 149–160. DOI: [10.17165/tp.2019.2.12](https://doi.org/10.17165/tp.2019.2.12)
- Sebestyén, K. (2023). *Kik és miért tanulnak németet az érettségét adó képzésekben?* Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szépe, Gy. (2000). Nyelvészeti és nyelvpolitika megjegyzések. *Educatio*, 9(4), 639–650.
- Traxler, J. & Vosloo, S. (2014). Introduction: The prospects for mobile learning. *Prospects*, 44(1), 13–28. DOI: [10.1007/s11125-014-9296-z](https://doi.org/10.1007/s11125-014-9296-z)
- Várnagy, E. & Márkus, Á. (2020). Nemzetközi interakciók a nyelvokosság tükrében. *Economica*, 11(1–2), 29–42. DOI: [10.47282/economica/2020/11/1-2/6475](https://doi.org/10.47282/economica/2020/11/1-2/6475)
- Vidákovich, T. & Vígh, T. (2009). Az idegen nyelvi mérés és oktatás kapcsolata. In Kozma, T. & Perjés, I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban, 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. MTA Pedagógiai Bizottsága. 159–168.
- Weinbrenner, P. (1992). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In Fritzsche, K. P. (szerk.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Diesterweg – Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. 33–54.

Jegyzetek

- ¹ Az adatbázisok alapadataiból hiányzó elemszámok oka, hogy nem minden kitöltő válaszolt ezekre a kérdésekre.
- ² A klaszterek részletesebb jellemzését ld. Sebestyén, 2023.
- ³ A tanulói és a tanári kérdőíveket ld. Sebestyén, 2023.
- ⁴ A hivatkozott tanulmányban a szakközépiskola funkciója megegyezik a tanulmányunkban szakgimnáziumnak nevezett intézménytípusával.
- ⁵ A három tankönyvértékelés-típus két adatbázisból származik, ezért a szignifikancia-szinteket csak a táblázat egyes részeire tudunk számolni.

Absztrakt

A nyelvtudás egyre fontosabb egyéni kompetencia a mindennapi életben, amelynek egyik fejlesztési lehetősége a közoktatási intézményekben kötelező nyelvoktatás. Ehhez számos eszköz használható, a leggyakoribbak és legelterjedtebbek a tankönyvek és munkafüzetek, amelyek számos szempontból elemezhetők. Jelen tanulmányunkban a hatásorientált tankönyvkutatáshoz (Weinbrenner, 1992) sorolható eredményeket mutatunk be a tanulók, illetve nyelvtanárok tankönyvértékelését ismertetve: mit gondolnak a tankönyvekről, milyen hatást gyakorolnak rájuk. Tanulmányunkban a *Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében* című papíralapú, kérdőíves kutatás tanulói, valamint tanári adatbázisát elemezzük, amelyekbe a 2018/2019-es tanévben 11. évfolyamos, érettségit adó képzésben részt vevő németet és/vagy angolt tanulóknak, valamint német- (43 fő) és angoltanáraiknak (57 fő) a válaszaik kerültek be. Az adatokat SPSS programmal elemeztük. Eredményeink szerint a tanulók tankönyvértékelésében különbség van a különböző jövőbeli tervekkel rendelkező tanulói csoportok között, továbbá fenntartónként, képzéstípusonként és tanult idegen nyelvenként is. A tanulók alacsonyabb színvonalúra értékelik a tankönyveiket, mint a tanáraik, viszont magasabbra annál, mint amit a tanáraik feltételeznek róluk.

Kulcsszavak: német, angol, nyelvtanárok, nyelvtanulók, tankönyvértékelések

A családi nemi szerepminta és a pedagógusok hatása a gyermekek nemiszerep-attitűdjére a reál szakos tanárok aspektusából

A hazai és nemzetközi kutatások többsége a nemek és az oktatás viszonyában elsősorban a taneszközökben vizsgálja a nők alulreprezentáltságát. Kutatásunk újszerűsége, hogy azt vizsgáljuk meg, miként hat a tanulókra a pedagógusok nemiszerep-mintája és nemiszerep-felfogása, illetve mennyiben erősíti vagy változtatja meg az otthonról hozott nemiszerep-felfogást.

Bevezetés

Az oktatási egyenlőtlenségek egyik fontos – és kutatásunk szempontjából meghatározó – tényezője a társadalmi nem. A modern társadalmakban, az egyenlőtlenségeket illetően az oktatás az a terület, ahol a leginkább sikerült csökkenteni a nemek közötti különbségeket. Sőt, mára már a lányok az oktatás felsőbb szintjein is többségben vannak jelen (Fényes, 2009). Ezzel párhuzamosan a szakmát adó képzésekben és a STEM területeken (természettudomány, technológia, mérnöki tudomány, matematika) viszont több fiú vesz részt. A jelenség fordított mivolta is megfigyelhető: egyes kutatók (pl. Tellhed, Bäckström és Björklund, 2017) azt igyekeznek megvizsgálni, hogy miért alacsonyabb a férfi hallgatók érdeklődése az ún. HEED területek iránt (egészségügy, általános iskolai tanárok, családi szféra). A legfrissebb kutatások úgy vélik, hogy a szociokulturális környezet, illetve a nemi sztereotípiák állnak a lányok/nők STEM területektől való távolmaradásának hátterében (Guiso és mtsai, 2008; Hyde és Mertz, 2009; Else-Quest és mtsai, 2010; Beede és mtsai, 2011). Samuelsson és Samuelsson (2016) kutatásaiból kimutatható, hogy a STEM területek tanítása során a férfi tanárok több és pozitívabb visszajelzést kapnak, mint a nők.

A hazai és nemzetközi kutatások többsége a nemek és az oktatás viszonyában elsősorban a taneszközökben vizsgálja a nők alulreprezentáltságát. Kutatásunk újszerűsége, hogy azt vizsgáljuk meg, miként hat a tanulókra a pedagógusok nemiszerep-mintája és nemiszerep-felfogása, illetve mennyiben erősíti, vagy változtatja meg az otthonról hozott nemiszerep-felfogást. Feltételezhető, hogy a pedagógusok nemi szocializációja hatással van arra, hogy milyen képet közvetítenek tudatosan és tudattalanul a gyermekek számára, többek közt a rejtett tanterv által (Safta, 2017). Ennek pedig egyik következménye lehet a fiúk és lányok eltérő pályaeorientációja is.

Kutatások kimutatták, hogy a pedagógusok eltérő módon viselkednek a fiú- és lánytanulókkal, és mind a magatartásukban, mind a viselkedésükben más várnak el tőlük, ezáltal a Pygmalion-hatás (önbeteljesítő jóslat) lép érvénybe (Fényes, 2009; Gál, 2022). A fiúgyermekek esetében elnézőbbek, ha rendbontó viselkedést tapasztalnak, míg a

lányok elmarasztalást kapnak hasonló esetekben (Bourdieu, 2000). Dresel és munkatársai (2007) azonban kutatásukban kimutatták azt is, hogy a pedagógus személye és magatartása segíthet leküzdeni a társadalmi nemi sztereotípiák általi elvárásokat, s támogathatja a pozitív énkép kialakulását. A család és az iskola a két fő pillér, amely befolyásolja a gyermeket a növekedés folyamata alatt, ugyanakkor fontos szerepet játszanak a nemi szerepek szocializációjában is. A gyermek nemiszerep-attitűdjeit elsőként a család formálja, majd belépnek a folyamatba a kortársak és az iskola is (Molla, 2016).

Bourdieu és Passeron (1977) vizsgálataikban arra mutattak rá, hogy az alacsonyabb státuszú családból érkező tanulók körében a nemenkénti horizontális szegregáció magasabb, mint a magasabb státuszú családokból érkezők körében. Ebből arra következtethetünk, hogy az státuszbeli különbségek is befolyással bírnak a gyermekek nemiszerep-attitűdjeire és a pályaaorientációjukra is.

A fenti kérdéskörök vizsgálata során jelen tanulmányban 10 fizika szakos pedagógussal készítettünk interjút, ahol a tanárok és a diákok családjában elsajátított nemiszerep-mintákról és a pedagógusoknak a gyermekek nemiszerep-attitűdjére irányuló befolyásáról kérdeztük őket.

Elméleti háttér

A családi nemi szocializáció

Számos kutatás bizonyította, hogy Magyarországon, illetve más országokban is a társadalom a nemi szerepek kérdésében alapvetően tradicionális értékrendet képvisel (Pongrácz és S. Molnár, 2011). Nemcsak az öltözék és játékok tekintetében, de például a gyerekszoba dekorációjában, berendezésében is különbséget tesznek a szülők a gyermek nemétől függően (Emolu, 2014). A gyermek a nemi identitását a szülei szemszögéből ismeri meg, s ez nagyban befolyásolja az önképét: eltérően bánnak velük és eltérő elvárásokkal fordulnak feléjük attól függően, hogy lánynak vagy fiúnak születettek (Leaper és Farkas, 2015). A nemi szocializáció mechanizmusai kétféleképpen mutatkoznak meg: egyrészt a differenciált megerősítés által, amikor a nemi szerep elfogadható magatartását ösztönzik, és az elfogadhatatlant társadalmi elutasítással büntetik; másrészt a differenciális utánzás során, amikor egy személy a nemiszerep-modelleket a hozzá közel álló csoportokban – család, társak között, az iskolában – választja, és utánozni kezdi az ott elfogadott viselkedést (Giddens, 2008). Fagot (1978) eredményei alapján a szülők könnyebben elfogadják a gender-atipikus viselkedést lányaik esetében, mintha a fiaikról lenne szó – különösen az édesapák esetében. A lányoknál nem kelt oly mértékben visszatetszést, ha nem nemüknek megfelelően viselkednek; de ha egy fiú viselkedik „lányosan”, az megbotránkoztatja a szülőket. Ehrensaft (2007) kutatásaiban azt vizsgálta, hogy milyen társadalmi visszajelzést kapnak azok a gyermekek, akiket nem a nemüknek megfelelően neveltek fel: ezekben az esetekben a fiúk sok bántást kaptak, célpontokká váltak, legtöbb esetben zaklatás, bántalmazás áldozatai lettek. Ezzel szemben a fiúsan nevelt lányokkal a társadalom elfogadóbb és befogadóbb, sokkal kevesebbszer érte őket atrocitás a viselkedésük miatt. A nemekkel kapcsolatos sztereotip vélekedés szerint a nők közösségorientáltabbak, önzetlenebbek, empátikusabbak a környezetükkel szemben, kevésbé ügyesek a vezetés, szerelés, önérvényesítés terén, míg a férfiak dominánsak, versengőek, agresszívek, és kiemelkedő vezetők. Ezek a feltételezések abból adódnak, hogy a nemeket az adott korban jellemző társadalmi szerepüknek megfelelően ítélik meg (Eagly és Steffen, 1984). „A nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdök kihatnak az egyén életének számos területére: a háztartási és a gyermekekkel kapcsolatos munkák megosztására, a munkamegosztással való elégedettségre, a gyermekvállalási tervekre és megvalósulásukra, a párkapcsolatok

stabilitására és a konfliktusokra, a családon belüli erőszak előfordulására, továbbá a választott foglalkozásra, a munkavállalásra és a keresetre is” (Davis és Greenstein, 2009, idézi: Murinkó, 2014). A családból hozott szerepminták hosszú távú befolyásoló erővel hatnak a gyermekekre, amelyeket a későbbiekben igen nehéz megváltoztatni (Dénes, 2018). Makarova és munkatársai (2016) a „nem-atipikus” pályaválasztás során játszott példaképeket vizsgálták (Makarova és mtsai, 2016, idézi: Faulstich-Wieland és mtsai, 2017). A példaképek megnevezésekor a szülők az első helyen szerepelnek, bár az apát jelentősen gyakrabban említették a nem-atipikus szakmát tanuló fiatal nők. A kutatók szerint a példaképhasítás három mechanizmusa a szülők foglalkozása iránti érdeklődés, a szülői támogatás, illetve az, hogy mennyire észlel hasonlóságot önmaga és akár az egyik, vagy mindkét szülővel (Faulstich-Wieland és mtsai, 2017). Huszár és munkatársai (2020) kutatásukban azt vizsgálták, hogy a származás mennyiben határozza meg az egyének társadalmi helyzetét Magyarországon, illetve milyen különbségek ismerhetők fel a nemek között. Megállapították, hogy a vezető és értelmiségi szülők gyermekei – nemre való tekintet nélkül – hasonló arányban őrzik meg kedvező társadalmi pozíciójukat, míg az alacsonyabb szintű szellemi foglalkozású szülők gyermekeinél már nagyobb különbségek fedezhetők fel: a lányok/nők megőrizték szüleik társadalmi helyzetét, míg a fiúk/férfiak feljebb, vagy munkás pozícióba léptek át (Huszár és munkatársai, 2020). A nem szellemi foglalkozású szülők gyermekei esetében a lányok nagyobb arányban léptek ki ebből a csoportból, mint a fiúk, akiknek a kilépést követő útja is igencsak eltérő: sok esetben lentebbi pozícióba kerültek (Huszár és mtsai, 2020).

Az iskolai nemi szocializáció

Az általános és középiskolai tanulmányok egyik leggyakrabban idézett megállapítása, hogy a tanárok a lányokat olyan egyéneknek tekintik, akik csendesek és szorgalmasak, míg a fiúk „kemények”, és „magától értetődően okosabbak” (Skelton, 2006). A tanárok hozzájárulnak a nemi szerepek és identitás kialakulásához és elmélyüléséhez, már egészen a kezdeti pillanatoktól, amikor különböző játékokat és tevékenységeket használnak a lányok és a fiúk esetén (Leaper és Farkas, 2015). Brehmer és munkatársainak (2000) kutatásai kimutatták, hogy „ha a tanárok megpróbálják elkerülni a nemi sztereotíp magatartást, a »doing gender« folyamatok a legkisebb verbális és metakommunikációs cselekedetekben is megmutatkoznak: a kommunikáció típusában, a megszokások formájában, a beszéd hosszában és a magatartással kapcsolatos elvárásokban.” (Paseka, 2007. 60.) Ezek alapján elmondható, hogy az iskolák hiába próbálják magukat a „nemi semlegesség intézményeként” feltüntetni, a valóságban ez nem jelenik meg.

Az intézményesített oktatási keretek között a nemi kategória különös jelentőséggel bír, mert az azonos életkorú iskolai osztályok kialakulása azt jelenti, hogy a kor már nem a „különbségképző kritérium”, ezáltal a nemi különbségek jelentősége növekszik (Thorne, 1993. 52., idézi: Paseka, 2007. 63.). A nemek szerinti megkülönböztetés bárhol és bármikor alkalmazható, mivel könnyedén megkülönböztethetők a tanulók e feltétel alapján. Az iskolai szektorban a gyermekek világát minden szinten átítatja a nemek közötti különbség kritériuma. A belépő tanulókat nemi hovatartozásuk szerint kategorizálják, és minden tevékenységüket és cselekedetüket ez alapján értékeli (Paseka, 2007).

Több kutatás is beszámol arról, hogy az eltérő nemű tanulók számára nem jelentős befolyást a pedagógusok neme (Martin és Marsh, 2005; Driessen, 2007; Martin és mtsai, 2008), míg mások szerint ez döntő tényező lehet (Clegg és mtsai, 2000). Clegg és munkatársai (2000) vizsgálatukban arra a következtetésre jutottak, hogy a női oktatók óráján magasabb volt a létszám, illetve segítő, fejlesztő tevékenységük elősegítette a diákok közötti együttműködést és az interakciót. Driessen (2007) kutatásában megfigyelhető, hogy statisztikailag nincs szignifikáns különbség a férfi és női példaképek között,

tehát az oktató neme kevésbé számít a tanulmányok során. Azt, hogy kit tekintenek példaképnek, az határozza inkább meg, hogy a tanár milyen tiszteletet és csodálatot tud kiváltani. Wood (2012) tanárokkal végzett kérdőíves vizsgálatában a résztvevők többsége úgy nyilatkozott, hogy szükség van a férfiak nagyobb jelenlétére az általános iskolai oktatásban, leginkább az olyan gyermekek miatt, akiknek a családjában nincs megfelelő férfi- vagy apaminta. Az ilyen esetekben a tanuló otthon is és az iskolában is nőekkel van körülvéve, ami a személyiségfejlődés szempontjából nem feltétlenül tekinthető megfelelőnek. Smith (2004) megállapította, hogy a túlzott elnőiesedés következtében a magány és a szocializációs lehetőségek hiánya megnehezíti a férfiak bevonását a pályára. Ugyanerre a következtetésre jutott Cooney és Bittner (2001): a férfiak elszigeteltnek érzik magukat a nőkből álló tanári karban, és nem érzik szükségesnek azt, hogy megosszák félelmeiket, sikereiket, nehézségeiket a női kollégákkal. Bár hazánkban és számos más országban a pedagógus pálya elnőiesedése figyelhető meg, ezzel szemben Nepálban több férfi tanít az iskolákban, mint nő (Gurung, 2016). A nepáli oktatásba a nőket próbálják meg bevonni, valamint különös figyelmet szentelnek annak, hogy minél több lány vegyen részt az oktatásban, csökkentse a lemorzsolódásukat, és jobb tanulmányi eredményeket érjenek el (Gurung, 2016).

A tanár neme és a tanulók tanulmányi eredményére vonatkozó kutatások arra a következtetésre jutottak, hogy nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a két tényező között (Cho, 2012; Hoque és mtsai, 2013; Chudgar és Vyjayanthi, 2008, idézi: Ademe, 2018). Fontosabb az oktató elhivatottsága, lelkesedése, motiváló ereje a tanulók számára, mint a tanár neme. Szintén ezt támasztja alá Carrington és munkatársai (2007) tanulmánya, amelyben kimutatták, hogy a tanárok nemének alig volt látható hatása mind a fiúk, mind a lányok tanulmányi motivációjára és elkötelezettségére; a gyerekek többre értékelték a tanár neménél azt, ha a pedagógus következetes, kiegyensúlyozott és támogató velük szemben (Carrington és mtsai, 2007). Helbig (2012) a 2006-os PIRLS, valamint a 2007-es TIMSS eredményeire támaszkodva megállapította, hogy a fiúk nem érnek el jobb érdemjegyeket sem matematikából, sem olvasásból, ha férfi tanárok tanítják őket – míg a lányok esetében egyes országokban kimutatható, hogy jobb jegyeket szereznek, ha női tanáraik vannak. Diallo és Hermann 2017-es tanulmányukban azt vizsgálták meg a TIMSS adatok alapján, hogy milyen mértékben számít a tanár neme 20 európai országban. Eredményeikben arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulókkal megegyező nemű tanárok hatása pozitív Nyugat-Európában, a női tanárok erősebb hatással vannak a gyengébb tanulókra, illetve a mintában szereplő

A pedagógusoknak a diákok neme szerint eltérő viselkedése gyakran annak következménye, hogy a tanárok olyan felfogást és attitűdöt képviselnek diákjaik nemi szerepeivel kapcsolatban, amelyek tükrözik az éppen uralkodó társadalmi sztereotípiákat. Brophy (1985) szakirodalmi áttekintésében rávilágított arra, hogy bár a tanárok többször dicsérik, illetve gyakrabban kritizálják a fiúkat, azonban az eltérő magatartás elsősorban a fiú és lány tanulók eltérő viselkedésének következménye. Wood (2012) vegyes módszerrel végzett kutatásában tanárokat vizsgált meg, és azt kapta, hogy a pedagógusok meglátásai alapján a női tanárok gondoskodóbbak, többet törődnek a tanítási anyag átadása mellett a gyermekek lelkivilágának építésével, mint a férfi tanárok.

országok felében kimutatható volt, hogy a női tanárok diákjai jobb teszt eredményeket értek el, különösen a lányok. Lam és munkatársai (2010) kutatásukban azt vizsgálták, hogy milyen módon befolyásolja a tanár neme a tanulók tanulmányi eredményét nemenként: eredményeik azt mutatták, hogy mind a fiúk, mind a lányok jobb jegyeket szereznek, ha női tanár tanítja őket.

A pedagógusoknak a diákok neme szerint eltérő viselkedése gyakran annak következménye, hogy a tanárok olyan felfogást és attitűdöt képviselnek diákjaik nemi szerepeivel kapcsolatban, amelyek tükrözik az éppen uralkodó társadalmi sztereotípiákat (Tatar és Emmanuel, 2001). Brophy (1985) szakirodalmi áttekintésében rávilágított arra, hogy bár a tanárok többször dicsérik, illetve gyakrabban kritizálják a fiúkat, azonban az eltérő magatartás elsősorban a fiú és lány tanulók eltérő viselkedésének következménye. Wood (2012) vegyes módszerrel végzett kutatásában tanárokat vizsgált meg, és azt kapta, hogy a pedagógusok meglátásai alapján a női tanárok gondoskodóbbak, többet törődnek a tanítási anyag átadása mellett a gyermekek lelkivilágának építésével, mint a férfi tanárok. A férfiak viszont lazábbak, de sokszor parancsolóbbak, és fegyelem-központúak a tanulókkal szemben. Ra'na Malik és munkatársai (2018) kutatásukban kimutatták, hogy a fiúk több dicséretet kaptak a női tanárokról, mint a férfiaktól, de mind a férfiak, mind a női tanárok többet kritizálják őket. Ezzel szemben a férfi tanárok gyakrabban lépnek interakcióba a lány tanulókkal. Fényes (2018) munkájában azt emeli ki, hogy Magyarországon pl. a középiskolák a lányokra vannak kitalálva, hiszen elsősorban a fegyelmet és a szorgalmat értékelik.

Nemi különbség a természettudomány-oktatásban

A nemek közötti differenciálás és a sztereotip nemi identitás kialakítása kora gyermekkorban kezdődik, mielőtt a gyerekek bármilyen tapasztalatot szereznek az iskolában – ezek a gyermekkorban elsajátított minták a serdülőkor fontos alapjaivá válnak, így jelentős befolyással vannak arra, hogy milyen módon állnak a tanuláshoz és az iskolai környezethez (Legewie és Diprete, 2012). Cvencek és munkatársai (2011) kutatásukban arra mutattak rá, hogy a nemek közötti „matematikai sztereotípiá” már jóval korábban megjelenik (általános iskola alsó tagozat), mint ahogyan tényleges különbségek kimutathatóak lennének – ezáltal a korai életszakaszban befolyásoló erővel hat arra, hogy a gyermek önmagáról milyen matematikai képességeket feltételez, vagy melyekkel azonosítja magát. Bár az oktatásban a lányok és a fiúk egyenlő mértékben tanulják a természettudományos tantárgyakat, azonban kevesebb lány választ STEM területű pályát, mint fiú – s ennek hátterében számos társadalmi és környezeti tényező áll (Hill és mtsai, 2010). A nők (lánygyermek) alulreprezentáltak azokon a területeken, amelyekről azt feltételezik, hogy a sikerhez elengedhetetlen az intellektuális tehetség – e tekintetben azonban kiemelkedő szereppel bírnak a pedagógusok, akik képesek lehetnek arra, hogy ezeket a „hiedelmeket” enyhítsék vagy eloszlassák (Meyer és mtsai, 2015). Ennek ellenére az oktatók – különösen a felsőoktatásban – sztereotipizált nézetekkel viseltetnek az ellenkező nemű hallgatókkal szemben; viszont saját nemük nem befolyásolja meglátásaikat (Moss-Racusin és mtsai, 2015). A nők STEM területeken való alulreprezentáltságának okaként Wang és Degol (2016) hat tényezőt nevezett meg: (1) kognitív képességek, (2) relatív kognitív erősségek, (3) karrierpreferenciák, (4) életmód, értékek, (5) szakterület-specifikus képesség-hiedelmek, és (6) nemekkel kapcsolatos sztereotípiák és elfogultság. Ezek mind olyan területek, amelyek nagyban befolyásolják az eltérő nemű tanulók pályaválasztását és érdeklődési körét, ezentúl az egyén teljes élettartamát áthatják, kezdődően a születéssel, amikor a gyermek nemének megállapításával már különböző nézőpontok alakulnak ki a neveltetését illetően (Wang és Degol, 2016).

Az empirikus vizsgálat módszere, eszköze és mintája

A kutatás során általános iskolában tanító, fizika szakos pedagógusokkal készítettünk félig strukturált interjút, amelyhez az általunk készített mérőeszközt alkalmaztuk. A szak kiválasztása a további munkánk elősegítését célozza meg: a későbbiek során az ének-zene és történelem szakos pedagógusokkal készített anyagokat vizsgáljuk meg, ezáltal lehetőségünk nyílik arra, hogy a készség-, a humán és a természettudományi tantárgyi kategóriákat összevegyük, s felmérjük azok hasonlóságait, illetve különbségeit. A mintavétel módja a megítélésen alapuló, szakértői mintavétel volt. Az interjúk célja a pedagógusok nézeteinek, tapasztalatainak, élményeinek feltárása a gyermekek családjában lévő nemiszerep-mintát és a pedagógusoknak a gyermekek nemiszerep-attitűdjére gyakorolt hatásukat illetően. Az interjúk videóhívással készültek, 60-90 perces időintervallummal.

Az elemzés kategorizáció és interpretáció által történt: az interjúkat a két kutatási kérdés mentén (családban elsajátított nemiszerep-minta; pedagógus befolyása a tanulók nemi szerep-attitűdjére) vizsgáltuk, a válaszadások szerint kategorizáltuk, annak tekintetében, hogy milyen mértékben és módon észlelik az adott jelenségeket, majd igyekeztünk feltárni azok mélyebb értelmezését. Az első kérdés esetében három, míg a második csoport esetében két kategória körvonalazódott a válaszok tekintetében. Ebben a tanulmányban 10 fizika szakos tanárral készült interjú eredményeit mutatjuk be. A mintavétel során az előregedő pedagógustársadalom jelenségével találtuk magunkat szemben (Szabó és Fehérvári, 2023): alanyaink többsége 40–60 év közötti, illetve – a szakterület „férfias” jellege ellenére – többségük nő (4 férfi – 6 nő).

Kutatási kérdések és célok

A kutatás jelen szakaszának megkezdése előtt két kutatási kérdést fogalmaztunk meg:

1. Milyen nemiszerep-mintát sajátítanak el a gyermekek a családban?
2. Befolyásoló erővel bír-e a pedagógus a tanulók nemiszerep-attitűdjét illetően?

A vizsgálat célja, hogy feltérképezzük, milyen különbségek fedezhetők fel abban a tekintetben, hogy milyen szakos pedagógus véleményét elemezzük. Jelen tanulmányban a fizika szakosokét vizsgáljuk, az ő meglátásait tárjuk fel, illetve helyezzük fókuszba. Feltételezéseink szerint a szak/tantárgy nagyban befolyásolja a válaszadást, így a későbbiekben releváns eltéréseket tudunk majd kimutatni. Viszont úgy gondoljuk, hogy a család nagymértékű szerepe mellett (ahol előzetes elképzeléseink szerint már nem a hagyományos nemiszerep-minta jelenik meg, hanem egy modernizációs folyamat figyelhető meg a családmódellek változásainak köszönhetően) a pedagógusok is jelentős erővel bírnak a tanulók nemiszerep-attitűdjét illetően – mivel a tanulók nem a szak mivoltát helyezik előtérbe, hanem a tanárt mint nemi mintaképet. Ezzel összefüggésben kiemelten fontosnak tartottuk, hogy minél több férfi tanárt kérjünk fel a vizsgálatunkban való részvételre, ámbár a pedagógustársadalom elnőiesedése (Polónyi, 2004) e szak esetében is megmutatkozott.

Az interjúk dimenziói

Az interjú négy blokkra tagolódik, amelyek középpontjában a pedagógusok családi és iskolai nemi szocializációja, valamint a gender-perspektíva, a „rejtett tanterv” és a Nemzeti Alaptanterv kérdésköre áll. Jelen tanulmányban nem a teljes interjút, hanem annak azt a részét dolgoztuk fel, ahol a tanulók családjában elsajátított nemiszerep-mintát és

a pedagógusoknak a gyermek nemiszerep-attitűdjekre gyakorolt hatását vizsgáltuk a fizika szakos tanárok véleményének tükrében. A hazai tantárgyiattitűd-kutatások (Csapó, 2000; Csikos, 2012; Malmos és Chrappán, 2016) megállapították, hogy a fizika egyike a legnépszerűtlenebb tantárgyaknak, és népszerűtlensége a középiskolai évek során egyre inkább erősödik (Czető, 2022). Ezen determináció összefüggésében még érdekesebbé válhat annak a kérdése, hogy e felettből nem közkedvelt tantárgyat tanító tanárok milyen hatással bírnak a tanulók nemiszerep-attitűdjére.

A pedagógusok alapadatait táblázatba rendszereztük (1. táblázat). Nyolc megyéből képviseltetik magukat, a tíz főből hárman Pest megyéből, illetve többségük kis- és nagyvárosokban él/tanít. A megkérdezettek közül hét fő 40 év fölötti, a fiatalabb korosztályból mindössze három főt sikerült elérnünk. A pályán töltött idejük meglehetősen széles skálát ölel fel, a pályakezdőtől egészen a nyugdíj-közeliig képviseltették magukat. 8 fő pályája során tanított általános és középiskolában is, míg egy fő egyetemi oktatásban is részt vett. Jelenlegi intézményüket tekintve három alany számolt be arról, hogy jelentős mértékű a hátrányos helyzetű gyermekek száma, így a mindennapi feladatok mellett az integrálás nehézségeivel is szembe kell nézzenek.

1. táblázat. Az interjúalanyok adatai (saját szerkesztés)

	Nem	Kor	Megye	Tanított tantárgy	Pályán töltött idő	Anya végzettsége	Apa végzettsége
1.	nő	46 éves	B-A-Z megye	matematika, kémia, fizika	20 év	érettségi	szakmunkásképző
2.	férfi	40 éves	Pest megye	testnevelés, fizika	6 év	érettségi	<i>n.a.</i>
3.	nő	54 éves	Vas megye	fizika, technika, informatika	32 év	egyetemi diploma	egyetemi diploma
4.	nő	51 éves	Somogy megye	matematika, fizika	30 év	általános iskola	általános iskola
5.	férfi	37 éves	Sz-Sz-B megye	fizika, informatika, etika	13 év	szakmunkásképző	szakmunkásképző
6.	férfi	52 éves	Fejér megye	fizika, matematika, számítástechnika	32 év	egyetemi diploma	egyetemi diploma
7.	férfi	27 év	Pest megye	fizika	2 év	főiskolai diploma	érettségi
8.	nő	21 éves	Pest megye	matematika, fizika	1 év	főiskolai diploma	szakmunkásképző
9.	nő	58 éves	Csongrád-Csanád megye	fizika, technika, matematika	40 év	főiskolai diploma	főiskolai diploma
10.	nő	51 éves	Hajdú-Bihar megye	matematika, fizika, kémia	30 év	egyetemi diploma	egyetemi diploma

A vizsgálat eredményei

A szocio-demográfiai kérdéseket követően ebben a tanulmányban a családi nemiszerep-minta elsajátításának kérdését és a pedagógusok hatását a gyermekek nemiszerep-attitűdjét illetően vizsgáltuk meg részletesebben.

Nemiszerep-minta elsajátítása a családban

A vizsgálat során feltérképeztük, hogy az általunk megkérdezett pedagógusok szerint milyen nemiszerep-mintát (tradicionális vagy modern) sajátítanak el a gyermekek a családban. A válaszok alapján három kategória rajzolódott ki: *hagyományos családmódelekben nevelkedők, posztmodern családmódelekben nevelkedők* (az elnevezéseket Mareková 2021-es tanulmányából adaptáltuk), és az *átmeneti csoport*. Az átmenet kifejezés alatt azt értjük, hogy válaszadóink szerint manapság nem körülhatárolható a kétféle szerepminta, hanem egy átmenet érzékelhető, amely árnyaltabbá teszi a két kategória elkülönülését:

„A mai fiatalok, családok már ismerik mind a két modellt, és szerintem a többség tudatosan választ, illetve tudatosan sodródik abba az irányba, amit muszáj választania, merthogy nem biztos, hogy ez mindig választás kérdése. A munkahely, az élet, vagy az élethelyzetek nagymértékben befolyásolják, hogy hogyan alakul ez ki.” (51 éves tanárnő)

A két szerepmintából ebben az esetben egyfajta vegyület keletkezett, azaz a mai családok megtartják azokat a jellemzőket, amelyeket a tradicionális gondolkodásban értékesnek tartanak, és vegyítik azokkal, amelyeket fontosnak vélnék a modernizálódó felfogásból. Ennek értelmében a gyermekek egy tágabb látókörben tekintenek a világra, és magukévá tehetik azokat a jellemzőket, amelyekkel leginkább azonosulni tudnak. A megkérdezettek szerint az efféle felfogás jótékony hatással van a tanulókra, mivel az életük legmeghatározóbb időszakában nem egy beszűkült világban élnek, hanem a személyiségük gazdagodik a kétféle világ megismerésével és elfogadásával. Az *átmeneti* csoportba tartozás különösen a lányoknak előnyös a tanárok szerint, mivel tágabb lehetőségeket biztosít számukra, és ösztönzi őket arra, hogy olyan területeken próbálják ki magukat, amelyek addig inkább a fiúk esetében számítottak elfogadhatónak. Emellett azonban a fiúk számára is jótékony felfogásnak vélik, mivel a korábban uralkodó patriarchális rendszert felülírja, és számos alternatívát kínál a különböző nemek számára nemi hovatartozásra való tekintet nélkül.

Alanyaink másik csoportja szerint a gyerekek többségénél a tradicionális szerepminta dominál:

„Tradicionális... végig, mindenképp. A szülői minta hatására ez jelenik meg.” (46 éves tanárnő)

„[...] akiét, szerintem, akiét látják. Tehát a saját nemüknek megfelelőt.” (54 éves tanárnő)

Azokban a családokban, ahol mindkét szülő aktívan jelen van, ott úgy vélik, hogy a tradicionális nemi szerepek szerinti mintaátadás érzékelhető – azonban ez egyre ritkább jelenség. Az együtt élő szülők képviselik inkább a hagyományos női és férfi szerepet, amellyel mintaként szolgálhatnak a gyerekeik számára. Ennek ellenére kihangsúlyozzák,

hogy a tradicionalitás az elvált szülőknél is megjelenhet, bár ritkább, mint az együtt élők esetében, hiszen az egyedülálló szülőknek egyszerre kell a kenyérkereső és gondoskodó szerepet betölteniük. A tradicionális minták átadása és elsajátítása stabil érzelmi támpontot eredményez, amit a kamaszkori viszontagságok nem ingatnak meg, hanem tovább erősítik. Azonban egyik alanyom kiemelte, hogy az együtt élő szülőknél sem valósul meg minden esetben a szerepminta-átadás:

„A gyerekek 90%-ánál nincs meg, hogy mi a dolgom. Ez pedig szerintem onnan jön, hogy a családból ezt nem látja. Nem mondják meg. Az apa nem azt csinálja, ami az ő dolga, az anya nem azt csinálja, ami az ő dolga, a szülők nem mondják meg a gyerekeknek, hogy mi a te dolgod és mit csinálj.” (40 éves tanár)

Arra is sokan utaltak, hogy családban történő nemi szocializáció háttérbe szorul, akár el is tűnik, mert a társadalom, és bennük a szülők egyre inkább háttérbe vonulnak a nevelés kérdését illetően. A gyerekek világában egyre élesebben jelenik meg a média, illetve a különböző elektronikai eszközök, és a szülők helyett az internetes felületen tájékozódnak (Szabó-Prievara és Nádudvari, 2023) – a mai generáció a támogató családi háttér helyett a közösségi platformok által szocializálódik.

A harmadik csoport véleménye alapján egyértelműen a modernizálódott szerepminta átadása jelenik meg, és azt emelik ki, hogy a nemi szerepekre való szocializációt hátráltatja az, ha valamelyik szülő nincs jelen a család életében:

„Pillanatnyilag amit én most tapasztalok az iskolában, hogy a családoknak a nagy része vagy csonka, vagy szivárvány. [...] ez a szivárvány család, ez már Magyarországnak a jelképe lesz. Nem csak Magyarországnak, egész Európának.” (52 éves tanár)

„[...] Egy modernebb... teljesen más, mint ami, mondjuk, régen, az én gyerekkoromban volt. Nagyon sok a csonka család, tehát innentől kezdve nincs meg, mondjuk, az apaszerep előttük” (51 éves tanárnő)

A válás egyre gyakoribbá válása teszi lehetővé szerintünk a modern szemlélet felé való eltolódást, amelynek hatásai azonban egyéntől függően változók. A családok már nem a hagyományos apa-anya-gyerekek felállításban jelennek meg, hanem sok az egyszülős, vagy mozaik- – szivárvány- – család. A nemi szerepek átadása ez esetben sérül, mivel valamelyik minta hiányzik a családból, ezáltal a gyerek nem rendelkezik olyan egyénnel, akik példaként szolgálhatnának számára. A leggyakoribb, hogy az anya neveli egyedül a gyerekeket, ezáltal a férfi minta nem jelenik meg – viszont ebben az esetben

Azokban a családokban, ahol mindkét szülő aktívan jelen van, ott úgy vélik, hogy a tradicionális nemi szerepek szerinti mintaátadás érzékelhető – azonban ez egyre ritkább jelenség. Az együtt élő szülők képviselik inkább a hagyományos női és férfi szerepet, amelylyel mintaként szolgálhatnak a gyerekeik számára. Ennek ellenére kihangsúlyozzák, hogy a tradicionalitás az elvált szülőknél is megjelenhet, bár ritkább, mint az együtt élők esetében, hiszen az egyedülálló szülőknek egyszerre kell a kenyérkereső és gondoskodó szerepet betölteniük.

az anya multifunkcionálisan tölti be a szerepét, egyidejűleg több feladatot is egyedül lát el, így közvetítve a modern női szerepeket. Nem ritka jelenség a „sokszülős” felállás:

„10 év alatt van 4 különböző temperamentumú, különböző apuka. Mit sajátít el? Vagy mindegyikből leveszi azt, ami neki tetszik, vagy van egy abszolút ellenállása, bármilyen apuka jön.” (52 éves tanár)

– ez esetben a gyerek több nevelőszülővel rendelkezik, így többféle szerepmintával ismerkedik meg, azonban ennek a hatása nem teljesen behatárolható. Esetenként az elutasító magatartás is fellelhető, azaz a gyermek nem fogadja el az újonnan érkező „új szülőt”, és ellenállással fordul felé – minek következtében a szerepmintát tekintve a zavarodottság és a bizonytalanság jelenik meg inkább meg. A pedagógusok a fiúkat simulékonyabb természetűnek tartják az ilyen családmodellek esetében, a lányokat viszont sérülékenyebbnek és elutasítóbbnak. A mozaikcsaládok esetében nagyon fontosnak tartják a megfelelő módon történő családba való beillesztést, az ismerkedésre szánt idő növelését – különösen, hogyha mindkét oldalról érkeznek gyerekek a családba –, mivel a gyerekek érzésvilága és mintakialakítása a sok váltás vagy a nem ideálisan intézett családbővülés esetén sérülékennyé válhat, amely kihathat a felnőtté válásra és a normaalkotásra is.

Abban mind a három csoport tagjai egyetértenek, hogy a szülői mintaadás egyre inkább sérül. Kevesebb az együtt töltött minőségi idő, valamint a média hatása is érződik a gyerekeken. Összességében azonban a szülői minta hiánya a leghangsúlyosabb, sőt sok esetben ők is inkább töltik az idejüket a népszerű közösségi platformokon ahelyett, hogy saját gyermekeikkel törekednének minőségi időtöltésre és kikapcsolódásra.

A kérdés második szakaszában megkérdeztünk az alanyokat, hogy véleményünk szerint mennyire befolyásolja a családi nemiszerep-mintát a szülők iskolázottsága, illetve társadalmi státusza. A pedagógusok jelentős része úgy vélte, hogy különösen nagy befolyásoló erővel bír a végzettség és a hovatartozás kérdése:

„Aki aluliskolázott, az tutira tradicionális” (46 éves tanárnő)

„Ahol aluliskolázottabbak, ott van ez a tradicionális. Tehát gyorsan menjél férjhez, nem kell neked tovább, legyen család, szakmád és akkor [...] ott általában az anyagi háttér is lejjebb van.” (58 éves tanárnő)

A családi nemiszerep-minta tradicionális, illetve modern mivoltát illetően nagyban befolyásolónak tartják a szülői iskolázottságot és a társadalmi hovatartozást mint tényezőt. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy a modern felfogást fogják képviselni – viszont ahol alacsonyabb, ott szinte kizárólagosan a tradicionális jelenik meg. Az iskolázottabb szülők törekednek a minőségi idő együtt töltésére, a közös programokra, illetve nagyobb eséllyel vonódnak be a gyermekeik tanulmányaiba is, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők. Az aluliskolázottsággal párhuzamba állítják a szűkebb anyagi háttérrel is – ezáltal korlátozottabb lehetőségek állnak rendelkezésre azoknál a tanulóknál, akik ilyen társadalmi háttérrel érkeznek. Ennél a típusnál kétféle törekvés mutatkozik meg: az egyik elsősorban a kitörésre törekszik, azaz igyekszik jobb anyagi körülményeket ígérő foglalkozást választani, és elhagyni azt a települést, amely a szegregált társadalmi réteget fogja közre:

„Ő már elmegy szakmát tanulni, elmegy kollégiumba, mert ott neki már biztosított lesz nagyon sok minden, amit, mondjuk, otthon nem kap meg; van, amelyik akarja. És ezek általában fiúk.” (58 éves tanárnő).

A kitorés lehetőségét gyakoribbnak tartják a fiúk esetében – a lányoknál jobban rögzül a tradicionális felfogás, és a szülők is kevesebb lehetőséget biztosítanak számukra, mint a fiúk esetében. A másik esetben a tanuló mintának tartja a szülei életvitelét, normának fogadja el a szűkebb anyagi lehetőségeket, elfogadottnak, megváltoztathatatlanak tartja, és nem is törekszik annak felülírására. Azonban a szülők iskolázottságát és társadalmi hovatartozását illetően két pedagógus vélte úgy, hogy ennek manapság egyre kevesebb a jelentősége a nemiszerep-mintát illetően. Ennek oka, hogy a végzettségek megszerzése ma már nem tekinthető annyira mérvadónak, mint akár néhány évvel ezelőtt. Egyre kevesebb a szakmunkás, „divattá” vált a diploma megszerzése, és a társadalom tömegesen neveli ki a diplomás egyéneket.

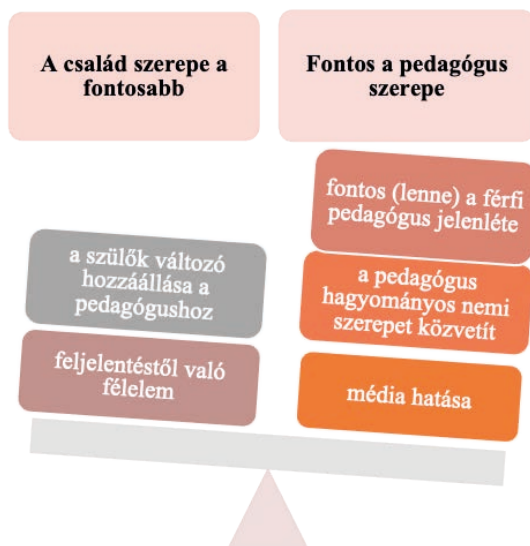
2. táblázat. A válaszok kategóriánként való megoszlása (saját szerkesztés)

A válaszok kategóriánként való megoszlása			
	tradicionális	posztmodern	átmeneti
Megjelenés	– szülői minta hatására jelenik meg – nukleáris családotknál a legjellemzőbb	– egyszülős vagy mozaikcsaládokban a leggyakoribb	– tudatos választás, de befolyásolja a munkahely és az élethelyzetek
Előny	– stabil érzelmi háttér és értékrend	– megfelelő eljárás esetén alkalmazkodási képesség, empátia	– szélesebb látókör – tágabb lehetőségek
Hátrány	– a további csoportokhoz hasonlóan itt is háttérbe vonulnak a szülők a nevelést illetően	– sérül a nemiszerep-minta átadása – keveredő szerepminták	– bizonytalanság-érzet
Milyen hatással van az eltérő nemű gyermekekre?	– a hagyományos nemi nevelési elveket rögzíti a társadalomban (korlátokat szab)	– a fiúk simulékonyabbak, a lányok sérülékenyebbek, elutasítóbbak	– mindkét nem esetében előnyös, felülírja a berögzült nemi korlátokat
Feltételezett szülői iskolázottság	– alacsony iskolai végzettség	– magas iskolai végzettség	– magas iskolai végzettség

A válaszok táblázatba való rendszerezése által megállapítható, hogy a pedagógusok által megjelenített mindhárom kategóriában felmutathatók olyan tényezők, amelyek akár előnyként, akár hátrányként értelmezhetők, azonban meglátásaik szerint az a legfontosabb, hogy mindkét szülő aktív résztvevője legyen a gyereke életének, mindegyik családmodell esetében.

A pedagógusok hatása a gyermekek nemiszerep-attitűdjére

A következő szakaszban a pedagógusok hatását vizsgáltuk a tanulók nemiszerep-attitűdjére vonatkozóan. A megkérdezettek válasza alapján több perspektívából tudtuk megvizsgálni az adott kérdéskört. Az alanyok többsége a kérdés hallatán először a homoszexualitásra és az azzal kapcsolatos elutasító vagy elfogadó magatartásformára asszociált. A kérdés valódi jelentésének tisztázását követően azonban számos minta mutatkozott meg a pedagógusok véleménye által.



1. ábra. A válaszok kategorizációja

A válaszadókat két csoportba tudtuk sorolni – életkor szerint mindegyik korosztály képviselteti magát a csoportokban, viszont a család szerepét mind a négy általunk megkérdezett férfi előtérbe helyezte. Az egyik csoport szerint a család a fő befolyásoló erő, míg a másik szerint, bár az előbbi is kiemelkedő szerepet kap, de a pedagógusok is jelentős erővel bírnak. Az első csoport szerint a család ereje és szerepe sokkal fontosabb a gyermekek nemiszerep-attitűdjét illetően, mint a pedagógusé:

„Mindig a család dominál... ez nem az iskolában dől el, ez otthonról jön.” (54 éves tanárnő)

A megkérdezettek úgy gondolják, hogy a családi szocializáció jóval erősebb és jelentősebb a gyermekek életében, mint amennyiben a tanárok tudnak hatást gyakorolni rájuk. Emellett az egyik alany kiemelte, hogy

„ezzel az iskolában mi nem foglalkozunk. Ilyen témákról általános iskolában nem beszélünk... [...] agyilag még nem elég érettek hozzá” (40 éves tanár)

Meglátásaik szerint az a napi néhány óra, amelyet a gyerekek a pedagógusokkal töltenek, nem tekinthetők elengedőnek ahhoz, hogy felülírják az otthonról hozott családi mintát. Ez alól akkor látnak kivételt, ha osztályfőnökről van szó, mivel ők nem csak a tanórákon, hanem többször és kötetlenebb formában is tudnak kapcsolatot kialakítani a tanulókkal. A gyermekek nemiszerep-szocializációjába való ilyen mértékű beavatkozást nem tekintik helyénvalónak egy pedagógus részéről, hangsúlyozzák, hogy bár a tanári lét egy hivatás, azonban tudni kell – illetve meg kell tanulni – meghúzni azokat a bizonyos határokat, mivel az osztályokban tanulók nem saját gyermekek, hanem csak „kölcsonbe kapottak”:

„A szülő az szülő, a pedagógus pedig pedagógus. Ezt a kettőt nem szabad összemosni...” (27 éves tanár)

Mindemellett felhívják a figyelmet arra is, hogy az utóbbi néhány évben a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolat nagymértékű változáson ment keresztül. Míg a korábbi évtizedek során egy kölcsönös tiszteleten alapuló, egymás munkáját elismerő kontaktus volt a jellemző, ahol a pedagógus és a szülő közösen törekedett a gyermek előmenetelének segítésére, addig a 2000-es évektől megfigyelhetővé vált a „tanár-hibáztatás”:

„A szülők is teljesen máshogy néznek a tanárookra. Ez a gyermekmegőrzés. És akármennyire furcsa, még a legkevésbé iskolázottabbak is tudják, hogy mit szabad és mit nem. Hogy mihez van joguk, és mihez nincs. Mihez van joga a gyerekeknek, és mihez nincs.” (52 éves tanár)

A fentebb említett tényezők (a család fontossága a nemiszerep-attitűdök kialakításában, a szülők megváltozott hozzáállása a pedagógusokhoz, esetleg a feljelentéstől való félelem) miatt a közös együttműködés korlátozottan jelenik meg az iskola falain belül és kívül.

Az alanyok második csoportja szerint a család meghatározó szerepet játszik a tanulók szellemi és emocionális fejlődésében, azonban nem tartják elhanyagolhatónak a pedagógusok szerepét sem.

„Alsó tagozatban nagyon nagy, felső tagozatban inkább a mintaadással van szerepe” (46 éves tanárnő)

„Valahol mi [...] második apák, vagy második anyák vagyunk” (54 éves tanárnő)

„[...] hogyha úgy állunk hozzá a gyerekekhez, akkor talán tudunk alakítani rajta. Vagy elfogadni.” (58 éves tanárnő)

A tanulók fejlődéséhez a családi szocializáció mellett kiemeltnek tartják az iskolait is, mivel a gyermek egy olyan, kezdetben idegen közösségbe kerül, ahol meg kell tanulnia elfogadni és elfogadottnak lenni. Ehhez azonban szükségesek azok a „súrlódások”, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy képesek legyenek konfliktusokat kezelni és a különbözőségeket tolerálni.

A pedagógusok – a megfelelően kialakított kapcsolat esetében – egy második szülői szerepet vesznek fel, ezáltal mintaként szolgálnak a tanulók számára. A tananyag átadása és a nevelésre szánt idő közötti egyensúly logisztikai kihívásként jelenik meg a mindennapok sűrűségében, azonban abban a megkérdézetek többsége egyetért, hogy a mindennapi életre való nevelés és felkészítés hangsúlyosabb, mint a lexikális tudás bővítése. A gyerekek között felmerülő konfliktusok és problémák azonnali orvoslása jelentősebb, ám egyúttal jóval több energiát és empátiát igényel a pedagógusok részéről, mint az elméleti anyagok átadása. Véleményük szerint, mivel a tanulók a napjaik nagy részét az iskola falain belül töltik, így átvesznek egymástól és az őket körülvevő tanároktól különböző jellemformákat, majd magukévá formálják.

„[...] lehet őket alakítani úgy, hogy másnak fogadja el a mászágát. És akkor teljesen mindegy, hogy mire értjük. Mert ő nem olyan, mint te.” (58 éves tanárnő)

A pedagógusok – a megfelelően kialakított kapcsolat esetében – egy második szülői szerepet vesznek fel, ezáltal mintaként szolgálnak a tanulók számára. A tananyag átadása és a nevelésre szánt idő közötti egyensúly logisztikai kihívásként jelenik meg a mindennapok sűrűségében, azonban abban a megkérdezettek többsége egyetért, hogy a mindennapi életre való nevelés és felkészítés hangsúlyosabb, mint a lexikális tudás bővítése. A gyerekek között felmerülő konfliktusok és problémák azonnali orvoslása jelentősebb, ám egyúttal jóval több energiát és empátiát igényel a pedagógusok részéről, mint az elméleti anyagok átadása. Véleményük szerint, mivel a tanulók a napjaik nagy részét az iskola falain belül töltik, így átvesznek egymástól és az őket körülvevő tanároktól különböző jellemformákat, majd magukévá formálják. A pedagógusok attitűdjei befolyásoló erővel bírnak a gyerekek számára, a nemi szerepek kérdéskörében is. A második szülői minta – valamint az ellenkező nemű tanárok – eszményképet alakíthatnak ki a tanulóknak a számukra ideális női és férfi szerepekről – ugyanakkor ennek az ellentettje is megfigyelhető. A megkérdezettek szerint mind a fiúk, mind a lányok számára kiemelt fontosságú lenne, hogy minél több férfi pedagógus vegyen részt az iskolai oktatásban, mivel jelenleg túlnyomó többségben női tanárok tanítanak az általános és a középiskolákban.

„[...] ha lenne több, akkor láthatnának olyan mintát, hogy a férfi tanár előreengedi a női kollegát, előre köszön, meg hogy mit csinál, meg hogyan csinál” (40 éves tanár)

„mindenki más szemszögből látja ugyanazt a dolgot, másképp látja ugyanazt egy férfi, másképp látja ugyanazt egy nő, másképp közelít esetleg...” (51 éves tanárnő)

Alanyaink közül mind a férfi, mind a női pedagógusok úgy vélték, hogy valamilyen módon, de károsan hathat a gyermekekre az állandó női jelenlét. Születésüktől kezdve az édesanya tölt velük több időt, majd pedig az oktatási rendszerben is többségében óvónők, tanítónők és tanárnők veszik körül őket. Az eltérő nemű pedagógusok eltérő nézeteket és értékrendet képviselnek, amivel nagyban hozzájárulnak a gyermekek látásmódjának kiszélesítéséhez, ez azonban az eltolódott oktatói nemi arányok miatt nem tud megvalósulni. Hiányzik a férfi minta az oktatásból, amely jelentősen hozzájárulna ahhoz, hogy az esetlegesen otthonról elmaradó, vagy otthon túlzottan csak a tradicionális nemi szerepeket hangsúlyozó mintaadás legalább az intézményi keretek között megtörténjen. Erre azonban a jelenlegi körülmények között csekély esély van, hiszen az oktatási rendszer pedagógushiánnyal küzd, egyre nehezebb bevonzani a fiatal pályakezdőket, így a férfi-arány növekedése sem várható.

A megkérdezettek szerint a pedagógusok inkább a hagyományos nemi szerepet követítik a tanulók számára:

„látszik egy pedagóguson, hogy ő ebben a tradicionális nemi szerepben van. Akár férfi, akár nő.” (21 éves tanárnő)

A tanárok esetében elfogadottnak tartanak egy ún. „dress code”-ot, ami által az egyén külsőjén is tükröződik hivatása. Az öltözködni nem túl kirívónak, vagy akár ziláltnak, hanem példamutatónak, évszaknak, időjárásnak megfelelőnek kell lennie, amely kellően lezser, de mégis tiszteletet ébresztő. A pedagógusnak az iskola falain kívül is pedagógusnak kell maradnia, ennek értelmében ügyelnie kell a viselkedésére és a megnyilvánulásaira is. Alanyaink közül néhányan azt is kihangsúlyozzák, hogy a tanárok esetében nőként csak a nőies, férfiként csak a férfias viselkedés az elfogadott, ez alól „felmentést” csak

a testnevelés szakos tanárnők kapnak – ott általánosnak tekinthető a melegítő ruházat és a sportcipő, valamint a „kevésbé nőies”-nek titulált viselkedés. Különösen azért tartják fontosnak a megszokottal megegyező kinézetet és viselkedést, mert a tanulók a médianak köszönhetően számos olyan dologgal találkoznak nap mint nap, amely egyáltalán nem sorolható a hétköznapi kategóriába:

„amiket néznek, a sok hülyeség, az egy olyan irányba tereli el az agyukat...”
(40 éves tanár)

Úgy vélik, hogy a média befolyásoló ereje lassan háttérbe szorítja a további meghatározó tényezőket, s ezáltal a tanulók befolyásolhatóvá, önálló gondolkodásra képtelen felnőtté válnak. A látottakat kérdés nélkül elhiszik, és elfogadottá teszik, nem kérdőjelezik meg a hallottak/látottak hitelességét, vagy akár csak gondolkodnak el azok valóság tartalmán. Az elektronikus „kütyük” türelmetlenné, idegessé teszik őket, emellett egyre nehezebb lekötni a figyelmüket, mivel hozzászoktak, hogy mindent azonnal kézhez kapnak.

Összegzés

Dolgozatunkban azt vizsgáltuk, hogy a fizika szakos pedagógusok meglátásai szerint milyen nemiszerep-minta jelenik meg a tanulók családjában, illetve a tanárok milyen mértékben jelentenek befolyásoló hatást a gyermekek nemiszerep-attitűdjére.

A kutatások szerint a lányok esetében a szülők pozitívabban fogadják a gender-atipikus viselkedést, mint a fiaknál (Fagot, 1978), emellett azok a tanulók, akik a nemüktől elfogadott viselkedéstől eltérően nyilvánulnak meg, a társadalomtól negatív visszajelzést kapnak (Ehrensaft, 2007). A tanulók példaképei között a szülők az első helyen szerepelnek (Makarova és mtsai, 2016, idézi: Faulstich-Wieland és mtsai, 2017), emellett gazdasági-társadalmi státuszuk is hatással van a gyermekeikre (Huszár és mtsai, 2020).

A szülők mellett a pedagógusok is megjelennek befolyásoló tényezőként a tanulók személyiségfejlődésében: az oktatási intézményekben jelen van a nemi megkülönböztetés, amely tipizált viselkedést és eltérő elvárásokat támaszt a különböző nemű tanulókkal szemben (Skelton, 2006; Paseka, 2007; Leaper és Farkas, 2015). A pedagógus nemének befolyásoló ereje megosztó nézeteket mutat a kutatói társadalomban (Martin és Marsh, 2005; Driessen, 2007; Martin és mtsai, 2008; Clegg és mtsai, 2000; Wood, 2012), mind a tanulmányi eredményeket, mind pedig a magatartást és a pályaeorientációt tekintve.

Tanulmányunk második szakaszában az empirikus vizsgálatunkat mutattuk be, ahol 10, általános iskolában tanító fizika szakos tanárral készítettünk félig strukturált interjúkat. A pedagógusok beszámolóí alapján feltérképeztük a gyerekek családban elsajátított nemiszerep-mintájának kérdéskörét, valamint a pedagógus hatását a diákok nemiszerep-attitűdjére. A megkérdezettek meglátásai hozzájárultak ahhoz, hogy többféle perspektívából tárhassuk fel a téma mögött felsejlő problémákat, például az alanyok aggodalmukat fejezték ki a pedagógusok utánpótlása, illetve a felnövő generációk személyiségfejlődése miatt.

Az első szakaszban a diákok családjában érvényesülő nemiszerep-mintát helyeztük a középpontba, ahol a megkérdezettek több típusra (*hagyományos családmódelben nevelkedők, posztmodern családmódelben nevelkedők, átmenet*) mutattak rá. Az általuk bemutatott minták szerint egyes családokban a tradicionális modell az érvényes, elsősorban ha a gyermek a vér szerinti szülőkkel él együtt. A modern felfogás viszont általában az egyszülős vagy mozaikcsaládokban volt uralkodó. Végül érdekes volt az átmeneti csoport, akik vegyítik azokat az elemeket az előző két típusból, amelyeket értékesnek tartanak. Ezt a mintát különösen a lányok esetében tartják hasznosnak, mivel tágabb

önérvényesítési formát kínál a számukra. Rámutattak arra is, hogy a szülői mintaadás egyre inkább háttérbe kerül, és átveszi a helyét a média, amely sok esetben a káros példamutatásával egy zavarodott és az információk tömkelegében elveszett generációt eredményez.

A második szakaszban a pedagógusoknak a gyerekek nemiszerep-attitűdjére gyakorolt befolyásoló erejére vonatkozó meglátásaikat tártuk fel. A vizsgálat során két csoportot tudtunk elkülöníteni. Az egyik csoport szerint a pedagógusoknak nincs befolyásoló erejük, míg a másik szerint kiemelkedő hatással bírnak. Az előbbi csoport szerint a tanároknak nincs sem jogosultságuk, sem idejük arra, hogy behatóan foglalkozzanak a tanulók nemiszerep-attitűdjéit érintő kérdésekkel, valamint hangsúlyozzák, hogy a pedagógusok nem vehetik át a szülői szerepet. Volt emellett, aki azt emelte ki, hogy az otthonról hozott normarendszer felülírására az iskolai keretek között nincs is lehetőség. Az elhatárolódás okaként többen kifejezték a feljelentéstől való félelmüket is, illetve a szülők és a pedagógusok közti megromlott kapcsolatot.

A második csoport ezzel ellentétben úgy véli, hogy a pedagógusok igenis kiemelkedő szereppel, mintaképpel szolgálnak a tanulók számára. A napjaik nagy részét együtt töltik, így magától értetődőnek tartják a hatást, különösen akkor, ha osztályfőnökről van szó, aki jelentősen több időt tölt el a tanulókkal, és bizalmasabb kapcsolatot tud kialakítani, mint egy szaktanár. Fontosnak tartják a férfi pedagógusok pályára való bevezetését, amely elősegítené a férfi mintakép kialakítását a tanulóknál, ráadásul a mai társadalomra jellemzően egyre gyakoribbak az egyszülős családok, ahol általában is hiányzik a férfi mintakép. A tanárok véleménye az volt, hogy nekik inkább a hagyományos nemi szerepeket kell közvetíteniük, valamint kiemelték, hogy a média szerepe is egyre jelentősebb a diákok nemiszerep-attitűdjének kialakulásában.

Összegezve elmondható, hogy a családi nemiszerep-mintában változás figyelhető meg, amely a tradicionálistól egyre inkább a modernizálódó szerepminta felé halad. A pedagógusok nemiszerep-attitűdjére gyakorolt hatása jelentősnek tekinthető, azonban a diák-tanár-szülők kapcsolatában észlelhető negatív irányú módosulás gátat szab a produktív, kölcsönös tiszteleten alapuló közös munkának. Emellett a kutatók szerint fontos lenne kidolgozni egy olyan iránymutatást, amely segítségül szolgál a tanároknak a célból, hogy nemi szempontból semleges tanítási technikákat alkalmazzanak a tanóráikon, és megvalósuljon az oktatásbeli nemi egyenlőség (Ra'na Malik és mtsai, 2018). A kutatás jelen mivoltában messzemenőbb következtetések levonására nem alkalmas, mivel egyik korlátjának tekinthető az alacsony alanszám, illetve, hogy az általunk megkérdezett pedagógusok mindegyike fizika szakos – tehát tulajdonképpen egy tantárgyi perspektívából nyerhetünk rálátást az általunk vizsgált kérdésekre. Emellett összességében értelmezve kevés információval rendelkezünk az alanyok intézményi környezetéről, a diákok létszámáról, sajátosságairól, összetételéről, így kizárólagosan a pedagógusok percepcióira hagyatkozhatunk, amely szintén megnehezíti munkánkat a megfelelő kontextusban történő értelmezés és vizsgálat során. Azonban abban a tekintetben mindenképpen figyelemreméltó, hogy a kapott válaszok mentén további kérdések merülnek fel, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az oktatás eddig egy kevésbé feltárt területét vizsgáljuk meg olyan pedagógusok nézőpontjai által, akik részt vesznek a gyermekekkel való mindennapi munkában, azaz közvetlenül észlelik a tanulókat érintő változásokat és befolyásoló tényezőket.

Gál Enikő

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

Szakirodalom

- Ademe, E. (2018). Teacher Gender Preferences of All-Boys, All-Girls, and Mixed-Sex School Students in Addis Ababa. *Eastern Africa Social Science Research Review*, 34(1), 231–248. DOI: [10.1353/eas.2018.0007](https://doi.org/10.1353/eas.2018.0007)
- Beede, D. N., Julian, T. A., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B. & Doms, M. E. (2011). *Women in STEM: A Gender Gap to Innovation* (SSRN Scholarly Paper ID 1964782). Social Science Research Network. DOI: [10.2139/ssrn.1964782](https://doi.org/10.2139/ssrn.1964782)
- Bourdieu, P. (1974). Az oktatási rendszer ideológiai funkciója. In Ferge, Zs. & Háber, J. (szerk.), *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Bourdieu, P. (2000). *Férfiuralom*. Napvilág.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in education, society and culture*. 2. ed., reprinted. Sage Publications Ltd.
- Brophy, J. (1985). Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers. *Journal of Logic and Computation*, 115–142. DOI: [10.1016/b978-0-12-752075-9.50011-8](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-752075-9.50011-8)
- Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Skelton, C., Read, B. & Hall, I. (2007). Does the gender of the teacher really matter? Seven- to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers. *Educational Studies*, 33(4), 397–413. DOI: [10.1080/03055690701423580](https://doi.org/10.1080/03055690701423580)
- Clegg, S., Trayhurn, D. & Johnson, A. (2000). Not just for men: A case study of the teaching and learning of information technology in higher education. *Higher Education*, 40(2), 123–145. DOI: [10.1023/a:1004093116051](https://doi.org/10.1023/a:1004093116051)
- Cooney, M. H. & Bittner, M. T. (2001). Men in Early Childhood Education: Their Emergent Issues. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 77–82. DOI: [10.1023/a:1012564610349](https://doi.org/10.1023/a:1012564610349)
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N. & Greenwald, A. G. (2011). Math–Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82(3), 766–779. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x)
- Czető, K. (2022). Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 30–52. DOI: [10.14232/isk-kult.2022.8-9.30](https://doi.org/10.14232/isk-kult.2022.8-9.30)
- Dénes, D. (2018). A társadalmi nemi szerepek iránti attitűd és a pályorientációs döntések kapcsolatának vizsgálata. *Különléges Bánásmód*, 4(3), Art. 3. DOI: [10.18458/kb.2018.3.25](https://doi.org/10.18458/kb.2018.3.25)
- Diallo, A. & Hermann, Z. (é. n.). *Does teacher gender matter in Europe? Evidence from TIMSS data*. 39.
- Dresel, M., Schober, B. & Ziegler, A. (2007). Golem und Pygmalion: Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich am geschlechtsstereotypen Denken der Eltern? In Ludwig, P. H. & Ludwig, H. (szerk.), *Erwartungen in Himmelblau und Rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Juventa. 61–81. <https://www.semanticscholar.org/paper/Golem-und-Pygmalion%3A-scheitert-die-von-Ma%CC%88dchen-im-Dresel/357f170eba21d90ddf2033fcc9b68c692080768>
- Drissen, G. (2007). The Feminization of Primary Education: Effects of Teachers' Sex on Pupil Achievement, Attitudes and Behaviour. *International Review of Education*, 53(2), 183–203. DOI: [10.1007/s11159-007-9039-y](https://doi.org/10.1007/s11159-007-9039-y)
- Eagly, A. H. & Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 735–754. DOI: [10.1037/0022-3514.46.4.735](https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.735)
- Ehrensaft, D. (2007). Raising Girlyboys: A Parent's Perspective. *Studies in Gender and Sexuality*, 8(3), 269–302. DOI: [10.1080/15240650701226581](https://doi.org/10.1080/15240650701226581)
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S. & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103–127. DOI: [10.1037/a0018053](https://doi.org/10.1037/a0018053)
- Emolu, E. (2017). Toy preferences in children impact of gender and culture, an observational study. *Educația Plus*, 18(2), 143–155. DOI: [10.24250/jpe/2/2017/em3](https://doi.org/10.24250/jpe/2/2017/em3)
- Fagot, B. I. (1978). The Influence of Sex of Child on Parental Reactions to Toddler Children. *Child Development*, 49(2), 459. DOI: [10.2307/1128711](https://doi.org/10.2307/1128711)
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). *Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an all-gemeinbildenden Schulen*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Fényes, H. (2009). Horizontális és vertikális szegregáció az oktatásban nemek szerint. *Iskolakultúra*, 10(10), 24–38.
- Fényes, H. (2018). Mennyit ér egy tudományos fokozat – különös tekintettel a tudományos eredményesség és előmenetel nemi különbségeire. *Szociológiai Szemle*, 28(1), 60–82. DOI: [10.51624/szocszemle.2018.1.3](https://doi.org/10.51624/szocszemle.2018.1.3)
- Fónai, M. & Dusa, Á. R. (2014). A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 14(6).
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P. & Zingales, L. (2008). Culture, Gender, and Math. *Science*, 320(5880), 1164–1165. DOI: [10.1126/science.1154094](https://doi.org/10.1126/science.1154094)

- Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó.
- Hascoët, M., Giaconi, V. & Jamain, L. (2021). Family socioeconomic status and parental expectations affect mathematics achievement in a national sample of Chilean students. *International Journal of Behavioral Development*, 45(2), 122–132. DOI: [10.1177/0165025420965731](https://doi.org/10.1177/0165025420965731)
- Helbig, M. (2012). Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: Empirical evidence from 21 European Union and OECD countries. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 661–677. DOI: [10.1080/01425692.2012.674782](https://doi.org/10.1080/01425692.2012.674782)
- Hill, C., Corbett, C. & St Rose, A. (2010). *Why so few?: Women in science, technology, engineering, and mathematics*. AAUW.
- Huszár, Á., Balogh, K. & Györi, Á. (2020). *A társadalmi mobilitás egyenlőtlensége a nők és a férfiak között*. Argumentum Publishing House – Centre for Social Sciences. 35–58. <http://real.mtak.hu/118372/>
- Hyde, J. S. & Mertz, J. E. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(22), 8801–8807. DOI: [10.1073/pnas.0901265106](https://doi.org/10.1073/pnas.0901265106)
- Lam, Y. H. R., Tse, S. K., Lam, J. W. I. & Loh, E. K. Y. (2010). Does the Gender of the Teacher Matter in the Teaching of Reading Literacy? Teacher Gender and Pupil Attainment in Reading Literacy in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 754–759. DOI: [10.1016/j.tate.2009.10.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.010)
- Leaper, C. & Farkas, T. (2015). The socialization of gender during childhood and adolescence. In Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (szerk.), *Handbook of socialization: Theory and research*. The Guilford Press. 541–565.
- Legewie, J. & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463–485. DOI: [10.1177/0003122412440802](https://doi.org/10.1177/0003122412440802)
- Makarova, E., Aeschlimann, B. & Herzog, W. (2016). Why is the pipeline leaking? Experiences of young women in STEM vocational education and training and their adjustment strategies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(1), 2. DOI: [10.1186/s40461-016-0027-y](https://doi.org/10.1186/s40461-016-0027-y)
- Malik, R., Javed, N., Dilshad, M. & Prof, A. (2018). Inquiry into Gendered Teacher-Student Classroom Interactions. *Pakistan Journal of Education*, 35, 97–116. DOI: [10.30971/pje.v35i2.543](https://doi.org/10.30971/pje.v35i2.543)
- Mareková, H. (2021). Family life crisis – a combination of traditional and postmodern values and forms of life. *Proceedings of CBU in Social Sciences*, 2, 241–246. DOI: [10.12955/pss.v2.228](https://doi.org/10.12955/pss.v2.228)
- Martin, A. & Marsh, H. (2005). Motivating Boys and Motivating Girls: Does Teacher Gender Really Make a Difference? *Australian Journal of Education*, 49(3), 320–334. DOI: [10.1177/000494410504900308](https://doi.org/10.1177/000494410504900308)
- Meyer, M., Cimpian, A. & Leslie, S.-J. (2015). Women are underrepresented in fields where success is believed to require brilliance. *Frontiers in Psychology*, 6. DOI: [10.3389/fpsyg.2015.00235](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00235)
- Molla, E. (2016). The Role Of School In Gender Socialization. *European Journal of Educational Sciences*, 3(1).
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J. & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474–16479. DOI: [10.1073/pnas.1211286109](https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109)
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Arora, A. (2012). *Timss 2011 international results in mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Murinkó, L. (2014). A nemi szerepekkel és a családdal kapcsolatos attitűdök európai kitekintésben: értékek és gyermekgondozás. *Szociológiai Szemle*, 24(1), 67–101.
- Paseka, A. (2007). Geschlecht lernen am Schauplatz Schule. *Sozialwissenschaftliche Rundschau*, 47(1), 51–72.
- Polónyi, I. (2004). A pedagógusképzés – oktatásgazdasági megközelítésben. *Educatio*, (3), 343–358.
- Pongrácz, T. & S. Molnár, E. (2011). Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. In Nagy, I. & Pongrácz, T. (szerk.), *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011*. TÁRKI – Nemzeti Erőforrás Minisztérium. 192–206.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. ÚMK.
- Safta, C. G. (2017). Gender Stereotypes – Dimension of the Hidden Curriculum. *Jus et Civitas – A Journal of Social and Legal Studies*, 68(2), 61–68.
- Salmah, S., Nisak, K., Syafiani, A. & Bulan, L. S. (2022). The Impact of Social Class and Ability Group on Students Academic Achievement: A Case Study of Selected Primary Schools. *International Journal of Education and Curriculum Application*, 5(2). DOI: [10.31764/ijeca.v5i2.10210](https://doi.org/10.31764/ijeca.v5i2.10210)
- Samuelsson, M. & Samuelsson, J. (2016). Gender differences in boys' and girls' perception of teaching and learning mathematics. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 18–34. DOI: [10.1080/23265507.2015.1127770](https://doi.org/10.1080/23265507.2015.1127770)
- Skelton, C. (2006). Boys and Girls in the Elementary School. In *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications Ltd. 139–151. DOI: [10.4135/9781848607996.n11](https://doi.org/10.4135/9781848607996.n11)

- Smith, J. (2004). *Male Primary Teachers: Disadvantaged or advantaged?* Paper presented at the AARE Conference, Melbourne, 2004.
- Szabó, É. & Fehérvári, G. (2023). Hivatás vagy kényszer? A gyakorló pedagógusok pálya-elköteleződései motivációjának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 33(5), 3–20. DOI: [10.14232/iskkult.2023.5.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.5.3)
- Szabó-Prievara, D. K. & Nádudvari, G. E. (2023). A családi minta fontossága – szülő és gyermek médiahasználata a COVID-19 idején. *Iskolakultúra*, 33(1–2), 93–110. DOI: [10.14232/iskkult.2023.1-2.93](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.93)
- Tatar, M. & Emmanuel, G. (2001). Teachers' Perceptions of Their Students' Gender Roles. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 215–224. DOI: [10.1080/00220670109598755](https://doi.org/10.1080/00220670109598755)
- Tellhed, U., Bäckström, M. & Björklund, F. (2017). Will I Fit in and Do Well? The Importance of Social Belongingness and Self-Efficacy for Explaining Gender Differences in Interest in STEM and HEED Majors. *Sex Roles*, 77(1–2), 86–96. DOI: [10.1007/s11199-016-0694-y](https://doi.org/10.1007/s11199-016-0694-y)
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54.
- Veroszta, Z. (2015). Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), 16.
- Von Stumm, S., Cave, S. N. & Wakeling, P. (2022). Persistent association between family socioeconomic status and primary school performance in Britain over 95 years. *Npj Science of Learning*, 7(1). DOI: [10.1038/s41539-022-00120-3](https://doi.org/10.1038/s41539-022-00120-3)
- Wang, M.-T. & Degol, J. L. (2017). Gender Gap in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM): Current Knowledge, Implications for Practice, Policy, and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 29(1), 119–140. DOI: [10.1007/s10648-015-9355-x](https://doi.org/10.1007/s10648-015-9355-x)
- Wood, T. D. (2012). Teacher Perceptions of Gender-Based Differences among Elementary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 317–345.
- Zhang, F., Jiang, Y., Ming, H., Ren, Y., Wang, L. & Huang, S. (2020). Family socio-economic status and children's academic achievement: The different roles of parental academic involvement and subjective social mobility. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 561–579. DOI: [10.1111/bjep.12374](https://doi.org/10.1111/bjep.12374)

Absztrakt

A család és a pedagógusok tanulókra gyakorolt hatása nemzetközileg kutatott terület, mivel kulcsfontosságú szerepet játszanak a tanulók személyiségének kialakulásában és tanulmányi előmenetelében. A családból hozott nemiszerep-minták hosszú távú befolyásoló erővel hatnak a gyerekekre, emellett a társadalmi-gazdasági státusz összefüggésben áll a szülők oktatáshoz való hozzáállásával. A pedagógusok is hozzájárulnak a nemi szerepek és identitás kialakításához, azonban feltételezésünk szerint a nemektől függő eltérő viselkedésük következményként olyan felfogást és attitűdöt képviselnek, amely tükrözi az adott társadalomban jelen levő sztereotípiákat. A tanulmány empirikus részében nem valószínűségi szakértői mintavétel által, 10, általános iskolában tanító fizika szakos pedagógussal készítettünk félig strukturált interjút, amelyek elemzése kategorizáció és interpretáció által történt. Eredményeink azt mutatják, hogy a pedagógusok szerint a diákok családjában több nemiszerep-minta érvényesült (*tradicionális, modern, átmeneti*), illetve a diák, a szülő és a tanárok közti nem megfelelő kapcsolat miatt a nemiszerep-attitűdök formálásában sok esetben nem valósul meg az együttműködés a szülők és tanárok között. Alanyaink többsége szerint a szülők mellett a pedagógusok is befolyásoló erővel bírnak a tanulók nemiszerep-attitűdjeire, de interjúink szerint a tanárok elsősorban a hagyományos nemi szerepeket közvetítik, azonban kiemelten fontosnak tartják a férfiak tanári pályára való bevonását is.

Kulcsszavak: nemi szerepek, nemiszerep-attitűdök, szülők és a pedagógusok hatása, tanári észlelés, kvalitatív interjú kutatás

Digitális eszköz-használat a Waldorf-oktatást választó családok gyerekeinek életében

A digitális eszközök széles spektrumban való elterjedése átformálta mindennapjainkat. Hatásukra újabb és újabb kezelésre váró problémák merülnek fel, mint például a családokon belül a szülő és a gyerek kapcsolata a digitális eszközök viszonylatában, és az ehhez kötődő nevelési kérdések. A szülők a megváltozott környezetben próbálják irányítani gyerekeiket eszközhasználatuk szabályozásában, oktatásuk megválasztásában.

Tanulmányomban a digitális eszköz-használati szokásokat és az ahhoz való viszonyulást vizsgálom az alternatív oktatást, jelesül a Waldorf-oktatást választó családok gyerekeinek életében egy Maros megyében, Marosvásárhelyen végzett kutatás eredményei alapján. A témát négy dimenzió mentén bontom ki: a digitális eszközök és az alternatív oktatás között felmerülő kapcsolat, a családi dinamika, a domináló szülői nevelési stílusok, valamint a szülők által használt szabályozási módszerek, stratégiák mentén.

Napjainkban a digitális eszköz-használat a legtöbb ember számára természetes és magától értetődő folyamat. Okostelefonnal beszélgetünk, a számítógép, a laptop munkaeszközünk és szórakozási lehetőségünk egyben, a televízió a legtöbb háztartásban jelenlévő tárgy. A digitális térnyerés a képernyő előtt eltöltött idő növekedésével arányos, hiszen minél inkább a hétköznapjaink részét képezik, annál inkább egybeolvad szokásainkkal, cselekvéseinkkel. A képernyőhasználat, a tömegkommunikációs eszközök a televízió megjelenésének kezdetétől kiemelkedő szerepet töltenek be az egyének és családok életében. Ugyanakkor a folyamatos és gyors ütemű elterjedésük következtében Giddens már a 20. században negyedleges szocializációs közegként tekint rá a családot, a kortárs csoportokat és az iskolát/munkahelyet követően (Giddens, 2006). A Kaiser Family Foundation által végzett kutatások szerint a tévéműsorok, a hallgatott zenék, a videójátékok, a közösségi oldalak, honlapok tartalmi formálják a fiatalok értékrendszerének kialakulását, a stílusukat, a fogyasztási szokásaikat (ételek, italok, ruházat, kiegészítők) és a viselkedési kultúrájukat is (Kaiser Family Foundation, 2010).

A mai fiatalok mindennél több időt töltenek digitális eszköz-használattal, a szabadidő-felhasználásuk egyik központi eleme lett. Egy, az Egyesült Királyságban végzett kutatás alapján, melyet az Ofcom Making Sense of Media végzett, az 5–15 éves gyerekek közül tízből kilenc gyerek használ valamilyen digitális eszközt arra, hogy online lehessen, használhassa az internet kínálta lehetőségeket (Ofcom, 2020). Erdélyben szintén gyakori a különböző IKT-eszközök használata. Egy 2017-2018-ban a térségben, Erdély négy megyéjében végzett kutatás szerint a megkérdezett 11–18 éves fiatalok leggyakrabban (63%) okostelefont használnak arra, hogy online legyenek, mely jelenlét magába foglalja a társ-szerepet, a szórakozást és az információszerezést is. A többi eszköznek

a „népszerűsége” sokkal alacsonyabb, a megkérdezettek csupán 19%-a használ laptopot, 14%-a asztali számítógépet és 4%-a pedig tabletet arra, hogy csatlakozzon az internetre (Bakk-Miklósi, 2018). Ezen adatok alapján felmerül a kérdés, hogy a digitális eszköz-használat milyen módon jelenik meg azoknak a családoknak az életében, akik nem a hagyományos oktatásban vesznek részt, hanem az alternatív tanítási formát választották.

A fókuszom azért terjed ki erre a csoportra, mert folyamatosan változó világunkban, a digitális térnyerés közepette, a szülők a rendelkezésükre álló információk alapján, próbálják az általuk vélt legmegfelelőbb irányba terelni gyerekeik nevelésének kérdését. Ebben a helyzetben sokan úgy vélik, hogy a hagyományos oktatás nem áll készen a világ változásainak kezelésére, nem változtat a módszerein elég gyors ütemben a környezet elvárásaihoz mérten, ezért valamilyen más alternatívát keresnek gyerekeik számára, amelytől azt remélik, hogy jobban illeszkedik ahhoz az elvárásrendszerhez, amit az iskolai oktatástól remélnek. Kérdés, hogy a Waldorf-oktatás szolgál-e valamilyen irányvonalal arra vonatkozóan, hogy a szülők miként kezeljék gyerekeik digitális eszköz-használatát, illetve a szülők miként hoznak a digitális eszköz-használatra döntéseket abban a keretrendszerben, amelyben az általuk választott oktatási forma történik.

Elméleti alapok

Alternatív pedagógia, Waldorf-pedagógia

Az alternativitás fogalma a neveléstudományban az alternatív pedagógiához és iskolához kapcsolódik, a témával foglalkozó szakirodalomban szinonimaként használják a reformpedagógiával és a reformiskola fogalmával is. Ezeket általában a hagyományos, nem alternatív iskola ellenpólusaiként tartják számon, amit úgy lehet meghatározni, mint egy tömegesen jelenlévő és elfogadott pedagógiai felfogást, amely jellemző és megszokott egy adott kor társadalmára. A jelenlegi hagyományos pedagógiára jellemző a tanárcentrikusság, a frontális oktatás, az életkor tekintetében homogén osztályok, az azonos teljesítményszintre való elvárás, a tanári előadás dominanciája, a tananyag számonkérése és ennek aztán osztályozással történő értékelése, tankönyvek alkalmazása, a tanórákra való felosztás gyakorlata (Langerné Buchwald, 2011).

A reformpedagógia megjelenését az 1880-as évekhez lehet kötni, mikor mind a pedagógiai gondolkodás, mind pedig a pedagógiai gyakorlat olyan megújulásra törekedett, amelynek központjában a gyermek állt (Albert, 2011). Jellemző rá a sokszínű világnézet, valamint a gyerek individuális nevelése. Alap gondolata az volt, hogy új nevelési formákat, szokásokat kell kialakítani, mert az uralkodó irányzatok nem támogatják a gyerek tudásvágyát és önállóságát. Olyan készségek fejlesztésére tevődött a hangsúly, amelyek a felnőtté válást követően segítik az életben való helytállást, boldogulást (Kiss N., 2016).

Miért volt erre szükség? A reformpedagógia előtt a neveléstudományt Németországban, de a magyar nyelvterületeken is a herbarti pedagógia jellemezte (Nóbik, 2001). Habár Herbart hozzájárulása a didaktika fejlődéséhez vitathatatlan, hiszen a tanulás módszerére és a tanításban is jelentős új felismeréseket tett, mégis, sokáig az elmeredett, változásra képtelen pedagógiát kötötték a nevéhez (Báthory, 1997). A herbartianus pedagógia mechanisztikus lélektani alapokon feküdt, a nevelés célját a társadalom elvárásainak megfelelő erkölcsi normák teljesítése által vélte megvalósíthatónak (Nóbik, 2001). Az irányzat egyik magyar képviselője, Fináczy Ernő úgy vallotta a testi, erkölcsi és értelmi nevelés közül a didaktika kizárólag az értelmi neveléssel, azaz az oktatással foglalkozik (Báthory, 1997). A reformpedagógia ezeket a nevelési elveket kérdőjelezte meg, és olyan irányba terelte a pedagógia fejlődését, mely ma is alapjául szolgál a

modern pedagógiának. Az új irányzat olyan értékeket helyezett előtérbe, mint a gyermeki szabadság, a projektoktatás, a csoportmunka.

A reformpedagógia vagy alternatív pedagógia kifejezés ma már gyűjtőfogalommá vált, amely magába foglalja a 19. század végén és a 20. század elején megjelenő új pedagógiai irányzatokat, és amelyek közül több fennmaradt és ma is működik. Ilyen pedagógiai irányzatok például a Georg Kerschensteiner nevéhez fűződő ún. munkaiskola, amely a szélesebb rétegek oktatását szolgálta, és ma népiskolaként ismerjük; a Maria Montessori nevéhez fűződő Montessori-óvodák és -iskolák, amelyek a gyermeki szabadságot, az öntevékeny cselekvést helyezték előtérbe, mely cselekvés a képzettségszerzés, az érzékszervek fejlesztése és a saját gondolkodás révén formálódik; a Celestin Freinet-pedagógia, mely szintén törekszik a gyermek szabad önkifejlesztésére az életszerűség által (Albert, 2011).

Egy másik reformpedagógiai irányzat, mely ma is kiemelkedő népszerűségnek örvend, az osztrák Rudolf Steiner által létrehozott Waldorf-pedagógia. Az első iskola 1919-ben alakult, mikor a Waldorf-Astoria, egy stuttgarti cigarettagyár igazgatója arra kérte Steinert, hogy a gyár dolgozóinak gyerekei számára olyan iskolát létesítsen, mely a szabadság filozófiájára, az antropozófia szellemében épül (Kiss N., 2016). Az iskola teljesen független és autonóm volt az állami oktatástól. Steiner pedagógiájának két fő szellemi alapja van: a nyugati és keleti istenhitek, filozófiák, valamint az antropozófiára épülő embertan. Vallotta, hogy a nevelés feladata nemcsak materialista eszközökkel ragadható meg, hanem a szellemi létezését is be kell iktatni (Albert, 2011). A Waldorf-iskola alapelveit „a szív, a kéz és a fej iskolája” fogalmi rendszerben összesítette, ahol a szív a művészetek, az érzelmek kifejtésére utal, a kéz a kézügyességet jelenti, a fej pedig a gondolkodás fejlesztését jelzi. Ennek alapján tehát a pedagógia központjában a gyermek testi, lelki és szellemi fejlődése áll (Kiss N., 2016).

A magyar Waldorf-mozgalom dr. Göllner Mária által indult el, aki 1926-ban hozta létre az első Waldorf-iskolát Magyarországon. A második világháború, illetve a kommunista rezsim időszakában elhalt kezdeményezés 1988-ban indult újra, ez alkalommal egy Waldorf-óvoda megalapításával. A mozgalom következtében egyre több intézmény alakult.¹ Erdélyben legelőször 1990-ben jött létre Waldorf-iskola magyar tagozaton, Kolozsváron. Most már számos más településen jelen van, illetve a román közösségekben is nagy népszerűségnek örvend.

A Waldorf-iskolák egyik kiemelkedő nevelési elve a gyermek személyiségének megismerése, értékeinek és adottságainak felfedése, majd fejlesztése, illetve a világ megismerésére törekvő kíváncsiság támogatása. A Waldorf-pedagógiai mozgalom Nemzetközi Konferenciája (az ún. Hágai Kör)² által kiadott, *A Waldorf-pedagógia lényeges ismérvei* című dokumentum összefoglalja a Waldorf-iskolák legfőbb jellemzőit. A dokumentum szerint a Waldorf-mozgalom nemzetközi hálózatot képez, azonban az oktatási intézmények autonómiát élveznek. Fontos a közösségi tudat és a közösségi eszmecsere, az azonos irányba történő fejlődés. Minden iskola egyedi és saját identitással rendelkezik, a közös pont a Waldorf-pedagógia megvalósítása a nevelési és tanítási módszerek, valamint a didaktika által. A kerettanterv a Waldorf-pedagógia meghatározó része, közös irányvonalakat határoz meg, ugyanakkor figyelembe veszi a földrajzi és kulturális sajátosságokat is. Úgy véli, a gyermek fejlődése és az iskolai tanulás egyik alappillére a gyermek és tanító bizalomteljes kapcsolatán alapul, mely a kamaszkorban át kell alakuljon, és a világ megismerése kell kerüljön a középpontba. Kiemelkedő szerepet kap a művészi nevelés, amit maguknak a tanítóknak is művelniük kell.³ A teljes autonómiával rendelkező Waldorf-iskolákban nincs feleltetés és osztályozás, a műveltségterületek oktatása epochákban (másfél hónapos időszáv) zajlik, és az iskolai életbe intenzíven bevonódnak a szülők is (Albert, 2011).

A Hágai Kör a gyerekek digitális eszköz-használatával kapcsolatosan is állást foglal. Meglátásuk szerint a digitális eszközök a modern élet részei, ennek megfelelően az oktatásban és a tanulásban is szerepet kell játszanak, azonban nagyon fontos, hogy ez hogyan, illetve mikor történik. Holisztikus megközelítést javasolnak, amelyben először a világ szenzoros, motorikus megtapasztalása kell megtörténnjen, amit a képes könyvek, nyomtatott szövegek, a kézírás, a színház kell kövessen, és csak ezt követően történjen meg a digitális eszközök megismerése és alkalmazása. Megfogalmazásukban a digitális érában az egészséges gyermekkor része, ha a gyerekek személyes kapcsolatok által tanulnak, illetve mindent a megfelelő korban sajátítanak el. Szükségük van a folyamatos mozgásra, a motorikus képességük kifejlesztésére, a szabad tevékenységre, mely elősegíti a képzelet fejlődését. Mikor pedig a digitális eszközökhöz nyúlnak, a szülők kell biztosítsák, hogy a gyerekek biztonságban legyenek az online világban is azáltal, hogy segítenek a felelős eszközhasználat elsajátításában.⁴

Szabadidő-felhasználás és médiafogyasztás

A szabadidő fogalma az ipari társadalomban született, amikor a munkával töltött idő élesen elkülönült a pihenéssel, szórakozással töltött időtől. Az információs társadalom kora azonban változást hozott, és az időnek egy új, sajátos formája született meg, az eIdő, amelyben a határ munka és szabadidő között egyre inkább elmosódott (Fekete és Tibori, 2018). Az okostelefonok megjelenése és széleskörű elterjedése mind a felnőttek, mind pedig a gyerekek életében végleg összemosta a különböző időkereteket és az előtte jól elkülönülő tereket: munkavégzés közben zenét vagy rádiót hallgatunk, a gyerek az iskolában, óra közben a barátaival chatel vagy épp a közösségi oldalát böngészi, illetve otthon számtalanszor meg kell oldani még valamilyen munkával kapcsolatos kérdést a számítógép előtt.

A szabadidő és a fogyasztás között így kölcsönhatási kapcsolat keletkezett. A szabadidő növekedése előfeltétele lett a fogyasztási tevékenységek elterjedésének, a szabadidős szolgáltatások pedig egyre nagyobb arányt képviselnek a fogyasztás szerkezetében (Fekete és Tibori, 2018). Az új típusú fogyasztásra jellemző a tartalomfogyasztás, amely a különböző digitális eszközök használata által valósul meg. A család, az oktatási intézmény, a munkahely tere mellett létrejött egy újfajta tér, a digitális tér (Tóth, 2018).

A változások következtében a gyerekek is eddig példátlan mennyiségű időt töltenek a képernyők előtt. Ezt bizonyítják azok a kutatások is, amelyek a gyerekek digitális eszköz-használati szokásait vizsgálják. Az Ofcom Making Sense of Media 2019-ben az Egyesült Királyságban végzett kutatása szerint az 5–15 éves gyerekek 68%-a használ tablettet, 55%-a laptopot, szintén 55%-a mobiltelefont, 27%-a játszik online valamilyen játékkonzol segítségével, 18%-a néz okostévét és 18%-a használ asztali számítógépet (Ofcom, 2020). Egy másik 2019-es nemzetközi kutatás szerint a megkérdezett amerikai 13–18 éves fiatalok 84%-a rendelkezik saját okostelefonnal, 49%-a saját lappal, 35%-a saját tablettel (Vom Orde és Durne, 2021). Szintén ezen kutatás eredménye szerint az ausztriai 11–18 éves fiatalok napi médiafogyasztása a következőképpen oszlik meg: 80% mobil- és okostelefon, 73% internetkapcsolódás, 41% laptop-, számítógép-használat, 32% tévé, 19% rádió, 13% tablet- és 9% játékkonzol-használat (Vom Orde és Durne, 2021).

A Magyar Ifjúság Kutatás 2016-os adatai szerint a magyarországi 15–29 éves fiatalok és fiatal felnőttek szabadidős elfoglaltsága így oszlik meg a hétköznapokban: 71% internetezik, számítógépezik, 72% tévét néz, 53% zenét hallgat, 9% fényképez, filmez, 56% chatel, facebookozik és 21% telefonon játszik (Fekete és Tibori, 2018).

Szülői nevelési stílusok és stratégiák

A digitális eszközök, tartalmak és használati módok gyerekekre gyakorolt hatásával kapcsolatos szakmai megközelítésekben ma már nem vitatott ezek jelentős és egyre növekvő hatása, mint ahogy az sem, hogy ezek előtérbe kerülésével folyamatosan gyengül a család és az iskola szocializációs szerepe (Biró, 2019). Ennek következtében egyre nagyobb hatása van a negyedleges szocializációs közegnek, a digitális térnek.

Ezt a jelenséget a szülők tapasztalják, és annak függvényében, hogy milyen nevelési stílussal rendelkeznek, formálják gyerekeik digitális eszköz-használati szokásait. A szülői nevelést Baumrind (1989) a kontroll funkciója mentén kategorizálta, ami nem korlátozást, büntetést jelent, hanem a gyerek társadalomba való beilleszkedésének segítésére irányuló tevékenységet. Így három csoportot különböztetett meg: autoriter (a szülő tekintélyelvű, szigorú, megköveteli a szabályok betartását, és büntet azok megszegése esetén), autoritatív (a szülőt kontroll jellemzi, szintén szabályokat állít fel, de azokat egyértelművé teszi a gyerek számára) és permisszív szülői nevelési stílus (alacsony szintű kontrollt feltételez, melegség jellemző a családi légkörre). Maccoby és Martin (1983) egy negyedik típussal egészítette ki a modellt, az elhanyagoló nevelési stílussal, melyben alacsony mind a kontroll, mind pedig a gyerek iránti érzékenység (Obál és mtsai, 2021).

A szakirodalom számos felosztási, kategorizálási lehetőséget kínál a szülői stratégiákra vonatkozóan is, amelyek a televízió és az internet szabályozására vonatkoznak. Az egyik ilyen megjelent felosztás három stratégiát jelenít meg: korlátozó stratégia, aktív szülői stratégia és közös használat. Ez azonban egy kezdetleges felosztás, amely csak a tévéhasználatra volt kidolgozva (Kutrovátz és mtsai, 2018). Tanulmányomban a Pinti Zsolt által alkalmazott, már a digitális tér szabályozására vonatkozó felosztást használtam, mely a következő négy dimenzióban vizsgálja a stratégiákat: korlátozás, aktív szülői stratégia és közös használat, monitorozás és távolságtartás (Pinti, 2019).

Társadalmi kontextus

Marosvásárhely a történelmi Székelyföld nyugati részéhez tartozik, Maros megye székhelye, legfontosabb és egyben legismertebb települése. A székelység művelődési, kereskedelmi, ipari, oktatási és szellemi központjaként tartják számon. A 2021-es népszámlálási adatok szerint lakossága 116 033 fő. Etnikai összetétel szerint többségében román lakta település, a magyar népesség a 2011-es népszámlálási adatok szerint 45,2%. Viszont ez az arány nagy valószínűséggel csökkent, hiszen Maros megyében 2021-ben összességében kevesebben vallották magukat magyarnak. A legutóbbi népszámlálás adatai a városokra vonatkozóan még nincsenek kiközölve. A két domináns etnikum mellett roma, német, zsidó és örmény nemzetiségűek is élnek a városban.

Marosvásárhelyen számos oktatási intézmény (óvodák, általános iskolák, líceumok és gimnáziumok, valamint felsőoktatási intézmények) működik, amelyek román, magyar vagy mindkét tannyelvűek. Lehetőség van ugyanakkor állami oktatás, alternatív oktatás és magániskolák közül is választani, illetve intenzív idegennyelv-oktatásban is részesíthetik a szülők gyermekeiket.

A Waldorf-iskola egy két tannyelvű állami intézmény keretén belül működik Marosvásárhelyen, amely befogadta és teret engedett az alternatív iskola kibontakozásának. A Waldorf-iskolát azok a szülők kezdeményezték és hozták létre, akiknek a gyerekei a városban lévő Waldorf-óvodába jártak, és továbbra is ebben az oktatási formában kívánták részt venni. Így egy teljes mértékben alulról szerveződő iskoláról beszélhetünk, melynek létrejötté a városban élő magyar szülői közösségi megmozdulásnak köszönhető.

Az első magyar tagozatú osztály 2014-ben indult, majd 2015-ben már párhuzamosan egy-egy magyar és román oktatási nyelvű osztály is elkezdte az évet. Azóta minden évben rendszeresen elindul egy-egy osztály, valamint ma már 5-8. osztályban is folytatódik az oktatás. Jelenleg a legnagyobb gyerekek nyolcadikosak, a 2023-2024-es tanévben fog az első Waldorf-évfolyam végezni, amelynek következtében a gyerekek képességi vizsgán elért eredményei majd összehasonlítási alappal is fognak szolgálni a hagyományos oktatásban részt vevő diákokéval.

A marosvásárhelyi Waldorf-iskolában, hasonlóan más Waldorf-intézményekhez, a tananyag ütemezése gyakran eltér a hagyományos iskolában megszokottól, az osztálytanító felelőssége a gyerek egyéni haladását szem előtt tartani. A közismert tárgyak mellett nagy hangsúly tevődik a művészetek és a kézműves tevékenységek művelésére. Alapvetően nem használnak tankönyveket, hanem a diákok írják meg „saját könyveiket” (Magocska Waldorf Egyesület).⁵ Azonban az állami intézmény nyújtotta keret nem enged meg minden Waldorf-iskolákra jellemző karaktert beépíteni az oktatási módszerbe. Ilyen például a jegyadás nélkülözhetetlensége, a romániai tantervnek megfelelő tudástár átadása, illetve a gyerekek részt kell vegyenek az oktatási minisztérium által meghatározott felméréseken, vizsgákon, és ugyanazt a követelményt kell teljesíteniük, mint a hagyományos oktatásban részt vevő gyerekek.

Alkalmazott módszertan

A Waldorf-oktatás keretein belül végzett feltáró jellegű kutatásomban az egyes családokban működő digitális eszköz-használati szokásokat és az ahhoz való viszonyulást vizsgáltam. Ennek során négy dimenzió mentén arra kerestem a választ, hogy milyen a kapcsolat a Waldorf-pedagógia és a digitális eszközök között, hogyan alakul a családi dinamika a digitális eszközök használata közben, milyen szülői nevelési stílusok dominálnak, miközben a szülők gyerekeik eszközhasználati szokásait irányítják, valamint a szülők milyen szabályozási módszereket, stratégiákat alkalmaznak ugyancsak gyerekeik digitális eszköz-használatában.

A kutatást 2022 november-decemberében végeztem Maros megye központjában, Marosvásárhelyen, azoknak az anyáknak a körében, akiknek gyerekei a városban működő Waldorf-iskolában tanulnak. A kutatás keretében két édesanyát kérdeztem szervezett keretek között, és további három édesanyával beszélgettem szabadabb, informálisabb módon. Kutatási módszerként tehát a strukturált mélyinterjút, valamint a sokkal lazább formájú strukturálatlan interjút alkalmaztam. Az interjú, habár szubjektív válaszokból, véleményekből épül fel, a külső problémák közelebbi megismerésére törekszik, ugyanakkor a strukturált mélyinterjú módszer alkalmas vélemények, vélekedések, értékeábrázolások, információk gyűjtésére, amely sokkal részletesebb elemzésre ad lehetőséget (Kovács, 2007). Kutatásomban a mélyinterjú szerkesztett formája, előre meghatározott kerete segített abban, hogy minél összetettebb képet kapjak arról, hogyan bontakozik ki a Waldorf-oktatásban részt vevő gyerekek családjában a digitális eszközökhöz való viszony, milyen szabályrendszerek érvényesülnek a hétköznapiakban, illetve arra is fény derüljön, hogyan vélekednek a szülők a digitális eszközökről. A strukturálatlan interjúk, beszélgetések kiegészítették az előző módszerrel nyert adatokat, mivel a szabadabb hangulat és körülmény lehetővé tette, hogy a kérdezett anyák úgy osszák meg tapasztalataikat, hogy közben ne érezzék feszélyezve magukat a formális keretek miatt. Így sokkal személyesebb, finomabb információk is felszínre kerültek.

A mélyinterjú és a beszélgetések alanyai 35–40 év közötti anyák voltak. Gyerekeik mindegyike a marosvásárhelyi Waldorf oktatási intézmény résztvevői, mind az általános alsó, mind pedig az általános felső tagozatában tanulnak. Az egyik alany tagja és ma is

aktív szervezője annak a szülőcsoportnak, akik a Waldorf-iskola megalapítását kezdeményezték, és alakítják a Waldorf-közösséget. Ebből a szerepből adódóan, a mélyinterjú folyamán részletesebben megjelenhettek a Waldorf-módszer által képviselt elvek, valamint az iskola alakulásának körülményei is.

A mélyinterjú kérdéseit öt téma köré csoportosítottam: (1) az alternatív oktatásra eső választás okainak feltárása, és annak viszonya a digitális eszköz-használathoz, (2) a családban megjelenő digitális eszköz-használati szokások, (3) a család képernyő előtt töltött ideje, (4) a digitális eszközökkel kapcsolatos szabályozási formák, valamint (5) a családban működő és gyakorolt ellenőrzési és büntetési formák. Az első kérdéscsoportban arra voltam kíváncsi, hogy az interjúalanyok és családjaik hogyan kerültek kapcsolatba a Waldorf-oktatással, mikor találkoztak vele először, milyen motivációs tényezők miatt döntöttek az alternatív pedagógia mellett, illetve, hogy van-e az iskolának meghatározott irányvonala a digitális eszköz-használatra, és azt kommunikálja-e a résztvevők számára. A második kérdéscsoportban a képernyő előtt eltöltött időről kérdeztem az anyákat: vannak-e a családban jellegzetes egyéni vagy közös felhasználási szokások, illetve befolyásolja-e a családban a hangulatot a digitális eszközök jelenléte. A következő kérdéscsoportban arra kerestem választ, hogy a család mennyi időt tölt a képernyő előtt, azt hogyan osztja be a különböző eszközök között, illetve mennyire vannak megelégedve azzal, ahogyan az idővel gazdálkodnak a digitális térben. A negyedik témakörben arról kérdeztem az anyákat, hogy szükséges-e gyermekeik képernyő előtt töltött idejét, a gyerekek által választott tartalmakat korlátozniuk, és ha igen, ezt hogyan valósítják meg. Az utolsó kérdéscsoportban arról beszélgettünk, hogy mennyire van kapcsolat a gyerekek elvégzendő feladatai és a büntetés/jutalmazás között, van-e olyan tiltás, amihez feltétel nélkül ragaszkodnak.

Az így nyert szövegeket narratív szövegelemzési, illetve diskurzuselemzési módszerrel vizsgáltam, mely során az interjúanyagokat egységes szövegalkalmazás-ként kezeltem, és azokat a kijelentéseket, szövegrészeket emeltem ki, melyek utaltak a digitális eszközök és az alternatív oktatás között felmerülő kapcsolatra, a családi dinamikára, a domináló szülői nevelési stílusokra és a szülők által használt szabályozási módszerekre, stratégiákra a digitális eszközökre vonatkozóan.

Elemzési eredmények

Az elemzési folyamat alatt a családokban működő digitális eszköz-használati szokásokat és az ahhoz való viszonyulást négy dimenzió mentén vizsgáltam. A digitális eszközök és az alternatív oktatás között felmerülő kapcsolat alatt az elemzésben azokat az irányelveket, gondolatokat, elveket megjelenítő kijelentéseket értem, amelyek segítenek eligazodni a szülőnek, hogyan viszonyuljanak gyerekeik eszközhasználatához. A családi dinamika dimenzióban olyan kijelentéseket emeltem ki, melyek arra utaltak, hogy milyen a családban uralkodó általános hangulat, mikor a gyerekek eszközhasználatáról van szó, illetve keletkezik-e ezzel kapcsolatban konfliktus a gyerek-szülő kapcsolatban. A harmadik dimenzióban a szülők által használt szabályozási formákra utaló kifejezéseket elemeztem, valamint ezek segítségével arra tettem kísérletet, hogy beazonosítsam az uralkodó szülői nevelési stílusokat. Az utolsó dimenzióban az alkalmazott szülői stratégiákra utaló szövegrészeket vizsgáltam.

Az elemzési pontok értelmezésében segítséget nyújt az a motivációs háttér is, ami miatt az interjúalanyok és családjaik az alternatív pedagógia mellett döntöttek, hiszen a szülők választása automatikusan magával hozta és befolyásolta a gyerekek szocializációs folyamatát, egyben az eszközhasználatához való viszonyukat is. A leghangúlyosabb érv a gyerekközpontú oktatás mellett szolgált, ami a bemutatott elméleti vonatkozásban is

a módszer legsajátosabb ismérve. Az alanyok biztonságos, otthonos környezetet kívántak a gyerekeik számára megteremteni mint harmadlagos szocializációs közeget, ahol nem csak a szellemi fejlődésére, hanem a lelkivilágára is figyelnek. Az egyik szövegrészletben ez így jelenik meg:

„Nem hiába nevezik a szív-kéz-fej iskolájának. Hogy itt az érzelmi nevelésre pont annyit fektetnek, mint az értelmi nevelésre, és akkor bejön a kéz, ami a cselekvés, az akarat, hogy te tudsz alkotni, a kezdeddel létrehozni valamit, itt már jönnek a művészetek, tehát az érzelmek megformálódnak művészetben, és azt a kezdeddel létrehozod azt a művészeti alkotást vagy kézimunkát. Az egész olyan szépen összefonódik. **És ez így megfogott, hogy a gyerekeknek a hét vagy nyolc fajta intelligencia közül nem csak egyet vagy kettőt figyelnek, hanem a többit is.**”

Megfigyelhető a pedagógiai módszerről való gazdag ismeret, mégis felsejlik a személyes érintettség, azaz a személyes érdekelttség abban, hogy a gyerekeket minél több szinten fejlesszék. Egy következő szövegrészletben ugyan kevesebb tárgyi információval a pedagógiai módszerre vonatkozóan, de ugyanez fogalmazódik meg:

„Nekem már kérdés volt, **hogyan lehetne gyerekközpontúbban tanítani gyerekeket, és a Waldorf ezt teszi.** Azt láttam, hogy nem az a tipikus klisé, hogy nem arra kíváncsi, hogy mit nem tud a gyerek, hanem azt nézi, mi van benne, és abból próbálja kihozni, hogy milyen a gyerek. Tehát kicsit egyénibben figyel rá oda.”

Következtetni lehet arra, hogy a szülők nem a hagyományos oktatás ellenében döntenek az alternatív megoldások mellett, hanem egy többletet kívánnak biztosítani gyerekeik számára. Ez feltételez egy tudatos életvezetési stílust, illetve határozott elképzelést a gyereknevelési irány meghatározásában.

Az alternatív oktatás és a digitális eszközök kapcsolata

Az anyákkal való beszélgetések megerősítették a Waldorf-pedagógia Nemzetközi Tanácsa által is megfogalmazottakat, hogy ez az oktatási módszer határozott álláspontot képvisel a gyerekeket érintő digitális-eszköz-használattal kapcsolatban. A marosvásárhelyi Waldorf-iskola, de már az óvoda is hangsúlyozza a képernyőhasználat kerülését, erre anyagokat (kisfilmek, írott dokumentumok, tájékoztató levelek) is készít, amelyeket a szülői csoportokban, felületeken meg is osztanak az érintett szülőkkel. A szövegekörnyezetből kiderül az is, hogy ezek az anyagok tudományos jellegűek, amelyeket nem a helyi közösségek állítanak elő, hanem a nemzetközi Waldorf-hálózathoz tartozó egyesületek, a pedagógiát képviselő magas presztízsű tanítók, illetve a kutatók tudományos munkái következtében születnek. A határozott elvhez való ragaszkodást a szülők elfogadják az intézményhez való tartozás által, és a gondolatokat interiorizálják is. Erről tanúskodik az alábbi állítás, mely egyúttal érvekkel is alátámasztja a digitális eszközöktől való távolmaradásra nevelés okát:

„A Waldorf-pedagógia, az egy képeken keresztül nevelő és oktató pedagógia. Ami azt jelenti, hogy nagyon fontos az embernek a belső képalkotási rendszere és folyamata. A belső képalkotás az, amikor te hallasz egy történetet, és az belül alakul ki, olvasol egy könyvet, és azt elképezed a fejedben. Na, ez pont így zajlik akkor is, amikor a gyerekeket oktatják. [...] Ezért vannak táblarajzok az osztályban, évszakasztalok, mindent történeteken keresztül vezetnek be, a betűket, a számokat, még a matematikát is történeteken keresztül. [...] Ez a képalkotó rendszer akkor erős,

ha ezt nem romboljuk le már kész mozgóképekkel, videóval, filmmel stb., mert azt készen kapja, azon neki nem kell dolgoznia.”

Azonban hamar fény derül arra is, hogy ez a határozott álláspont a tanítók, a pedagógusok szűrőin keresztül különböző formában jelenik meg a szülők számára. Ezt a szűrőt jelenítik meg a következő kifejezések, mondatok: „a fiamnál nem volt kifejezetten tiltva”, „megkönnyítjük a dolgát [a pedagógusét] és a gyerek dolgát, ha egyáltalán nem használnak a gyerekek semmifélet”, „sajnos, úgy érzem, nem eleget hangsúlyozzák”. A szülők többnyire ahhoz az állásponthoz közelítenek, azt tartják fontosnak, amelyet a velük kapcsolatban lévő pedagógus képvisel: „A kicsiknél a tanító néni nagyon komolyan vette ezt a dolgot, ezért mi is nagyon komolyan tudtuk venni.” A kiemelt részletben megnyilvánul, hogy milyen fontos szerepet tölt be mind a szülők, mind pedig a közösség szempontjából a pedagógus által képviselt elvrendszer. Ebben az esetben érvényesül a közösségi szellem, a csoportos viselkedés, a szocializációs folyamatban oly fontos szerepet betöltő, az egyénnek a közösséghez való alkalmazkodásának képessége és készsége.

Egy másik fontos pillére lehet az alternatív oktatás és a digitális eszközök kapcsolatának az a tény, ami szintén visszatérő elemként jelenik meg: az iskola nem csak tilt, hanem alternatívát kínál mind a gyerek, mind pedig a szülő számára, megoldásokat javasol arra, hogyan lehet elkerülni a képernyő előtt töltött időt. Ez az alternatíva nem csak a kommunikáció szintjén jelenik meg, hanem a pedagógus gyakorlatba is ülteti a tanítási program alatt, ami a Waldorf-iskola keretrendszerében lehetséges, azonban a hagyományos oktatás keretei nem teszik lehetővé.

Családi dinamika

A családi dinamikára vonatkozó dimenzióban azt elemeztem, hogy a különböző családokban hogyan viszonyulnak a digitális eszköz-használathoz, mennyire marad a család harmonikus, mikor a gyerekeket ezzel kapcsolatosan irányítják, illetve mennyire foglal el kiemelkedő helyet a hétköznapiakban, vagy fellép-e mint feszültségforrás az IKT-eszközök használatára érvényes szabályok esetében.

Sajátos és azonos jelenség, hogy a családokban az édesanyák nem néznek tévét, ami alatt a hagyományos tévécsatornákat értik, csupán filmeket választanak az olyan VoD (Video on Demand) szolgáltatások segítségével, mint a Netflix, HBO, Disney+ stb. Ebből kifolyólag az álláspontjaikat jobban tudják képviselni gyerekeik előtt, és példaként jelennek meg számukra. Ennek tudatában is vannak, és számos helyzetben következetesen nevelési eszközként használják. Ezt jelezi a következő gondolatsor: „Hogy én nem néztem, és én voltam többet a gyerekekkel, szerintem ezért hitelesebb tudok lenni, ha én azt mondom, hogy nem.” A példa által való nevelés esetében valójában egy szocializációs folyamatról van szó, ugyanis a gyerek a szülő által alkalmazott viselkedési minta által sajátítja el és alakítja ki az egyéni cselekvéseit, szokásait.

A családon belüli hangulat, mikor a digitális eszköz-használatról van szó, nyilván különbözik a családok esetében, sőt még az egyes családokon belül is, annak függvényében, hogy milyen a gyerek természete, akivel éppen zajlik az IKT-eszközzel kapcsolatos interakció. A szövegrészletekből az derül ki, hogy amennyiben szabálykövető(bb) gyerekről van szó, könnyebben alkalmazkodik a szülők által felállított keretrendszerhez, a lázadóbb természetűek viszont hol erőteljesebben, hol különböző módszerekkel próbálják saját határait feszegetni a szülőkkel szemben. Ez a határfeszegetés a képernyő előtt eltöltött időre is vonatkozik, melyet a következő gondolat is alátámaszt: „A nagyok ügyesebbek, tudják ezt kezelni. A kicsi az rendszerint: mondom, hogy kapcsold ki, nem, kapcsold ki, nem.” Nyilván ezekben az esetekben végül a szülők akarata érvényesül, azonban némi feszültségforrássá válik ilyenkor az eszközhasználat. Ezek a súrlódások az

általam vizsgált családok esetében inkább elenyésző jellegűek, sokkal inkább jellemző a békés úton való eljárás, vagy a közös megoldáskeresésre való hajlam.

A megoldások keresése a szöveghalmaz egészen végigvonuló viszonyulási forma a szülők részéről. A különböző szituációkban olyan lehetőségek után nyúlnak, melyek által a gyereket nem zárják el teljesen a kor meghatározó digitális eszközeitől, nem maradnak teljesen el a kortárs csoport érdeklődési körétől. Sokkal inkább kompromisszumos megoldásokra törekednek. Ezt támasztják alá a következő kijelentések:

„Az Instagram sem a legminőségibb dolog, de megengedtük, hogy legyen benne a körforgásban. Ne az legyen, hogy mindenkinek van, csak neki nincs.”

„Akkor azt mondtam, ő is tapasztalja meg, hogy ez milyen. De nem akármit. Nem játszhat akármit.”

„Valamikor tavaly, akkor harmadikos volt, és vége volt a pandémiának, akkor kapott egy okostelefont. Azért, mert jár duatlon edzésre, és az edzésnél a gyerekeknek és az edzőnek van egy WhatsApp-csoportja, ahol lekommunikálták a dolgokat.”

Ebben a kompromisszumkeresésben érzékelhető a környezettől érkező külső nyomás is, amit sok esetben a szülők teherként élnek meg, hiszen az adott döntést nem hozták volna meg, vagy késleltették volna, ha erre további lehetőséget éreznek.

Annak okát, hogy az eszközhasználat korlátozása nem szül a családon belül kimagaslító vagy állandó jellegű vitákat szülő-gyerek között, abban látom, hogy a gyerekek már kicsi kortól kezdődően ebben szocializálódtak: egyáltalán nem, vagy csak nagyon kevés időt tölthettek képernyő előtt. A digitális eszközök jelenlétének hiánya vagy használatának hiánya döntés kérdése: „Nekünk nyolc évig nem volt tévénk, tehát az első gyerekem nyolcéves koráig, az a második gyerekem hatéves korát jelentette.” Hosszú távon mégsem döntöttek a családok a képernyők teljes „száműzése” mellett. A háztartásokban megtalálható a televízió, a laptop, a tablet és az okostelefon. Azonban folyamatosan arra törekednek, hogy az IKT-eszközök segítségével inkább családi programot valósítsanak meg: közösen nézzenek meg egy filmet, esetleg játszanak a gyerekekkel valamilyen videójátékot. Ezek az alkalmak kizáróan csak a hétféjére korlátozódnak, többnyire az időhiány miatt, valamint abbéli igyekezetben, hogy a képernyő, amennyire lehet, szoruljon ki a hétköznapi életből. A gyerekek növekedésével és igényeinek változásával arányosan az eszközhasználatához való viszonyuk is változik. A nagyobbak és a felnőttek egyre inkább igénylik a felhasználói a rendelkezésükre álló eszközöknek.

Szabályozási formák, szülői nevelési stílusok

A harmadik elemzési dimenzióban a szülők által alkalmazott szabályozási formákra utaló kijelentéseket elemeztem, amelyek segítségével arra tettem kísérletet, hogy beazonosítsam a Baumrid, illetve Maccoby és Martin modellje alapján a fellelhető szülői nevelési stílusokat. Az elemzési eredmények kizárólag a vizsgált családok esetében igazak, nem általánosítható jellegűek.

Az elemzés alatt kirajzolódott, hogy a megkérdezett szülők tudatosak, informáltak a digitális eszközök használatával kapcsolatban, saját bevallásuk szerint pedig gyerekeiket is tudatosságra próbálják nevelni a hétköznapi eszközhasználat során. Határozott elképzeléseik vannak arról, hogy a gyerekek mennyi időt, milyen tartalmakat fogyasszanak, amit meg is fogalmaznak számukra, és következetes módon meghatározzák a szabályokat. Ezek betartásához általában ragaszkodnak, és csak kivételes esetekben tekintenek

el tőle. A határozott attitűdük ellenére, és a segítségüket szolgáló Waldorf-pedagógia mellett mégis gyakran elbizonytalanodnak. Ezt támasztják alá a következő állítások:

„Hát, megmondom őszintén, hogy a gyerekeim többet tévéznek, mint amennyit én szeretném. Nem tudom, hogy többet-e annál, mint amit kell.”

„Hát ez is olyan visszás, meg olyan agónia nekem... Nem tudom más szülőnek igen-e... Ismerek olyan családot, ahol ráhagyták a gyerekekre, és a gyerek nem élt vissza ezzel.”

„Most már meg vagyok elégedve. Ha a pandémia alatt kérdeztél volna, akkor azt mondtam volna, hogy el van futva a ló, és ezt nem szabad csinálni.”

A szöveghealmaz elemzése során a beazonosított domináns szülői nevelési stílus az autoritativ volt. A szülők erős kontrollt gyakorolnak, szabályokat fektetnek le, de azokat rendszeresen el is magyarázzák, és megértetik a gyerekekkel. Az autoritativ stílus leginkább a szabályozással kapcsolatos érvelések/magyarázatok esetében fordul elő, amit a következő állítások is mutatnak: „felelőtlenség felügyelet nélkül hagyni a gyereket”, „azt gondolom, hogy nagyon fontos, hogy ne találkozzon időnap előtt olyan tartalommal, ami számára megterhelő”, „mi úgy éreztük, kell a szabály mint korlát, hogy tudja, mihez tartsa magát”.

A „jó szülőség” iránti igény, az arra való törekvés következtében szintén az autoritativ stílus mutatkozik meg. A szülők törekednek arra, hogy gyerekeik ne csak ismerjék, de meg is értsék a szabályokat, illetve ne értelmezzék azokat büntetésként. Ezt jelenítik meg a következő kijelentések: „nézhetünk egy filmet, általában hétvégén, legyen egy kis kikapcs”, „akkor kiválasztunk együtt valamit”, „nem játszhat akármit”, „én valahogy a középutat keresem”, „én nem akarom, hogy ne találkozzanak ezekkel a dolgokkal” „parent control van a telefonján, ezért nem enged semmilyen olyan tartalmat”, „a YouTube csak tévéen elérhető”.

Az autoriter stílus kevesebb esetben köszön vissza a narratívában, és leginkább a konkrét szabályozási gyakorlatok esetében jelenik meg: „hétköznapi csak egy fél órát lehet nézni, hétvégén egy óra”, „a közösségi média az egyik tiltás”, „a fiam nem viheti ki magával a telefont a házból, nem hordozhatja magával se kirándulásra, se iskolába, se sehova”, „Facebook-profilja nem lehet”, „van fél órája iskolaidőben, egy órája hétvégén”, „hétköznapi filmet sem lehet nézni”. Ennek okát abban látom, hogy a szülők nagyon határozottan állnak hozzá a gyerekeiket érintő, médiafogyasztással kapcsolatos kérdésekhez, és határozott szabályrendszereket állítanak fel. Ezeket a tiltásokat azonban legtöbb esetben valamilyen kompromisszumos szituáció váltja fel, így az autoritativ és az autoriter szülői nevelési stílusok jelenléte váltakozó jelleggel szerepel.

A narratívaelemzés során a permisszív és az elhanyagoló nevelési stílusra nem voltak a beszélgetésekben utalások.

Szabályozási stratégiák

A szülők szabályozási stratégiáinak beazonosítására a Pinti Zsolt által javasolt kategorizálást alkalmaztam: korlátozás, aktív szülői stratégia és közös használat, monitorozás és távolságtartás. A korlátozó stratégia valamennyi alany esetében nyomon követhető, és domináns jelleggel bír. A szülők fontosnak tartják korlátozni gyerekeik képernyő előtt töltött idejét és a fogyasztott tartalmat egyaránt. Ugyanakkor a gyerekek által használt eszközöket a technikai lehetőségekkel is tovább korlátozzák, valamennyi esetben erre alkalmas telepíthető/aktiválható programot használnak. Az előző alfejezetben idézett

mondatok kapcsán is érzékelhető, hogy a korlátozás biztonságot kínál a szülőknek, úgy érzik, védettebb, ellenőrizhetőbb környezetet hoznak így létre a gyerek számára.

A monitorozás elsősorban arra vonatkozik, hogy a szülő nyomon követi, milyen tartalmat fogyaszt a gyerek, ellenőrzi profilját, megnézi a böngésző keresési előzményeit stb. Habár az interjúk során nem hangzottak el olyan mondatok, amelyek egyértelműen megerősítik ennek a stratégiának az alkalmazását, utalások voltak rá abban, hogy közösen választanak műsorokat, filmeket, rajzfilmeket. A monitorozás főként a megszabott időkorlát betartására vonatkozott. Az alanyok ragaszkodnak ahhoz, hogy tudják a gyerek, mikor kezdte el az eszközhasználatot, hogy ellenőrizni tudják a befejezés időpontját. A parent control alkalmazása szintén a monitorozást segíti elő, ugyanis a gyerek semmit nem tölthet le a szülő engedélye nélkül, valamint vissza is tudják követni, mit nézett, mit keresett fel.

Az aktív szülői stratégia és a közös használat dominánsan jelenik meg a szövegrészletekben. Ez több alkalommal egyértelműen megfogalmazódik a kijelentésekben:

„A gyerekeimet is ebbe az irányba irányítom, hogy ezek az eszközök nem csak arra vannak, hogy szórakozunk. Mert ők sajnos csak ezt a részét látják. Most már tudják, hogy ezen dolgozni is lehet.”

„Én most afelé próbálom irányítani őket, nyilván, ahogy nőnek, hogy tudományos dolgokat is lehet nézni. Ha kérdeznek valamit, mondom, ott az internet, nézd meg, keresd meg. Keresd meg, az a szó mit jelent az online szótárban. Ennek a folyamatnak, amit nem értettél meg, hogy van a lényege? Matematika – YouTube videóban el van magyarázva, hogy kell megoldani. Nézzél utána.”

A távolságtartásra nem voltak utalások a szöveghalmazban.

Összegzésként elmondható, hogy a szülők fontosnak tartják a gyerekek digitális nevelését, ugyanakkor személyesen kívánnak ezért felelősséget vállalni: meghatározzák a képernyő előtt töltött időt, a közös használat során az általuk megfelelőnek tartott tartalomra hívják fel a figyelmet, megbeszélik a látottakat stb. Tudatában vannak annak, hogy a gyerekek nevelési kérdéseiben a döntésüknek következményeik vannak, éppen ezért a meggyőződésük szerint általuk legjobbnak tartott irányba próbálják őket vezetni. Azonban ez nem feltételezi azt, hogy ezen az úton nem bizonytalanodnak el, folyamatosan megkérdőjelezzik, döntéseiket megfelelően biztos alapokra helyezték-e. A szülőség általánosan ismert vívódásai tehát a digitális eszköz-használatra is kiterjednek.

Összegzés

A digitális eszköz-használat vizsgálatára vonatkozó kérdések összetett problémaköröket jelenítenek meg. Tanulmányomban azt vizsgáltam, hogy a digitális eszköz-használati szokások és az ahhoz való viszonyulás hogyan nyilvánul meg azoknak a családoknak az életében, ahol a gyerekek Marosvásárhelyen, a Waldorf-iskolába járnak. A témát négy dimenzió mentén vizsgáltam: a digitális eszközök és az alternatív oktatás között felmerülő kapcsolat, a családi dinamika, a domináló szülői nevelési stílusok, valamint a szülők által használt szabályozási módszerek, stratégiák mentén.

Az elemzés folyamán a mélyinterjúkból és a további beszélgetésekből nyert adatokat egységes szöveghalmazként kezeltem, és azokat a kijelentéseket emeltem ki, majd elemeztem, amelyek utaltak a négy dimenzió valamelyikére. Ez a folyamat rávilágított arra, hogy a kiemelt családok esetében a Waldorf-oktatásban részt vevő gyerekek eszközhasználatuk merőben eltér attól, amit a nemzetközi és hazai kutatások adatai közölnek.

A folyamatos digitális fejlődés közepette a Waldorf-pedagógia tudatosan igyekszik késleltetni a gyerekek eszközhasználatát úgy, hogy azt tudományos érvekkel támasztja alá a szülők számára. Az elemzés rámutatott, hogy a családok racionális döntést hoztak meg, mikor az alternatív oktatást választották, tudatában voltak annak előnyeivel és hátrányaival, következőképpen gyerekeikkel be akarják tartani azt az elv- és keretrendszert, amit a pedagógiai módszer kínál.

A digitális eszközök és az alternatív oktatás kapcsolatát vizsgálva kiderült, hogy a szülők ismerik a Waldorf-pedagógia viszonyulását a képernyőhasználatához, és azzal egyet is értenek. Azonban az elvárások változnak annak függvényében, hogy az adott pedagógus milyen ajánlásokat közvetít a szülők számára.

A családi dinamikára utaló kijelentések elemzése által arra következtethetünk, hogy a vizsgált családok esetében a digitális eszközök jelenléte nem okoz számottevő konfliktust az egyes családok esetében, még akkor sem, ha ezt nagymértékben befolyásolja annak a gyerekek is a természete, akivel épp az interakció zajlik. Ez valószínűleg annak tudható be, hogy a gyerekek már egészen kicsi kortól kezdődően úgy szocializálódtak, hogy a képernyő nem játszott fontos szerepet a hétköznapjaikban. A szülők a lehető legtovább tartották távol őket az eszközhasználatól, és az anyák maguk is kevés időt töltenek képernyő előtt.

Az alkalmazott szabályokat megjelenítő utalások alapján a szülők határozott elképzeléssel rendelkeznek gyerekeik eszközhasználatával kapcsolatban. Ezért nagyon határozott szabályokat hoznak meg. Ugyanakkor arra is figyelnek, hogy gyerekeik ne büntetésnek éljék meg a tiltásokat, hanem értsék meg az okokat, a mértéket. A kijelentések alapján a domináns szülői stílus az autoritatív volt, amely leginkább a szabályozással kapcsolatos érvelések/magyarázatok, a „jó szülőiségre” való törekvés esetében jelent meg. Az autoriter stílus a konkrét szabályozási gyakorlatokban volt jelen. Azonban a két nevelési stílus nem egyedül, hanem váltakozva jelentkeznek a nevelési gyakorlatban.

Az alkalmazott szülői stratégiákat megjelenítő kijelentéseket elemezve megfigyelhető, hogy a megkérdezett anyák esetében a korlátozás, az aktív szülői stratégia és közös használat és a monitorozás jelenik meg. A szülők főként a képernyő előtt töltött időt és a tartalomfogyasztást korlátozzák. Erre sok esetben letölthető, telepíthető alkalmazásokat használnak, ami már a monitorozás egyik formája. A legfontosabb szerepet az aktív szülői stratégia és a közös használat játssza, hiszen a szülők tudatosak lévén maguk is, a gyerekeiket is erre próbálják nevelni. Ezért sok időt szánnak a magyarázatra és a közös időtöltésre.

Molnár Orsolya

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

Irodalom

- Albert, G. (2011). *A nevelés elméleti és történeti alapjai*. Kaposvári Egyetem. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/albert_gabor/index.html Utolsó letöltés: 2023. 11. 05.
- Bakk-Miklósi, K. (2018). Erdélyi magyar fiatalok médiafogyasztói szokásai – médiapszichológiai vizsgálat. *Symbolon*, 19(1), 54–74.
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek*. Második átdolgozott kiadás. Okker Kiadó.
- Biró A., Z. (2019). Digitális tér, társadalmi tér. In Biró A., Z., Bodó, J. & Székely, K. K. (szerk.), *Család – Iskola – Média*. Státus Kiadó. 61–70.
- Bodó, J. (2019). Szülői stílusok – térségi kontextus. In Biró A., Z., Bodó, J. & Székely, K. K. (szerk.), *Család – Iskola – Média*. Státus Kiadó. 51–60.
- Children and parents (2020). *Media use and attitudes report 2019*. Ofcom. https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf Utolsó letöltés: 2022. 01. 10.

- Fekete, M. & Tibori, T. (2018). Az ifjúság szabadidőfelhasználása. In Nagy, Á. (szerk.), *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont. 258–283.
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris Kiadó.
- Hague Circle – International Forum for Steiner Waldorf Education honlapja <https://www.waldorf-international.org/en/> Utolsó letöltés: 2023. 11. 07.
- Heltai, E. & Tarjányi, J. (1999). A szociológiai interjú készítése. In Letenyi, L. (szerk.), *Településkutatás II*. TeTT könyvek. 501–543.
- Kiss, N. (2016). A Waldorf-pedagógia alapelemeinek megjelenése az újszegedi Kerti Iskola oktatási/nevelési koncepciójában. In Fizel, N. (szerk.), *GUTTA CAVAT LAPIDEM*. Délvidék Kutató Központ. 9–25.
- Kovács, É. (2007): Interjú módszerek és technikák. In Kovács, É. (szerk.), *Közösségtanulmány*. Néprajzi Múzeum – PTE-BTK.
- Kutrovátz, K., Balogh, T., Wittinger, B. & Király, G. (2018). A technológiával kapcsolatos szülői mediáció. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 4, 47–69. DOI: [10.18030/socio.hu.2018.4.47](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.4.47)
- Langerné Buchwald, J. (2011). Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 21(12), 92–105.
- Magocska Waldorf Egyesület honlapja <https://www.magocskawaldorf.ro/szuloi-kezikonyv> Utolsó letöltés: 2022. 01. 08.
- Magyar Waldorf Szövetség honlapja <https://waldorf.hu> Utolsó letöltés: 2023. 11. 05.
- Nóvik, A. (2001). A reformpedagógiai irányzatok kialakulása. *Iskolakultúra*, 11(4), 65–72.
- Obál, A., Hamvai, Cs., Berk, M. & Pikó, B. (2021). A szülői nevelési stílus összefüggése pszichológiai és egészségjellemzőkkel serdülő lányok körében. *Iskolakultúra*, 31(3), 3–18. DOI: [10.14232/iskult.2021.03.3](https://doi.org/10.14232/iskult.2021.03.3)
- Vom Orde, H. & Durne, A. (2021). *International Data – Youth and Media*. International Central Institute for Youth and Educational Television.
- Pinti, Zs. (2019). Szülői szabályozás, kísérletek, megoldások. In Biró A., Z., Bodó, J. & Székely, K. K. (szerk.), *Család – Iskola – Média*. Státus Kiadó. 170–178.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G. & Roberts, D. F. (2010). *Generatió M2 – Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. Kaiser Family Foundation.
- Tóth, P. (2018). Fogyasztás: kultúra, média, IKT, online lét, számítógépes játék. In Nagy, Á. (szerk.), *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont. 284–314.

Jegyzetek

- ¹ <https://waldorf.hu> Utolsó letöltés: 2023. 11. 05.
- ² <https://www.waldorf-international.org/en/> Utolsó letöltés: 2023. 11. 07.
- ³ Uo.
- ⁴ Uo.
- ⁵ Magocska Waldorf Egyesület honlapja: <https://www.magocskawaldorf.ro/szuloi-kezikonyv> Utolsó letöltés: 2022. 01. 08.

Absztrakt

A digitális eszközök térnyerésével egy időben számos kérdés merül fel azzal kapcsolatban is, hogy az milyen szerepet tölt be az egyének és családok életében, milyen hatással van a szülő-gyerek kapcsolat formálódására, illetve milyen nevelési eszközöket alkalmaznak a szülők, mikor a képernyőhasználatról van szó. Tanulmányomban ezen a tematikán belül is egy speciális csoportra helyezem a hangsúlyt: arra tettem kísérletet, hogy betekintést nyerjek azoknak a családoknak a hétköznapjaiba, szokásrendszereibe az IKT-eszközökre vonatkozóan, akik gyerekeik számára az állami oktatás helyett az alternatív pedagógiát választották. A vizsgálat célcsoportja azok az anyák voltak, akik a Waldorf-pedagógia mellett döntöttek, és akik gyerekei Erdélyben, Marosvásárhelyen a Waldorf-iskolába járnak. Felmerül a kérdés, hogy a Waldorf oktatási módszer rendelkezik-e arra vonatkozó elvrendszerrel, irányvonallal, hogy a szülők hogyan viszonyuljanak gyerekeik képernyőhasználatához, illetve felfedezhető-e bármilyen eltérés ezeknek a gyerekeknek a digitális szokásaiban. Ennek vizsgálására strukturált mélyinterjú módszert alkalmaztam annak érdekében, hogy a problémakört minél több dimenzió mentén fel tudjam térképezni. A mélyinterjú kérdéscsoportjait öt téma köré építettem fel: az alternatív oktatásra eső választás okainak feltárása, és annak viszonya a digitális eszközhasználathoz; a családban megjelenő digitális eszköz-használati szokások; a családban képernyő előtt töltött idő; a szabályozás különböző formáinak

megnyilvánulása; illetve a családban gyakorolt ellenőrzési és büntetési formák. A kapott nyersanyagot narratív szövegelemzési, illetve diskurzuselemzési módszerrel elemeztem négy dimenzió mentén: alternatív oktatás és digitális eszközök kapcsolata, családi dinamika a digitális eszközök tükrében, szabályozási formák és szülői nevelési stílusok előfordulása és a szülők szabályozási stratégiái.

Kulcsszavak: Waldorf-pedagógia, alternatív oktatás, digitális eszköz, nevelés, szabályozás

Felfedezettő kalandtúra az intelligenciák pluriverzumában nemcsak szakavatottaknak

Dezső Renáta Anna: *Intelligenciák más-kép(p)*

„A nyelvi domén tekintetében a kreatív mátrixon egy könyv megírása állhat, míg az analitikus találkozási ponton a könyv ismertetőjének megírása – a praktikus találkozási pont pedig, amikor valaki tömegeket képes meggyőzni egy adott könyv megvásárlásának jelentőségéről” (Dezső, 2022. 66.). Minden bizonnyal állítható, hogy Dezső Renáta Anna 2022-ben a Gondolat Kiadó gondozásában megjelentetett több mint egy évtizedes – intelligenciák pluriverzumának szövevényegyütteséről írt – monográfiája kutatói munkássága a fenti idézetben nevesített sternbergi triarchikus intelligenciamodelljének kreatív dimenzióját jelesül teljesíti.

A jelen kötet nem a véletlen műve, hanem egy gondos kutatói élet-pályaszakasz, valamint a köznap i oktatási valóságból kiinduló és arra reagáló reflexiók és analízisek logikus következményeinek produktuma, amelyen a szerző egy bő évtizeden át dolgozott. A tematikát a neveléstudományok terepén és kontextusában kívánja taglalni. A kötet stílusa, esztétikája és nyelvezete érthető, magával ragadó, inspiratív. Lényeges kiemelnünk, hogy a gardneri többszörös intelligenciák tantermi differenciálás lehetőségeiről szóló diskurzust a szerző hazai és a külföldi középiskolai közvetlen és közvetett tereptapasztalatai indították útjára. A szerző a mindannyiunkat egzisztenciálisan és szubsztanciálisan érintő tematikát a széles olvasóközönség számára komponálta, bízva abban, hogy annak olvasata és interpretációja nyomán nem lesznek laikusok az intelligenciák oly sűrű rengetegében. Dezső Renáta Anna az intelligenciák dzsungeljében a fogalmak

szétszalazását és nyomon követését nem bozótvágo késsel, hanem az indák elhajlásait, azok egymásba fonódó, néhol szerteágazó nyomait egészen azok gyökeréig precíz, logikus és megfontolt utánajárással követi, majd onnan és abból konstruálja meg a teljes valóságot. A kötet hét egymásra épülő, koncentrikus körben bővülő fejezetben, mintegy 120 oldal terjedelemben bontja ki az intelligenciákról szóló tematikát, amelyet a szerző szubjektív előszava nyit, és az impozáns (23 oldalban 450 hazai és nemzetközi szakirodalmat feldolgozó) irodalomjegyzék, valamint a névjegyzék zár. Mindegyik fejezetet rövid előzetes leírással indít útjára.

Az egyre bővülő koncentrikus kör legszélesebb, tematikát megalapozó övét az intelligenciá(k)ról szóló elméletek interpretációja képezi, amelyben a szerző a két ellentétesnek deklarált koncepciót (szingularista vs. pluralista intelligencia) veszi górcső alá, és annak szükséges és elégséges érvekkel alátámasztott

következményeként a pluralista koncepció mellett teszi le a voksát. A második fejezetében az elmélet genezisét és fejlődéstörténetét horizontális és vertikális dimenziókban analizálja és szintetizálja, kiemelve annak közvetlen és közvetett hatástörténetét, amelynek lenyomatait rétegről rétegre tárja fel az olvasó előtt. Több szálon (klasszikus és neurológiai), síkon és nyomon haladva érkezik el ahhoz a megalapozott felismeréshez, hogy Gardner tudományos életpályája során formált többszörös intelligenciakoncepciója nem előre megkonstruált, hanem különböző hatások nyomán ért formálódásainak és lenyomatainak az eredménye.

A kötet centrális részét a harmadik fejezet képezi, ahol a szerző három alaptézisre támaszkodva a maga részletességével és leleményességével mutatja be a gardneri nyolc intelligenciát. Mindehhez egyrészt az Oliver Houdé által szerkesztett ábrákat használja, amelyek a gardneri többszörös intelligenciák agyi reprezentációit hivatottak illusztrálni, másrészt – Gardneről eltérően, de ugyanakkor vele egyetértésben – olyan kurrens és a széles olvasóközönség által ismerni vélt irodalmi, köznapis és a közmédiában fellelhető példákkal támasztja alá az egyes intelligenciák ismertetését, mint a *Macskák* című musical a nyelvi intelligenciát, *A számolás joga* című filmmel a logikai-matematikai intelligenciát, Susan Boyle zenei tehetségkutató műsorban felfedezett énekesnő személyén keresztül a zenei intelligenciát, vagy Anne Sullivan fiatal tanítónő élet-történetén alapuló film ismertetésén az interperszonális intelligenciát stb. A kötet több nővumértékéből ki kell emelnünk azt, hogy a gardneri intelligenciák magyar nyelven ebben a részletes, analitikus, szintetikus, ugyanakkor közérthető és jól adaptált formában mindezidáig nem lettek bemutatva. A fejezetet a nyolc intelligencián túli lehetséges intelligenciaterületek felvillantása zárja, amellyel az intelligenciák pluriverzumát nyomatékosítja.

A szerző a harmadik fejezetben leírtakkal akár pontot is tehetett volna a kötet végére, de nem ezt teszi, hanem a gardneri

értelmezésből ki- és továbblépve görgeti tovább az intelligenciákról szóló diskurzust, ami megadja kötetének másik nővumértékét. Olyan komplementer és utódelméleteket, elméletalkotókat sorakoztat fel, mint Robert J. Sternberg, Carol S. Dweck, Daniel Goleman, Andreas Demetriou. A komplementer elméleti körhöz tartozó Sternberg triarchikus modelljét (analitikus, praktikus és kreatív intelligenciák egysége), valamint Dweck tudati beállítódás (*mindset*) koncepcióját vázolja fel. A (kritikai) utódelméletek közül Goleman érzelmi, társas és ökológiai intelligencia fogalmainak népszerű voltát hangsúlyozza, ahogyan az amerikai kvartett-től, bár eltérő pályán és tengelyen dolgozó ciprusi Demetriou és munkatársai által kidolgozott intelligenciakoncepciót. A szerző a fejezetet a 21. század legtöbbet foglalkoztatott intelligenciájáról szóló nővumával, a mesterséges intelligenciával zárja. A negyedik fejezet végén tárgyalt tematika egy újabb kötet megírására és mély elemzésére ösztönözhetik a szerzőt, a kutatótársakat, az olvasót.

Az ötödik fejezetben az épp negyven évvel ezelőtt (1983) első ízben megjelentetett gardneri elmélet széles körben elterjedt, különféle kritikákkal ellátott, mítoszokkal tarkított és gyakran ismételt kérdéseire adott válaszokat olvashatjuk. Az elmúlt négy évtizedben különféle diszciplínaterületeken és kutatóműhelyekben dolgozó kutatókat, oktatókat, hallgatókat, ahogyan az oktatás olyan közvetett és közvetlen aktorait, mint a pedagógusokat, a szülőket, a civil szférában dolgozókat készítette reflexióra. A plurális intelligencia teóriája köré és arra épülő kritikák vizsgálata, valamint téves interpretációinak megválaszolása lényeges pontját képezi a monográfiának. A szerző az 5. táblázatban párhuzamba állítva summázza mindezt, a gardneri teória köré csoportosuló mítoszokat a valóságtól leválasztva, s teszi ezt Gardner 1995-ben publikált tanulmányára alapozva. A különféle, többnyire konstruktív kritikákkal ellátott kritikuskor írásaiban a gardneri elmélet nővuma fedezhető fel, amelyekben tisztelegnek az elméletalkotó

előtt. Dezső Renáta Anna a gardneri teóriát ért kritikák fejtegetésére szánt fejezetét egy nagyon is praktikus villanással zárja, amelyben az olvasót a leggyakrabban felmerülő kérdéseire adandó válaszok lelőhelyére irányítja.

A szerző a mélyenszántó, logikus, értő és igen igényes teoretikus elemzéssel teremtette meg azt a konceptuális keretrendszert, amely által a többszörös intelligenciaelméletet a neveléstudományok, a pedagógia, az iskola világában értelmezhetővé, alkalmazhatóvá válik. Az elmélet alkalmazását egyrészt a szerző kutatóhelyén (a Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet szakmai műhelyében), másrészt a Kárpát-medence magyarlakta területein (Kárpátalja, Felvidék, Horvátország magyarlakta települései...) kutatótársaival együtt elemzi és alkalmazza. Ebben és ezáltal ragadható meg a kötet újabb novumértéke. A plurális intelligenciakoncepció alkalmazását elsősorban az általános iskolás diákok számára dolgozta ki. Mivel az oktatás minőségének növelése és biztosítása nem érhető el felkészült és motivált tanárok nélkül (124. o.), így a pécsi tanárképzés „műhelyében” a tanárjelöltek már a képzésük során megismerkedhetnek a gardneri többszörös intelligenciakoncepcióval, annak tantermi alkalmazhatóságával.

A kötet teoretikus konceptuális keretrendszere alapján készített tananyagfejlesztés és annak tanárjelöltek körében történő alkalmazása kétségkívül alátámasztja széleskörű társadalmi hasznosulását.

Mindezek alapján Dezső Renáta Anna habilitációs értekezése nyomán megírt és megjelentetett kötetét, amely online formában is elérhető,¹ teljes meggyőződéssel és szívélyesen ajánlom mindazon potenciális olvasók – pedagógusok, szülők, kutatók, egyetemi oktatók stb. – számára, akik egyrészt a gardneri plurális intelligenciakoncepcióval szeretnének megismerkedni, másrészt azok számára, akiket az intelligenciák további formái érdekelnek, harmadrészt, akik azt tantermi körülmények között szeretnék alkalmazni, tesztelni. A kötet olyan intellektuális felfedező kalandtúrára kalauzolja az olvasót, amelyek reflexióra, kíváncsiságra, kérdések feltevésére készítetik. A kötet egyszerre tanít, gyönyörködtet és cselekvésre készítet.

Dezső, R. A. (2022). *Intelligenciák – más-kép(p)*. Gondolat Kiadó.

Tódor Imre

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem

Jegyzet

¹ A kötet nyomtatott formátuma a Gondolat Kiadó weboldalán, elektronikus formátuma a Magyar Elektronikus Könyvtár könyvvállományában: <https://mek.oszk.hu/24500/24582/> érhető el.

Hogyan valósulhat meg az inkluzív nevelés az autizmus spektrum zavarokkal élők számára?

Carrington, S., Sagers, B.,
Harper-Hill, K. és Whelan, M.:

Supporting Students on the Autism Spectrum in Inclusive Schools – A Practical Guide to Implementing Evidence-Based Approaches.

Az autizmus spektrum zavarokkal diagnosztizált személyek inkluzív nevelésének előmozdítását a méltányos hozzáférés jegyében az aktív részvételen alapuló oktatás kialakításával szorgalmazzák a szerzők. A szakemberek részéről specifikus kvalitásokat igényel az állapotra jellemző szocio-kommunikációs és viselkedési területen megnyilvánuló cselekvési sorok, kihívások kezelése. Ugyanakkor a jövőre nézve egy szociális, emocionális és akadémiai szempontból létrejövő investíció valósulhat meg az oktatási tevékenység személyre adaptálásával, amely pozitív hatásainak felsorakoztatása révén a társadalmi attitűdformálás és egészségügyi-oktatásügyi területen megtérülő befektetések irodalmára mutat rá. Innovatív és evidenciaalapú, a kapacitások szervezését és lekötését feldolgozó bizonyítékokra hivatkozik, a gyakorlati útmutatás operacionalizált eszközrendszerére irányulóan a diverz szükségletek kielégítésével egyetemben, mindezt az oktatási modellek változásának kontextusába helyezve.

A praktikus információk értelmezésére tágabb körben tekint, így a szociális-nevelési-oktatási és egészségügyi rendszerek kooperációját szorgalmazza az élethosszig

tartó segítségnyújtás megalapozásán keresztül flexibilis tantervek, kurrikulumok megalkotása által; cselekvésre ösztönöz a személy egyes életszakaszain átívelően a hozzátartozók és szakemberek tudásmegosztásának megvilágítása, az emberi jogok tiszteletben tartása, az egyenlőség, igazságosság és etikus integráció által. Az oktatási platformokból eredeztethető gyakorlatok transzferálásával az állapot megértése és megsegítése kiterjeszhetővé válik valamennyi ellátórendszerre. A többségi oktatási rendszerek paralel megoldásai limitálhatják a gyermeki készségek és képességek fejlődését a deficitfókuszú beavatkozások révén.

A paradigmaváltás megvalósulása a szociális, gazdasági és politikai helyzet historikus viszonyrendszerében taglalható igazán. Ez a holisztikus szemlélet végigvonul valamennyi tartalmi elemén keresztül. Explicit, világos magyarázatokkal szolgál az értékrendszerek és tevékenységek kapcsolatrendszerére, filozofikus hangvétellel értelmezni az emberi lét aspektusait, a rendszer szakértőinek feladatköreit és felelősségét. Rámutat a műben taglalt, alkalmazott projektek által arra, hogy komprehenzív oktatási profilként révén válhatnak felszámolhatóvá az

akadályok, amit a szerzők konzekvensen hangsúlyoznak, fejezeteket átívelő módon.

A könyv szerzői az olvasót ösztönzik az evidenciák megismerésére, a kritikus szemlélet kialakítására és a változások implementálására. A tervezési folyamat elsődleges prioritását hangsúlyozzák, mely a hatékony globális adaptáció, kivitelezés egyik legfőbb pillére. Holisztikus szemlélettel közelítik meg az autista személyek speciális szükségleteinek menedzselését, ami a különböző életkorokra adaptálhatóvá válik. Promotálják egy multidiszciplináris team felállítását az esszenciális igények kielégítésére, a készségek és képességek fejlesztésére irányulóan. Az egyént kontextusba helyezik, környezete viszonyrendszerében taglalják, függetlenítésre nem adnak okot és nem tesznek lehetőséget. A tünetek megértését és a jellegzetes viselkedéses profil feltérképezését a szakirodalom ajánlásával, népszerűsítésével dolgozzák fel, konkrét példákon keresztül szemléltetik az olvasó számára az állapothoz illesztett feltételek megteremtését. Az inklúzióra nem kizárólag célként, hanem eszközként tekintenek a szociális szféra lehetőségeinek kihasználásához. Az érintett környezetével szoros együttműködést javasolnak a szakembereknek.

A növekvő prevalencia – adatok előrevetítik, hogy a konkrét esetszámok manifesztálódásával a heterogén állapotok miatt a speciális igények kiszolgálását mindinkább szem előtt szükséges tartania az oktatási rendszernek. A szükségleteket nem, vagy kevéssé kielégítő tanulási megoldások a stresszhatások keresztműzében álló szülőket alternatív megoldások igénybevételére sarkallhatják, melyek az autizmus spektrum zavarokban érintett tanulók iskolai tanulmányainak megszakítását, a csökkenő részvételt, visszatartást, alacsonyabb teljesítményt és a kirekesztést eredményezhetik. A felnőttkorba történő átmenet tervezéskor a mentális zavarok kialakulásának kockázatára is oda kell figyelni.

Alkalmazott modellek által tekinthetjük végig a lelki jólét védőfaktorait, a szociális készségeket, a kommunikációt, az érzelmszabályozást, az önbecsülést

nehézségeit. A könyv szerzői rendkívül nagy hangsúlyt fektetnek a szociális-érzelmi és viselkedési fejlődés pozitív befolyásolására. A kutatások szerint az iskolai kötődés a serdülők jelenlegi és jövőbeli mentális jólétének egyik legfontosabb előrejelzője. Az iskolai vezetők és oktatók felelősséggel tartoznak olyan tanulási környezetek létrehozásáért, amelyek a tanulót teljesítményre ösztönzik. Fejlődésük minden aspektusában – erősségeik és érdeklődési körük mentén – a szakembereknek folyamatosan gondolkodniuk kell a tanterv, a tanítás és az értékelés új, személyre szabható módjairól, a személyi kompetenciák fejlesztésére irányuló releváns bizonyítékok figyelembevételével. A tanár tudása és attitűdje befolyásolhatja az autista tanulók oktatási sikerességét, az inkluzív iskolai gyakorlatok bevezetésének minőségét. Az egyetemhez kapcsolódó átmenet tervezésre vonatkozóan az empirikus bizonyítékok hiányáról számolnak be a szerzők. Ezzel egyetemben akadályt jelent az iskolai környezetből a munka világába történő környezetváltás is. Összességében tehát átfogó és mély betekintést engednek a szerzők az érintett populáció tanulási preferenciáiba, társadalmi kihívásaiba, szorongásaiba és megküzdési stratégiáiba, az időben megalapozott átmenet tervezésbe és az iskolát követő elhelyezkedési tendenciákba. A helységek kialakítására vonatkozó szabványokat is összefoglalja a könyv a specifikus tanítási stratégiák széles skálájának alkalmazásával összhangban. Ezáltal megismerkedhet az olvasó az adaptált segítségadás eszközeivel, illetve a szakemberek számára kompetenciáik fejlesztéséhez is holisztikus iránymutatást ad a mű.

A kutatásokból eredeztetett példák segítik a szakembereket orientálni abban, hogy a legmegfelelőbb gyakorlatokat válasszák a tanulók bevonásának elősegítése érdekében. A gyakorlatok kiválasztásával kapcsolatos döntéshozatalt kidolgozott tantervi tartalmak segítik az egyénre szabott leckék megalapozásának tekintetében, illetve a tanulási környezetek menedzselése, az autizmusbarát osztálytermi infrastruktúra

kialakítása is részletekbe menően ismertetett.

A többségi oktatási környezetben való részvétel során szükség van a hatékony önmenedzselés és a szervezés képességeire. Az állapot tünetei befolyásolhatják a feladattudatot és feladattartást, az önálló munkavégzést a többlépcsős tevékenységek során. A strukturált tanítási stratégiák elméleti alapjainak ismertetése részletes egységet képez a bejósolható munkarendszerek hatékony kialakítása érdekében.

Annak ellenére, hogy az autizmus-tudatosság és -kutatások ugrásszerűen megnövekedtek az utóbbi évtizedekben, továbbra is nagymértékű kihívást jelent az autizmus spektrum zavarokkal érintett tanulók hatékony támogatása az iskolai környezetben. Vitathatatlan a bizonyítékokon alapuló gyakorlatok szükségessége, amelyek megfelelően adaptálva hivatottak lehetnek az iskolai és osztálytermi kontextusokban megjelenő nehézségek áthidalására, a szükségletek célirányos kielégítésére, hogy az inkluzív nevelés során ne váljanak a rendszer láthatatlan szereplőivé, illetve, hogy a változások során jelentkező

új elvárások ne gátolják meg képességeik fejlődésében az érintett populáció tagjait. Az állapot tüneteinek félreértelmezése és a megbélyegzés hatással lehet – többek között – a megélhetésre is. A pedagógiai rendszer szereplői mellett a társszakmák felé kulcsfontosságú kompetenciákat és stratégiákat összegeznek a szerzők, a folyamatos szakmai tanulás ösztönzése révén.

Carrington, S., Sagers, B., Harper-Hill, K. & Whelan, M. (2021). *Supporting Students on the Autism Spectrum in Inclusive Schools – A Practical Guide to Implementing Evidence-Based Approaches*. Routledge. DOI: [10.4324/9781003049036](https://doi.org/10.4324/9781003049036)

Trixler Bettina

*Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar
Egészségtudományi Doktori Iskola*

Pusztafalvi Henriette

*Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar
Egészségbiztosítási Intézet*

Abstracts

Advancement of analogical thinking of technical university students

Monika Pogátsnik – Péter Tóth – Kinga Horváth

Abstract

The development of transversal competences should be a priority task of Hungarian technical higher education. In order to be able to do this, on the one hand, it is necessary to investigate it reliably at the beginning and end of the studies, and on the other hand, during the processing of the subjects, they should become an integral part of the methodologies for the development of soft skills. In our study, we would like to report on our research, in which technical university students participated and whose objective was to examine one of the transversal competencies, the development of analogical thinking. We found that first-year students show significantly different levels of development according to BSc program, mathematics graduation result and educative abilities.

Keywords: transversal competences, analogical thinking, technical higher education

Appearance of physical activity and well-being in school health education

Erika Beregi– József Bognár

Abstract

Educational institutions have a significant task in shaping the health behaviour habits of students. Ensuring regular physical activity, thereby supporting well-being, should be given an increased role in the daily activities of school. The aim of the research is to explore the characteristics of school health education, especially from the aspect of physical activity. Furthermore, testing a self-made measuring device and exploring the characteristics and correlations of school health education. Data was collected among students from a technical school in Borsod-Abaúj-Zemplén County using an online questionnaire (N=104). In the study, questions adapted from the HBSC research questionnaire, a shorted version of the WHO Well-being Questionnaire (WBI-5) and a self-edited questionnaire were used. To test this, we performed a Chronbach- α calculation an independent two-sample t-test to explore differences between the responses of genders, and an analysis of variance for the grades. The questionnaire is reliable ($\alpha=0,95$) for exploring the characteristics of school health education. Physical education teachers most often carry out health education. The students' self-rated health status is good, which showed a moderate correlation with the level of active lively state ($r=0,45$; $p=0,001$). Student satisfaction with health education and activities aimed at increasing physical activity decreases with increasing grades, with a significant difference in the 10th and 12th grades (MD=0,56, 0,46; $p=0,006$, 0,03). To measure the effectiveness of school health education and to evaluate the situation, measuring instruments that examine the characteristics of health education from several perspectives can help.

Keywords: School health education, physical activity, wellbeing

Kiitos! What would we be able to thank to Finnish education system?

Melinda Takácsné Szabó

Abstract

The Finnish education system is famous for its high-quality and inclusive teaching. Finnish students have a lot of freedom in their learning from an early age, and emphasis is placed on play-based learning, teaching methods that foster creativity, and individual interests. Throughout the educational process, the Finnish system strongly supports considering the individual needs of students and relies less on standardized tests and evaluations. The Finnish education system has achieved impressive results and often occupies prestigious positions in international rankings. Additionally, the Finnish education system strives for equality and makes efforts to reduce social disparities.

The Hungarian education system also has its own characteristics and strengths. The Hungarian school system consists of a wide network of primary schools, secondary schools, and universities. There are outstanding institutions and successful students in the country. Education is centrally controlled in Hungary, with a strong emphasis on acquiring fundamental knowledge. However, the Hungarian education system faces challenges such as funding, low teacher salaries, lack of educational resources and infrastructure problems, inequalities, and deficiencies in vocational training.

The Hungarian education administration can learn from and be inspired by the Finnish example in terms of student-centric approaches and considering individual needs, emphasizing the joy of learning, promoting equality and social integration, appreciating and supporting teachers, ensuring the quality of teacher training, and enhancing the professionalism of teachers.

Keywords: education, education system, research-based teacher education, PE teacher training

Textbook evaluation from the perspective of students and language teachers

Krisztina Sebestyén

Abstract

Foreign language knowledge is a more and more important individual competence in everyday life. One of its development opportunities is the obligatory foreign language learning in public education institutions, for which many tools can be used, the most common and widespread being textbooks and their workbooks. They can be analysed from several points of view – we present the results of impact-oriented textbook research (Weinbrenner, 1992) in our present paper: the textbook evaluation of students and teachers. What do they think about their textbooks, what kinds of effects the textbooks have? In our paper, we analyse the student (890 people) and teacher (N=43 German as foreign language teachers, N=57 English as foreign language teachers) database of „Learning and teaching German in Hajdú-Bihar and Szabolcs-Szatmár-Bereg counties (2018-2019)”. In this database we included those students’ data, who learned German and/or English in the 11th grade of secondary grammar or technical school in the 2018/2019 school year, as well as their language teachers’ data. We analysed the data with SPSS program. According to our results, there are differences between the schoolbook evaluation of different students’ groups with different future plans, as well as by maintainers, training type, and foreign language learned. Students evaluate their textbooks lower than their teachers, but the students’ averages are higher than what their teachers assume.

Keywords: German, English, language teachers, language learners, textbook evaluation

Family gender role patterns and the impact of educators on children's gender role attitudes from the perspective of science teachers

Enikő Gál

Abstract

Family's and educators' influence on students is a globally researched area, as they play a crucial role in shaping students' personalities and academic progress. Gender role patterns brought from the family have a long-term impact on children, and there is also a correlation between socioeconomic status and parents' attitudes toward education. Educators also contribute to the formation of gender roles and identity, but it is assumed that their behaviour, depending on gender, reflects stereotypes prevalent in society. In the empirical part of the study, semi-structured interviews were conducted with 10 science teachers teaching in primary schools, using non-probabilistic expert sampling, and the analysis was done through categorization and interpretation. Our results show that, according to the teachers, various gender role patterns (traditional, modern, transitional) are present in students' families. Due to inappropriate relationships between students, parents, and teachers, cooperation between parents and teachers in shaping gender role attitudes often does not take place. Most of our subjects believe that, in addition to parents, teachers also have an influencing role on students' gender role attitudes. However, according to our interviews, teachers primarily convey traditional gender roles, but they also attach great importance to attracting men to the teaching profession.

Keywords: gender roles, gender role attitudes, influence of parents and educators, teacher perception, qualitative interview research

Using digital tools among children whose families have chosen Waldorf education for them. A case study

Orsolya Molnár

Abstract

In the era of continuous development of the digital devices there are a significant number of questions arising regarding the role they play in the lives of individuals and families, what effect they have on the formation of parent-child relationships, what educational strategies parents use when it comes to screen use. In the present case study, I focused on these topics focusing on a special group: I tried to gain insight to the everyday life and habits of those families who chose alternative pedagogy for their children instead of state education. The target group of the study were those mothers who decided in favour of Waldorf educational system and whose children attend the Waldorf School in Târgu Mureş, Transylvania. Some of the questions are related to if Waldorf education method has any kind of principles and/or guidelines for how parents should approach their children's use of digital devices, and if there are any differences in the digital habits of these children. To investigate this, qualitative research method (structured interview) was used, in order to be able to map the problem from as many dimensions as possible. There were five question groups in the following topics: exploring the reasons for choosing alternative education and its relationship to the use of digital devices; the digital device usage habits appearing in the family; screen time in the family; manifestation of different forms of regulation; and forms of control and punishment exercised in the family. I analysed the resulting text material by using narrative text analysis and discourse analysis. In this process four dimensions of discussion were determined: the relationship between alternative education and digital devices, family dynamics in the light of digital devices, the occurrence of forms of parenting styles and parents' control strategies.

Keywords: digital, parenting, parenting style, online

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

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy 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.

Beregi Erika

- Miskolci Egyetem Egészségtudományi Kar, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet Sport- és egészség tudományi Kutatócsoport

Bognár József

- Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport

Gál Enikő

- Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

Horváth Kinga

- Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Molnár Orsolya

- Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

Pogátsnik Monika

- Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar

Pusztafalvi Henriette

- Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Egészségbiztosítási Intézet

Sebestyén Krisztina

- Gál Ferenc Egyetem

Takácsné Szabó Melinda

- Károli Gáspár Református Egyetem

Tódor Imre

- Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem

Tóth Péter

- Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszék, Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Trixler Bettina

- Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Egészségtudományi Doktori Iskola

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.geczy@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: kojanzitl@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