iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIII. évfolyam 2023. október

Ceglédi Tímea és Lólé Bianka

Veszélyben a legfeljebb 5 és 10 éve tanító pedagógusok? A pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek

Kutatásunk azzal kíván hozzájárulni a pályaelhagyás szakirodalmához, hogy a pályaív különböző szakaszai mentén mutat rá azokra a lehetséges tünetekre, amelyek a pályaelhagyást megelőzhetik, előrejelezhetik. Így kiderülhet, hogy ezek hatása melyik generációnál éleződik a leginkább, s hogy a pályakezdők egyedül vannak-e az általuk érzékelt problémákkal. A pályára frissen érkezők mellett izgalmas célcsoportot jelentenek az 5–10 éve pályán lévők is, akik sok szempontból hasonlóan nehéz helyzetben vannak, mint a pályakezdők. A TALIS legfrissebb hazai adatai szerint például nem a pályakezdőkre, hanem a tapasztaltabb pedagógusokra jellemzőbb az elégedetlenség és a pálya presztízsének negatívabb percepciója (Balázs és Vadász, 2019). A CHERD-Hungary 1056 pedagógus megkérdezésével zajlott 2014-es vizsgálatának tanulsága, hogy szintén nem a tanítást újonnan kezdők, hanem a pálya derekán lévők számoltak be a legalacsonyabb elégedettségről a munkájukat illetően (Ceglédi, 2015).

Fajt Balázs, Vékási Adél, Csányi Eszter és Bánhegyi Mátyás

Középiskolások tanulmányi rezilienciája: Öt különböző típusú és jellegű középiskola összehasonlítása

Vizsgálatunkból a nemek kapcsán az derül ki, hogy a fiúk kevesebbszer reagálnak negatívan a kudarcokra, és kevesebbszer is kérnek segítséget, amit a fiúk reziliencia-összpontszáma is mutat. Ez az eredmény összecseng Erdogan és munkatársai (2015) vizsgálatával, akik egyetemi hallgatók esetében szintén azt találták, hogy a férfi hallgatók reziliensebbek, ellenben Tóth és munkatársai (2016) a magyar közoktatási rendszert elemezve arra a következtetésre jutottak, hogy a nemek között nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a reziliencia terén, ami ellentmond vizsgálatunk eredményének. Nem szabad elfelednünk azonban, hogy vizsgálatunk adatgyűjtése egy hipotetikus helyzetre adott válaszokból táplálkozik, és hogy ezeket a válaszokat a vizsgálatban részt vevők önbevallás alapján közölték, ami az eredményeket – akár nemek tekintetében – torzíthatja. Fontos szem előtt tartanunk a résztvevők számára közölt helyzet és eredményeink kapcsán, hogy serdülő fiúk esetében a vesztés leggyakrabban megküzdő viselkedést generál (Fülöp, 2014).

Szirtes-Tankó Tünde

Reziliencia a hazai neveléstudományi diskurzusban. Kutatástörténet statisztikai megközelítésben

Statisztikai megközelítésű kutatástörténeti áttekintésünk célja az volt, hogy összképet kapjunk azokról a legfőbb tendenciákról – kik, mikor, milyen formában írtak, ezek hol jelentek meg, milyen módszerrel és kik körében vizsgálódtak –, amelyek a hazai neveléstudományi rezilienciavizsgálatokat jellemzik. Egy relatíve új témáról van szó nemzetközi szinten is, a hazai kutatásoknak pedig még rövidebb a múltjuk, kb. feleannyi idősek. A publikálás lassan indult 2012-től, de inkább 2014-től, és az évtized végére gyorsan felfutott, bár a tendencia inkább hullámzó. A vizsgált tanulmányok típus szerinti elemzése, a várakozásnak megfelelően, a rövidebb, gyorsabban megjelentethető szakcikkek és könyvrészletek dominanciáját mutatta, ezek egymáshoz viszonyított aránya pedig arra figyelmeztet, hogy egy átfogó kutatástörténeti bemutatás nem szorítkozhat csupán a folyóiratcikkek elemzésére.

Tolner Nikoletta, Pogátsnik Monika és Módné Takács Judit

A mesterséges intelligencia szerepe az online vizsgáztatásban

Az oktatásban, akár a hallgatók, akár az oktatók oldaláról nézzük, a mesterséges intelligenciának számos felhasználási módja van. Egy kicsit leszűkítettük a kört, és az oktatáson belül a vizsgáztatás témakörét helyeztük előtérbe, és azt vizsgáltuk meg, hogy milyen mesterséges intelligencián alapuló rendszerek vannak, amik segíthetik az oktatók munkáját az online vizsgák lebonyolításában. Vannak mesterségesintelligencia-módszerek, amelyek felhasználásával mi magunk készíthetünk alkalmazásokat, illetve vannak mások által megírt alkalmazások, amelyek MI-módszerek felhasználásával készültek. Jelen tanulmány második részében az utóbbiak feltérképezését tűztük ki célul. A kutatásunk középpontjában az online vizsgák lebonyolításának folyamata állt, és arra összpontosítottunk, hogy milyen módon segítheti az MI az oktatók munkáját.

iskolakultúra
2023/10

tanulmány

Ceglédi Tímea és Lólé Bianka
Veszélyben a legfeljebb 5 és 10 éve tanító pedagógusok? A pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek 3

Fajt Balázs, Vékási Adél, Csányi Eszter és Bánhegyi Mátyás
Középiskolások tanulmányi rezilienciája: Öt különböző típusú és jellegű középiskola összehasonlítása 21

szemle

Tolner Nikoletta, Pogátsnik Monika és Módné Takács Judit
A mesterséges intelligencia szerepe az online vizsgáztatásban 39

Szirtes-Tankó Tünde
Reziliencia a hazai neveléstudományi diskurzusban. Kutatástörténet statisztikai megközelítésben 56

Janurik Tímea
A népzene szerepének párhuzamai a törökországi és hazai iskolai zeneoktatásban 76

kritika

Szovák Márton
Egy ellenreformer olvasmányai. Németh Gábor: Padányi Biró Márton könyvtára 93

Hégető Katalin és Tankó Enikő
Inspirációk hibrid rendszerű tanítási-tanulási folyamatok tervezéséhez. Jõgi Larissa, Leoste Janika, Väät Sirly, Tuul Maire és Lázár Csilla: A hibrid oktatás rugalmas keretrendszere az általános iskola felső tagozatán. Egy jövőképet körvonalazó könyv 96

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 101

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.10.3

Ceglédi Tímea[1] – Lólé Bianka[2]

[1] Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
[2] Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary)

Veszélyben a legfeljebb 5 és 10 éve tanító pedagógusok?

A pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek

Mind a nemzetközi, mind a hazai közoktatás égető kihívása a pedagógushiány. A magyarországi pedagógusellátottság, valamint a pedagógusok bérezésének és munkaterhelésének problémáira több forrás is felhívja a figyelmet. A következő egy-másfél évtizedben nyugdíjassá válók hiányát nem kompenzálja a pályakezdő pedagógusok alacsony száma (és aránya) sem, ami miatt a probléma fokozódása várható (Balázs és Vadász, 2019; Chrappán, 2013; Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2021; NPK, 2018; Stéger, 2023; Varga, 2022a, 2023).

Bevezetés

2016 óta romlás tapasztalható a pedagógushiányt mérő olyan hiánymutatókban, mint a betöltetlen álláshelyek száma, a tartósan távollévő pedagógusok helyettesítésének megoldatlansága vagy a szaktárgyakat képesítés nélkül oktatók aránya (Varga, 2023). A helyzetet tovább ronthatja, ha már az első években pályaelhagyóvá válik az – egyébként is szűkös – frissen végzett pedagógusréteg jelentős hányada (Veroszta, 2012). Az UNESCO, az ILO, valamint az OECD vizsgálatainak eredménye szerint a pályaelhagyás a 30 év alatti korosztálynál a legmagasabb (Fessler és Rice, 2010; Mihály, 2010), de a friss magyarországi adatok a 30–44 éves korosztálynál mutatják a legjelentősebb létszámveszteséget (Stéger, 2023).

Tanulmányunk célja feltárni a pályaelhagyást előrejelző lehetséges tüneteket a pályán eltöltött évek függvényében. Választ szeretnénk adni arra a kérdésre, hogy valóban a pályára újonnan belépő pedagógusok-e azok, akik a leginkább veszélyeztetettek a pályaelhagyással. A pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek közül a motiváltság érzését, a többi pedagógushoz viszonyított szakmai önértékelést és a pedagóguspálya kihívásainak érzékelését vizsgáltuk meg a pályán eltöltött évek szerinti bontásban.

Bevezetőnkben igyekszünk érinteni azokat a rendszer- és egyéni szintű tényezőket, amelyek befolyásolhatják a pedagógusok pályaelhagyását, ugyanakkor e tényezők átfogó vizsgálata szétfeszítené egy folyóirat-tanulmány kereteit. Arra vállalkozhatunk, hogy közelképet mutassunk arról, hogy mit éreznek maguk a pedagógusok mindebből, miképpen viszonyulnak a pálya kihívásaihoz, s melyek a leginkább égető problémák számukra, amelyekben beavatkozások szükségesek a pálya elején, derekán és végén.

Kutatásunk azzal kíván hozzájárulni a pályaelhagyás szakirodalmához, hogy a pályaív különböző szakaszai mentén mutat rá azokra a lehetséges tünetekre, amelyek

a pályaelhagyást megelőzhetik, előrejelezhetik. Így kiderülhet, hogy ezek hatása melyik generációnál éleződik a leginkább, s hogy a pályakezdők egyedül vannak-e az általuk érzékelt problémákkal.

A pályára frissen érkezők mellett izgalmas célcsoportot jelentenek az 5–10 éve pályán lévők is, akik sok szempontból hasonlóan nehéz helyzetben vannak, mint a pályakezdők. A TALIS legfrissebb hazai adatai szerint például nem a pályakezdőkre, hanem a tapasztaltabb pedagógusokra jellemzőbb az elégedetlenség és a pálya presztízsének negatívabb percepciója (Balázs és Vadász, 2019). A CHERD-Hungary 1056 pedagógus megkérdezésével zajlott 2014-es vizsgálatának tanulsága, hogy szintén nem a tanítást újonnan kezdők, hanem a pálya derekán lévők számoltak be a legalacsonyabb elégedettségről a munkájukat illetően (Ceglédi, 2015). A Frissdiplomások 2011 adatai szerint ugyanakkor a 25–35 közöttiek és a 45 fölöttiek a legelégedetlenebbek (Chrappán, 2012).

Fontosnak tartottuk tehát az 5–10 éve pályán lévő pedagógusok kiemelt vizsgálatát, akiket jelen tanulmányban az évek alapján soroltunk be. A szakirodalom szerint nem köthető szigorúan évekhez a pedagógusok differenciált utakon végbemenő egyéni szakmai fejlődése, s ezzel összefüggésben a pályáról (s pályán maradásról) alkotott kép. Az 5–10 éve tanító pedagógusokat így nem lehet precízen a klasszikus fejlődésmodellekben elhelyezni – ez nem is célunk. A megragadhatóságuk miatt azonban áttekintettük, hogy milyen nevekkel illethetik őket. Találkozhatunk például az átmeneti, az alkalmazkodó, a stabilizálódó, a kompetens vagy a *proficient*, a középszakaszban lévők, a kezdeti fázist követő (posztiniciális, *post-initial*) vagy a *fully functioning* pedagógus elnevezéssel is. Az 5–10 éves tanítási tapasztalat egybeeshet a pályán maradás szempontjából kedvező vagy kedvezőtlen egyéni pályastációkkal is, amely például a lelkesedés-növekedés (*enthusiastic and growing*) vagy a karrierfrusztráció (*career frustration*) ciklusok azonosításával lenne megragadható (Berliner, 2005; Burke, 1984; Fessler és Rice, 2010; Nagy, 2004). A legneutrálisabb, s a pályán maradás szempontjából nyitott kimeneteket is leginkább megengedő elnevezés a *posztiniciális pedagógus* – ezt fogjuk használni tanulmányunkban az 5–10 éve pályán lévők azonosítására Fessler és Rice nyomán (Fessler és Rice, 2010). A *pálya elején lévők* átfogóbb kifejezés alatt pedig a pályakezdők (legfeljebb 5 éve) és a posztiniciális pedagógusok (5–10 éve pályán lévők) együttes csoportját értjük.

Az elméleti bevezetőben a pedagóguspálya helyzetképét mutatjuk be dióhéjban, különös tekintettel a pályaelhagyás rizikótényezőire, majd a legfeljebb 5 és 10 éve tanító (a továbbiakban összefoglalóan: a pálya elején lévő) pedagógusok egyéni percepcióira irányítjuk a figyelmet. Az empirikus részben egy 2020-ban készült kérdőíves adatfelvétel alapján az alábbi hipotéziseket vizsgáljuk:

1. A pályán eltöltött évek befolyásolják a motiváltság érzését. Azt feltételezzük, hogy a pálya elején lévő pedagógusok számolnak be a legalacsonyabb fokú motiváltságról minden vizsgált napszakban.
2. A pedagóguspályán eltöltött évek befolyásolják a többi pedagógushoz viszonyított szakmai önértékelést. A pálya elején lévők körében feltételezzük a nagyobb bizonytalanságot ezen a téren.
3. A pályán eltöltött évek befolyásolják a pedagóguspálya kihívásainak értékelését. A pálya elején lévők súlyosabbnak érzik e kihívásokat.

A pályaelhagyás rizikófaktorai

Képzeljünk egy mérleget, amelynek az egyik oldalán a pályán tartó tényezők, másik oldalán a pályaelhagyás rizikófaktorai állnak. A pedagógusok szűk fele (48,2%) nyilatkozott úgy a 2020/2021-es, 5063 főt megkérdező MoTeL kutatásban, hogy a pálya több előnnyel, mint hátránnyal rendelkezik (MoTeL, 2021). Tehát a mérleg erősen billeg,

mégis valami a pályára vonzza és ott tartja a pedagógusok nagy részét. A pályán tartó tényezők között szerepelhet a gyermekek, s általában a tanítás szeretete, a tanítványok vagy a társadalom jövőjére való hatás vágya, a hivatástudat, a viszonylag stabil (vagy annak remélt) foglalkoztatás, a kiszámítható (vagy annak remélt) időbeosztás (MoTeL, 2021; Paksi és mtsai, 2015; Péter és mtsai, 2021; Veroszta, 2012). A pályaelhagyás rizikófaktorai közül a megélhetés kérdését említik a leggyakrabban. A nemzetközi összehasonlító kutatásokat (pl. Eurydice, PIAAC, PISA, TALIS) is figyelembe vevő hazai szakirodalom egybehangzóan kongatja a vészharangot, azon adatokra alapozva, amelyek kimutatják, hogy Magyarországon alacsony a pedagógusok foglalkozási presztízse, társadalmi megbecsültsége, s a többi diplomáshoz képest alulfizetettek és túlterheltek (Chrappán, 2013; Imre és Nagy, 2009; Lannert, 2021; Paksi és mtsai, 2015; Polónyi, 2018; Stéger, 2023; Varga, 2022a). Kritika tárgyát szokta képezni a pedagógusok korlátozott autonómiája is (Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2021; Nahalka, 2020; Péter és mtsai, 2021; Veroszta, 2012). A pályaelhagyás rizikófaktorai közé sorolható továbbá a karrier-kilátások viszonylagos merevsége (ezt mások kiszámíthatóságként értékelik), az adminisztrációval járó többletteher, a túlterheltség, a munkához szükséges feltételek hiányosságai, az országos szintű szabályozás flexibilitásának problémái, a támogató szakemberek esetleges elérhetősége a különleges bánásmódot igénylő gyermekek részére, vagy akár a munka világának vonzása, ahol a pedagógusként elsajátított kompetenciák magasabb (vagy annak remélt) fizetésre válthatók (Balázs és Vadász, 2019; Chrappán, 2012; Hrabéczy és mtsai, 2023; Lannert, 2008, 2010, 2021; Péter és mtsai, 2021; Polónyi, 2021; Veroszta, 2012).

Arra szinte lehetetlen választ adni, hogy mi dönti el, hogy billeg-e a mérleg, s ha igen, akkor meddig, s végül melyik oldalra billen. Kutatásunkban igyekszünk megvilágítani, hogy a pedagógusok miképpen érzékelik a pálya kihívásait, mennyire motiváltak, s mit gondolnak a saját helyükről a pedagóguspályán. A fent felsorolt kihívások mértéke és jellege hatással van arra, hogy a pedagógusok mennyire érzik képesnek magukat az azoknak való megfelelésre, hogy milyen valószínűséggel jelentkeznek náluk következményekként mentális és fizikai problémák, kiégés (Bordás, 2010; Burke, 1984; Fejes és mtsai, 2022; Klinovszky, 2017; Lalesz, 2001; Lannert, 2021; Mihálka, 2023; N. Kollár és Szabó, 2017; Paksi és mtsai, 2015). Nagy segítséget jelentenének a pályaelhagyás megelőzése céljából – többek között – a pedagógusokat támogató (mentálhigiénés és egyéb) szakemberek, de hiány mutatkozik belőlük mind a KIR, mind Lannert és munkatársai kérdőíves adatfelvétele szerint (Lannert, 2021).

A pedagógusok önbizalma és magabiztossága – a fent említett rendszerszintű tényezők mellett – összefügg a pedagógiai gyakorlatokkal és a tanítás minőségével. A nagyobb önbizalommal jellemezhető pedagógusok körében magasabb fokú az elégedettség a munkájukkal (Balázs és Vadász, 2019). Lannert szerint Magyarországon a pedagógusok önértékelésére negatívan hatnak azok a kényszermegoldások, amelyek a pedagógushiányból, s ezt tetőzve a kevés meglévő munkaerővel való nem hatékony gazdálkodásból adódnak (pl. nem a szaknak megfelelő órák tartása, túl sok helyettesítés, segítő szakemberek hiányából adódó magára hagyottság) (Lannert, 2021; Varga, 2022a).

Nemcsak a pályaelhagyás ténye miatt fontos foglalkozni azzal, hogy a pedagógusok mennyire motiváltak, hogy hova helyezik el magukat a pedagógustársadalomban, vagy miképpen élik meg a kihívásokat. Az az átmeneti állapot, amely elvezet a pályaelhagyásig, nagyon hosszú ideig eltarthat. Sőt, nagyon sok esetben nem vezet pályaelhagyáshoz, hanem egy stagnáló (vagy más megközelítésben egy túlélő) állapot áll elő (Burke, 1984; Fessler és Rice, 2010; Lólé és Ceglédi, megjelenés alatt). Bármi is a végkifejlet (pályaelhagyás, stagnálás, esetleg reziliens válaszok), a pedagógus állapota elemi hatással van a pedagógiai munkára (Balázs és Szalay, 2017; Bordás, 2010; Fejes és mtsai, 2021; Kovács és mtsai, 2023; Mihálka, 2023; Réthy, 2016).

Az önértékelés az individuum saját tanulására, tanulási folyamatára irányuló értékítélet. Ennek következtében jön létre az önmegelégedés vagy -elégedetlenség, amelyre hatással van a társas környezet, a szituáció, a kívülről és belülről érkező elvárások, illetve a személyre vonatkozó tényezők (Zagyváné, 2019, 2020, 2021). A pedagógus önértékelésének forrásai a következők lehetnek: napi sikerek és kudarcok, önmaguk összevetése a kollégákkal, visszajelzés a kollégáktól, a tanulóktól vagy a szülőktől, külső szakmai elvárások, valamint azon szakmai célok, amelyeket a pedagógus tűz ki, s amelyek meghatározzák a pedagógus nézetrendszerét (Zagyváné, 2019).

„A szakmai önértékelés jelenti a pedagógus szakmai tevékenységére vonatkozó értékítélet/értékítéletek folyamatos (periodikus) meghozatalát a pedagógus által, amely tudatos tevékenység" (Zagyváné, 2020. 58.). A pedagógus szakmai önértékelése háromféleképpen történhet: (1) az elvárások mentén, külső értékelés alapján; (2) az értékítéletek meghozatalakor szakmai célok megfogalmazása kapcsán; (3) az érzelmi beágyazottság szintjén. A pedagógus szakmai önértékelése a pedagógus szabályozó tanulásának és fejlődésének alapja (Csapó, 2014; Zagyváné, 2017).

A pedagógusok adminisztrált önértékelése része a 2013-tól fokozatosan hatályba lépő pedagógus-életpályamodellnek (2011. évi CXC. törvény; Kotschy, 2017; Polónyi, 2019; OH, 2019; Zagyváné, 2019). A rendszerszintű elvárások és intézményesített minősítés mellett azonban fontos megragadni azokat a visszajelzéseket is, amelyeket a közvetlen környezetüktől kapnak a pedagógusok. Ezért a jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a pedagógusok milyennek látják a pedagógustársaikat általában, és hozzájuk képest milyennek értékelik önmagukat. Ezt nevezzük a későbbiekben *viszonyított szakmai önértékelés*nek.

Kutatásunkban annak járunk utána, hogy a fent említett pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek (a motiváltság érzése, a többi pedagógushoz viszonyított szakmai önértékelés, valamint a pedagóguspálya kihívásainak értékelése) hogyan érintik a pedagógus társadalom több és kevesebb tapasztalattal bíró tagjait, különös tekintettel a pályakezdő és posztiniciális pedagógusokra.

A pálya elején lévő (pályakezdő és posztiniciális) pedagógusok

Pályakezdőnek tekinti a szakirodalom azokat a pedagógusokat, akik legfeljebb 5 éve tanítanak (Balázs és Vadász, 2019). Amikor pályakezdőkről beszélünk, akkor a pedagógus pályára újonnan belépőkre gondolunk, akik nem feltétlenül az első munkahelyükön dolgoznak. Ez utóbbi csoport száma megnőtt az elmúlt időszakban, ami felveti a párhuzamos (kezdő pedagógus, de gyakorlott munkavállaló) karrierszakaszok problémáját is (Fessler és Rice, 2010; Varga, 2022a). Külön figyelmet érdemelnek az 5–10 éve pályán lévők, akiket – a többféle lehetséges elnevezés közül választva ezúttal – posztiniciális pedagógusoknak nevezhetünk (Berliner, 2005; Burke, 1984; Fessler és Rice, 2010).

A tanítás első szárnybontogatásai meghatározó jelentőséggel bírnak (Nagy, 2004; Péter és mtsai, 2021). A pedagóguspálya kezdetén évről évre növekszik a tanítási tapasztalat, amely a tanulók teljesítményére is hatással van (Balázs és Vadász, 2019; Berliner, 2005; Lannert, 2008). A téma szakirodalma egyhangúlag annak fontossága mellett érvel, hogy a magányosság, az identitásformálódás, a tanításról alkotott ideálképek megrendülése, a reflexiós készségek fejlődésének legérzékenyebb éveiben megerősítsék a pedagógusokat abban, hogy jól választottak pályát, s megőrizzék elhivatottságukat. Ezt segíthetik a megfelelő munkakörülmények, a szakmai továbbképzési lehetőségek, a kezdő pedagógusoknak szánt támogatások, kedvezmények, a tapasztaltabb pedagóguskollégák és más támogató szereplők segítsége (pl. mentorálás, mintaadás, tanácsadás formájában), vagy akár az átfogó formális és informális indukciós (szakmai bevezető) programok. A pályakezdő pedagógusok mentorálási folyamata kiemelt szerepet érdemel,

hiszen nagymértékben elősegíti a pályán lévő pedagógusok felnőttkori tanulásának támogatását is. Ezen felül megemlítendő az a jelentős gondolat, miszerint az alapképzésnek, a pályakezdő időszaknak és a folyamatos szakmai fejlődésnek egységet kell alkotnia. Ezek a tényezők egyúttal védőfaktorokként csökkenthetik a pályaelhagyást is (Balázs és Vadász, 2019; Darling-Hammond, 2010; Felvinczi, 2023; Fessler és Rice, 2010; Kaposi és Szőke-Milinte, 2020; Nagy, 2004; Paksi és mtsai, 2015; Péter és mtsai, 2021; Pusztai, 2015a, 2015b; Sági, 2015; Zubora és Holik, 2017). Magyarországon a TALIS 2018 eredményei szerint a kezdő tanárok 80%-a semmilyen támogató bevezető programban nem részesült az első munkahelyén (Balázs és Vadász, 2019). Programok híján a fejlődés a frissen belépők kezdeményezőkészségétől és a tapasztaltabb kollégák segítőkészségétől (és az arra való alkalmasságától) függ. Ebben azonban Nagy Mária (2004) kutatásai szerint erős hiányosságok vannak, mert a pályakezdő pedagógusok nem mernek segítséget kérni, félve a hibáik felfedésétől, és az iskolai kultúra sem teszi ezt lehetővé („nem is igazán illik túl sokat kérdezősködniük"), sőt a beválás jeleként tekintenek a kérdezést mellőző „önállóságra" (Nagy, 2004, 388).

Az 5063 pedagógus megkérdezésével zajló 2020/2021-es MoTeL kutatás szerint a válaszadók bő kétharmada inkább vagy biztosan újra a pedagóguspálya mellett döntene, a pályaelhagyást 17,2% vette fontolóra, ugyanakkor a pályaelhagyást biztosan elutasítók aránya mindössze 55,2% (MoTeL, 2021). A CHERD-Hungary 1056 pedagógus válaszait tartalmazó 2014-es felmérése szerint a megkérdezett pedagógusoknak szintén csak a fele volt teljesen biztos abban, hogy nem vált pályát 10 éven belül (Ceglédi, 2015). Ez az arány nem egyenletes az egyes korcsoportok szerint. A pályára újonnan érkezők inkább gondolkodnak a pályaelhagyáson, mint a régebb óta pályán lévők. A pályán eltöltött évek szerinti csoportokban a kezdőktől a tapasztaltabbak felé haladva egyre többen válaszolták azt, hogy a tanítás szeretete miatt nem gondolkodnak a pályaelhagyáson. A pályakezdéshez közelebbi csoportokban azonban felülreprezentáltak voltak az olyan válaszok, amelyek a körülményekkel való elégedetlenségről vagy a tanítással kapcsolatos elképzelésekben való csalódottságról szóltak (Ceglédi, 2015).

A formális pedagógusképzés korlátozottan képes a pedagóguspálya összes kihívására felkészíteni. Egyre nehezebb megfelelni a 21. század olyan elvárásainak, mint a tanulói és társadalmi igények, a tanulási környezet nagyléptékű átalakulása (Fessler és Rice, 2010; Harari, 2012; Kaposi és Szőke-Milinte, 2019; Kende és mtsai, 2021; Kovács és mtsai, 2022; Péter és mtsai, 2021; Pukánszky és Németh, 1996; Sági, 2015). A pedagóguspálya kihívásai a minőségben, a hatékonyságban és az elszámoltathatóságban keresendők (Fessler és Rice, 2010; Szivák, 1999). Pályakezdőként még nehéz megtalálni azokat a viszonyítási pontokat, amelyekhez igazodni szükséges, vagy amelyekhez igazodni szeretnének a pedagógusok. Ilyen lehet például a saját előzetes pályakép, az iskolavezetés, a tanítványok, a tanítványok (többféle elvárást támasztó) szülei, a magánélet meghatározó szereplői (saját szülők, partner/házastárs, saját gyermek stb.), a pedagóguskollégák, az egykori egyetemi csoporttársak, a média, a társadalom egésze, a jogszabályok, a fenntartó, az egykori pedagógusok stb. A pályára frissen belépő pedagógusoknak így többé vagy kevésbé megfogható, s egymásnak is gyakran ellentmondó elvárások kereszttüzében kell kialakítaniuk saját identitásukat, s azt a „működési módot", amely fenntartható, amelyben komfortosan érzik magukat, s amelyben megmarad a pálya iránti lelkesedésük.

Külön említést érdemel, hogy a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását milyen mértékben határozza meg a rendszerszabályozási környezet, hiszen az egyéni szakmai fejlődés, a pálya professzionalizálása és vonzóvá tétele érdekében támogató beavatkozások szükségesek (Fessler és Rice, 2010; Kovács és mtsai, 2022; MoTeL, 2021; Péter és mtsai, 2021; Szivák, 2019). Rontanak a pálya vonzerején az alacsony kezdő bérek – pedig a pályakezdők bérigénye nem lenne sokkal magasabb –, ráadásul nemzetközi összehasonlításban Magyarországon sokkal több évet kell várni a legmagasabb fizetési

kategóriára, s kevésbé transzparensek a béreket és a bérpótlékokat valójában meghatározó tényezők is (Chrappán, 2013; Lannert, 2021; Polónyi 2021; Veroszta, 2012). Ugyancsak nehézségként élik meg a pályára újonnan érkezők azt, hogy a törvényben meghatározotthoz képest magasabb óraszámban kell dolgozniuk (Lannert, 2021), hogy a leterheltség és a szakmai segítség esetlegességei miatt csak szűkös keretei vannak az újításoknak, kreatív ötleteknek, az élményszerű pedagógiának, s így a lelkesedéssel érkező pályakezdők összességében kevésbé élhetik meg azt a töltekezést biztosító, kreatív értelmiségi létet (Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2021; Péter és mtsai, 2021; Veroszta, 2012), amiért ezt a pályát választották.

Kutatások igazolják, hogy a pályára frissen belépők nagyobb eséllyel dolgoznak határozott idejű szerződéssel (Balázs és Vadász, 2019), ami megnehezíti a hosszú távú tervezést, ezáltal a biztos elköteleződést egy-egy tantestület iránt. Valamint jellemzőbb, hogy a pályakezdők a nagyobb szakmai kihívást jelentő intézményekben találnak üres álláshelyeket (Lannert, 2021; Bacskai, 2015).

A pályán kívülre vonzó tényezők is jelentősek lehetnek a pálya elején. A pedagógus bérek alulmaradása a diplomás átlagkeresetekhez képest önmagáért beszél (Polónyi, 2017, 2021; Varga, 2022a), és ez a különbség a legfiatalabbak körében érezteti a leginkább a hatását (Balázs és Vadász, 2019; Varga, 2022a). A párválasztás, családalapítás, otthonteremtés időszaka (vagy ennek igénye) is nagy valószínűséggel egybeesik a tanítás első néhány évével, s végigkíséri a pályaív további meghatározó szakaszait is (Burke, 1984; Chrappán, 2013; Engler, 2017; Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2010).

Egy generációs váltást figyelhetünk meg (egyébként nem csak) a pedagógusok körében a pályahűséget illetően (Fessler és Rice, 2010). A CHERD-Hungary pedagógus-felmérése szerint a régebb óta tanító pedagógusokra jellemzőbb, hogy egy foglalkozásnak szentelik az életüket, míg a pályára újonnan érkezők (nem csak a fiatal frissdiplomások) más foglalkozásokban is sokkal gyakrabban kipróbálják magukat. Ez igaz egyrészt a tanítás előtti pályaszakaszra, de jelenleg is végeznek párhuzamos kiegészítő tevékenységet, vállalnak másodállást (például magántanítványok oktatása formájában, de más, nem tanári pályához kötődő területeken is). A pályára újonnan érkezők mellett és között a nyelvszakosok és a középfokú intézményekben tanítók a leginkább érintettek, akik körében a külföldi munkavállalás sem ritka elképzelés (Ceglédi, 2015). Hasonló tendenciákra mutat rá a Frissdiplomás 2011 kutatás is (Chrappán, 2013).

A pedagógusmunka minőségét jelentős mértékben meghatározzák a fentiekben leírtak, hatást gyakorolva a pedagógus hatékonyságára, szakmai önértékelésére, munkához való attitűdjére és motivációjára. Mindezek által növekszik annak az esélye, hogy a pedagógus kiégjen, és fontolóra vegye a pályaelhagyást (Bordás, 2010; Burke, 1984; Lalesz, 2001; Klinovszky, 2017; N. Kollár és Szabó, 2017). Fontosnak tartjuk megemlíteni Péter, Szivák, Rapos és T. Kárász (2021) pályakezdő és nem pályakezdő pedagógusokat összehasonlító eredményeit a pályamotiváció perspektívájából vizsgálva, amely szerint a pedagógusok pályaválasztásának legfőbb okai a gyerekekkel való közös munka és foglalkozás, illetve az a vélekedés, hogy pedagógusként hatással lehetnek a fiatalok fejlődésére. Kutatási eredményeikből az is kiderül, hogy a pályakezdők elégedettek a tanítással és kellő mértékben motiváltak. Viszont a nem pályakezdőkre a leginkább jellemző, hogy pályájuk megkezdésénél lelkesebbek voltak.

Jelen kutatásunkban a pályaív különböző szakaszain lévő pedagógusok körében vizsgálunk meg a pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek közül hármat: a motiváltság érzését, a többi pedagógushoz viszonyított szakmai önértékelést, valamint a pedagóguspálya kihívásainak értékelését.

A *Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020* című kutatás

A célkitűzésben említett problémák minél mélyebb feltárása érdekében kvantitatív módszer használatát tartottuk célszerűnek. A közoktatásban dolgozó pedagógusokat célzó online önkitöltős kérdőívet 2020 januárjában, online platformon, közösségi oldalon terjesztettük. A kérdőív egy- és többválaszos zárt kérdéseket és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott. Keresztmetszeti kutatásunk egy pillanatképet mutat meg a 2019/2020-as tanévből. Az ország 118 719, főmunkaviszony keretében pedagógus munkakörben (óvoda kivételével) dolgozó pedagógusából 254-en töltötték ki a Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 című kutatás kérdőívét. Fontos kiemelnünk, hogy a kutatás nem valószínűségi mintavételen alapul. Törekedtünk arra, hogy a minta alapvető mutatóit összevessük az alapsokaságéval a 2019/2020-as tanév országos KSH-adatai alapján (1. táblázat). A minta minimális eltéréssel illeszkedik az országos alapsokasághoz az életkor szerint, ha azt két nagyobb (40 év alatti és feletti) blokkra bontjuk. A megkérdezettek fenntartó szerint is hasonlóképpen oszlanak meg, mint az alapsokaság, de a nemi és területi eloszlást tekintve inkább közelítenek hozzá, ugyanis felülreprezentáltak a nők (96,1% az országos 78,5%-hoz képest) és alulreprezentáltak a budapestiek (8,7% az országos 19,7%-hoz képest). Kutatásunk megállapításai tehát nem általánosíthatók a pedagógusok teljes alapsokaságára. Eredményeink ugyanakkor emellett is hozzájárulhatnak a vizsgált jelenségek mélyebb megismeréséhez, továbbá egy jövőbeli nagymintás reprezentatív kutatás megalapozásához. Adatainkat leíró statisztikákkal, főkomponenselemzéssel, kereszttábla-elemzéssel és varianciaanalízissel elemeztük.

1. táblázat. Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254) mintavétel eredményeinek összehasonlítása a KSH országos adatokkal. Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254); KSH, 2019a, 2019b; Varga, 2022b

	Minta (2020)	**Országos adat**	**Országos adat forrása**
Főmunkaviszony keretében pedagógus munkakörben dolgozók száma (óvoda nélkül)	254	118 719*	KSH (2019a)
Nemi eloszlás (óvoda nélkül)	Nő: 244 (96,1%) Férfi: 9 (3,9%)	Nő: 93 207 (78,51%) Férfi: 25 512 (21,49%)	KSH (2019a)
Fővárosban tanító pedagógusok száma (óvoda nélkül)	22 (8,7%)	23 340 (19,73%)**	KSH (2019b), *A pedagógusok száma (2000–)* című STADAT tábla 2019. évre vonatkozó oszlopa
Fenntartó szerinti megoszlás (óvoda nélkül)	Állami: 197 (77,6%) Egyházi: 43 (16,9%) Egyéb: 14 (5,5%)	Tanulók: Állami és önkormányzati***: 78,49% Egyházi: 16,7% Egyéb: 5,44%	KSH (2019c) gyermekek**** fenntartó szerinti számára vonatkozó adatai

	Minta (2020)	Országos adat	Országos adat forrása
		Intézmények – alapfok: Állami és önkormányzati: 76,9% Egyházi: 16,8% Egyéb 5,3% Intézmények – középfok: Állami és önkormányzati: 57,5% Egyházi: 25,2% Egyéb: 17,3%	Varga (2022b). A közoktatás indikátorrendszere 2021 c. kiadvány háttértáblázataiból a , Az intézmények megoszlása intézményfenntartó szerint, 2010-2020, %" című tábla 2019-es sorai
Életkor szerinti megoszlás	25 év alatti: 9 (3,6%) 26-40 év közötti: 59 (23,3%) 41-55 év közötti: 124 (49%) 56 év feletti: 61 (24,1%) Válaszhiány: 1 (40 év alatt összesen: 26,9%)	Legfeljebb 29 éves: 5,9% 30-39 éves: 17,2% 40-49 éves: 31,4% 50-59 éves: 35,4% 60 évesnél idősebb: 10,1% (39 év alatt összesen: 23,1%)	Varga (2022b). A közoktatás indikátorrendszere 2021 c. kiadvány háttértáblázataiból a ‚Az egyes korcsoportokhoz tartozó pedagógusok aránya" című tábla 2019-es sorai
Munkatapasztalat szerinti megoszlás	Kevesebb, mint 5 év: 30 (11,8%) 5 és 10 év között: 29 (11,4%) 11 és 25 év között: 74 (29,1%) Több, mint 25 éve: 121 (47,6%)	Belépő: 6,71% Pályakezdő: 1,14%*****	Varga (2022b). A közoktatás indikátorrendszere 2021 c. kiadvány háttértáblázataiból a ‚Belépő tanárok aránya" és a „Pályakezdő tanárok aránya" című tábla 2019-es sorai

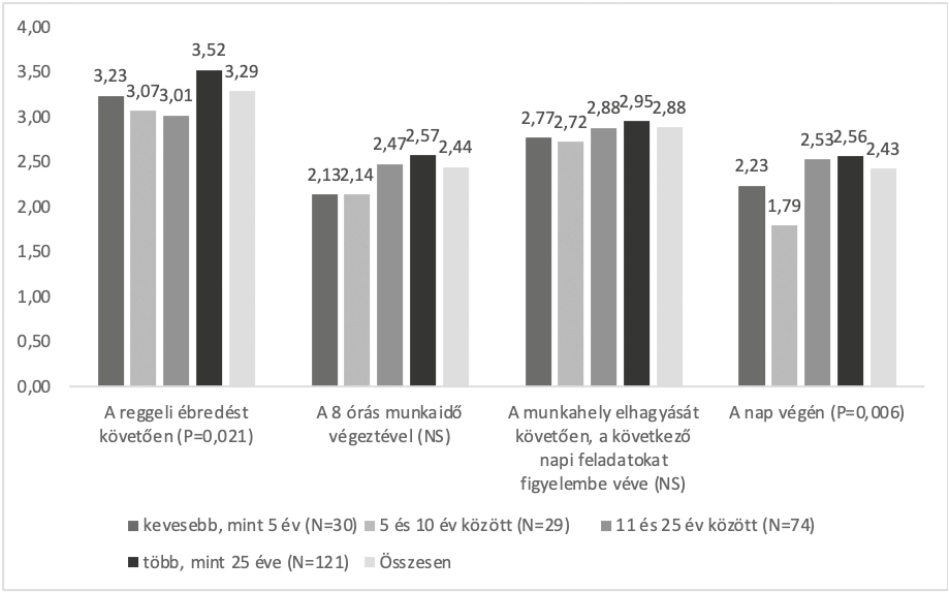
Megjegyzések: *Főmunkaviszony keretében pedagógus munkakörben alkalmazottak száma. Az óvódapedagógusok nélküli összesített adatokat számoltuk ki, így ebben a létszámban szerepelnek az általános iskola, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium, szakgimnázium, fejlesztő nevelő-oktatás pedagógusai (KSH, 2019a). **A STADAT tábla alapján számolt *összesen* szám 118 308 volt. ***Ide számoltuk az alábbiakat: önkormányzatok, tankerületi központok, szakképzési centrumok, állami felsőoktatási intézmények, egyéb állami szervek. ****A pedagógusok foglalkoztatójára vonatkozó adatok hiányában a gyermekekre és az intézményekre vonatkozó adatokat vettük alapul, amely a valóságban jól közelíthet a pedagógusok foglalkoztatójához, ugyanakkor fontos kiemelnünk, hogy nem tökéletesen fedi le azt. *****Belépőnek számított minden újonnan (akár másik intézményből) belépő pedagógus. Pályakezdőnek a friss egyetemi diplomával rendelkezők. A többi pályaszakaszra vonatkozó országos hivatalos adat nem állt rendelkezésre.

Eredmények

A pályán eltöltött évek és a motiváltság érzése

Az elméleti részben ismertetett szakirodalomra alapozva fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a pedagógusok milyen motiváltsággal jellemzik magukat a nap különböző szakaszaiban. Első hipotézisünk a pályán eltöltött évek és a motiváltság kapcsolatát, ezen belül is a pályakezdők motiválatlanság-érzetét feltételezte. Az 1. ábra jól szemlélteti,

hogy a válaszadó pedagógusok a reggeli ébredést követően a legmotiváltabbak, közöttük is a több mint 25 éve tanítók a leginkább, s a legkevésbé a pályájuk közepén lévő csoportok (5–10 és 11–25 éve a pályán lévők). A pályakezdők motiváltsága – hipotézisünkkel ellentétben – a második helyen áll. A 8 órás munkaidő végeztével már kevésbé figyelhető meg a magas érzelmi motivációs állapot, ami a pályán eltöltött évek szerint felállított csoportok mindegyikére közel azonos mértékben jellemző. A munkahely elhagyását követően azonban újra magasra értékelik az érzelmi motivációs állapotukat a pedagógusok, a pályán eltöltött évektől függetlenül. A nap végén a legalacsonyabb a pedagógusok motivációs érzelmi állapota. A legszembeötlőbb mélypont a posztiniciális (5–10 éve tanító) pedagógusoknál látható, s őket követik a pályakezdők, ami összhangban van hipotézisünkkel.



1. ábra. A motiváltság érzése a pályán eltöltött évek függvényében (ötfokú skála átlagértékei, ahol az 5-ös jelölte a legmotiváltabb választ) (ANOVA).

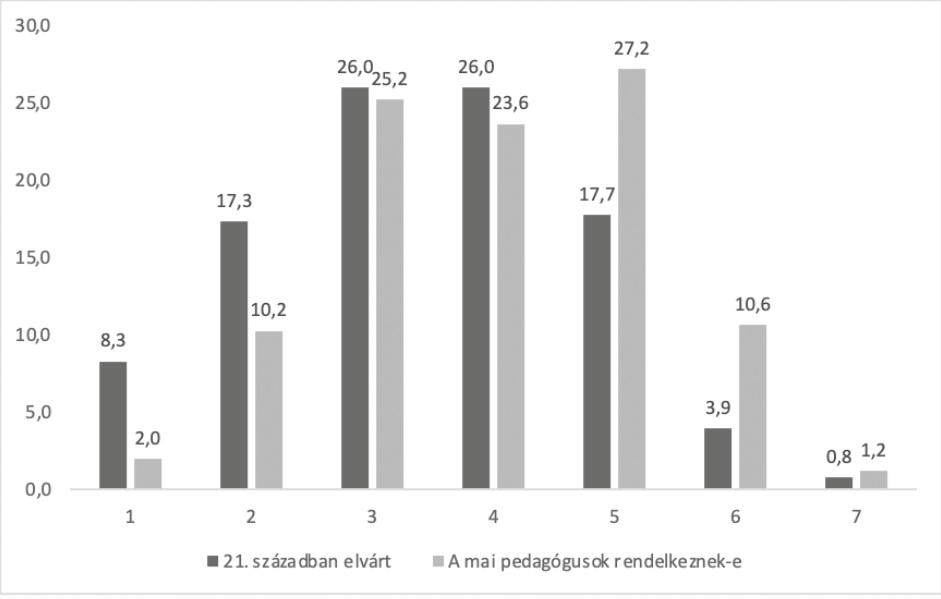
Megjegyzés: A kérdőív kérdése így hangzott: „Kérem, értékelje, milyen érzelmi állapot jellemzi Önt a nap különböző szakaszaiban?" Válaszok: 1: Alig érzek motivációt, 5: Maximálisan motivált vagyok. Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254).

Az első hipotézist részben erősíthetjük meg, hiszen két napszak (a reggeli ébredés és a nap vége) esetében van összefüggés a pályán eltöltött évek és a motivációs érzelmi állapot között. Ugyanakkor nemcsak a pályakezdőknél láthattuk a legrosszabb eredményeket, hanem a pálya derekán lévőknél is.

A pályán eltöltött évek és a viszonyított szakmai önértékelés

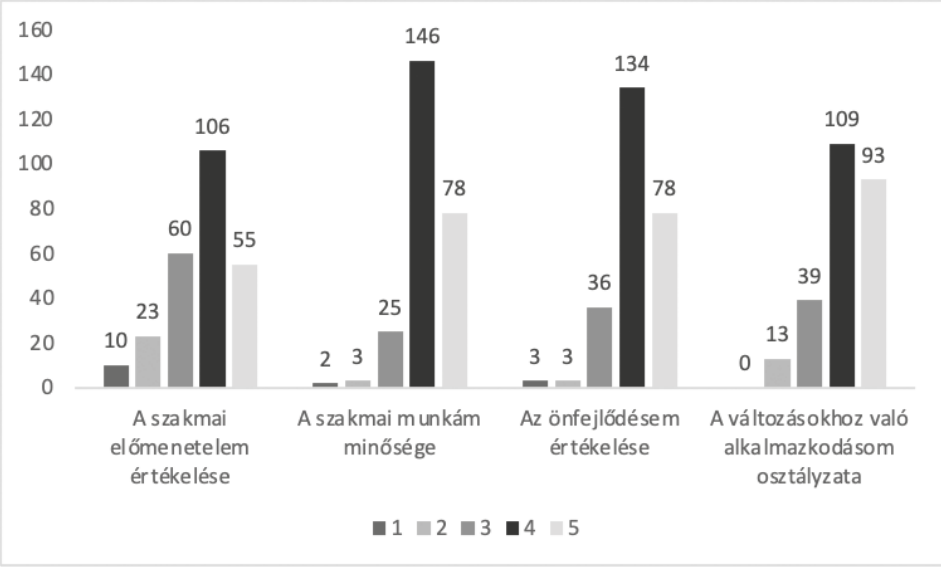
A következőkben annak megragadására tettünk kísérletet, hogy mennyire tud egy pedagógus reflektálni pedagógusi kompetenciáira. Elsőként a közoktatás általános állapotára kérdeztünk rá. Az „Ön szerint a közoktatás során szerzett kompetenciák és tudás összhangban van-e a 21. században elvárt készségekkel, tudással?" (2. ábra) kérdésre az átlagot megtestesítő 3-as és 4-es értékekkel válaszoltak a legtöbben. Az „Ön szerint a mai

pedagógusok rendelkeznek-e ezekkel a kompetenciákkal, tudásokkal?" kérdésre adott válaszokból az látszik, hogy a mai pedagógustársadalom tagjai többnyire úgy gondolják egymásról (és magukról), hogy átlagos szinten rendelkeznek a ma elvárt készségekkel és kellő mértékű tudással, de ez kis mértékben meghaladja a közoktatás értékelését általában. A szélsőséges válaszok nem voltak jellemzőek. A többség a középen elhelyezkedő értékeket jelölte a 7-fokú skálán. Mindez azt is jelentheti, hogy nem beszélhetünk határozott kontúrral bíró véleményről a megkérdezettek esetében.



2. ábra. Az „Ön szerint a közoktatás során szerzett kompetenciák és tudás összhangban van-e a 21. században elvárt készségekkel, tudással?" és az „Ön szerint a mai pedagógusok rendelkeznek-e ezekkel a kompetenciákkal, tudásokkal?" kérdésre adott válaszok (%) (7-fokú skála, ahol az 1-es jelentette az „egyáltalán nem", a 7-es pedig „a legnagyobb mértékben igen" válaszokat). Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254).

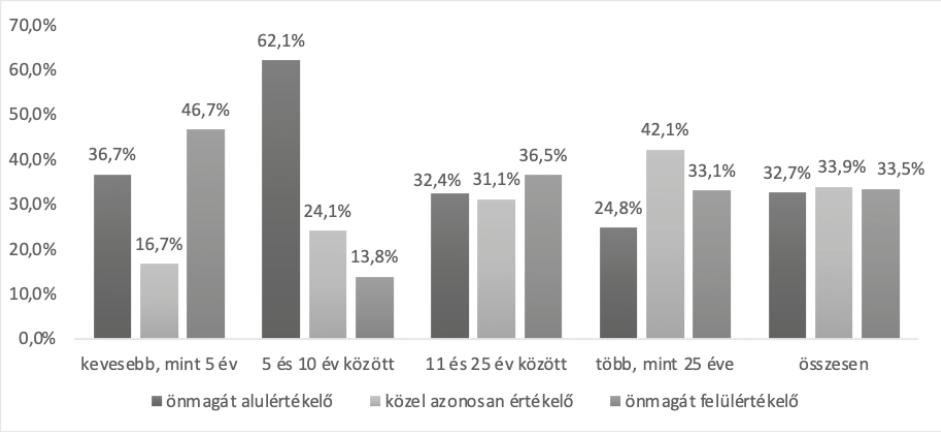
A kérdőív következő részében a pedagógusok szakmai önértékelésére és önbecsülésére kérdeztünk rá. A válaszadók az iskolai osztályzásnak megfelelően 1-es és 5-ös közötti érdemjeggyel minősíthették a szakmai előmenetelüket, a szakmai munkájukat, az önfejlődésüket és a változásokhoz való alkalmazkodásukat. A legtöbben 4-es és 5-ös osztályzatot adtak erre a kérdésre (3. ábra). Itt a pedagógusok markánsabb véleményt fogalmaztak meg, mint azokban a kérdésekben, ahol arra kértük őket, hogy a pedagógusok helyzetét általában értékeljék.



3. ábra. A pedagógusok szakmai önértékelése az iskolai osztályzatnak megfelelően a szakmai előmenetelük, a szakmai munkájuk, az önfejlődésük és a változásokhoz való alkalmazkodásuk tükrében (fő). Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógusok hogyan értékelik önmagukat a többi pedagógushoz képest. Ennek érdekében létrehoztunk egy úgynevezett viszonyított szakmai önértékelés változót az alábbiak szerint: Az adatok kompakt megragadása érdekében főkomponenst képeztünk az alapján a négy item alapján, amelyben a pedagógusok ötfokú Likert-skálán értékelték saját szakmai előmenetelüket, szakmai munkájuk minőségét, önfejlődésüket, továbbá a változásokhoz való alkalmazkodásukat. E főkomponenst hasonlítottuk össze azzal a kérdéssel, amelyben a kitöltők azt értékelték, hogy szerintük a mai pedagógusok általában rendelkeznek-e azokkal a készségekkel és tudásokkal, amelyek a 21. század kihívásaihoz szükségesek. Mivel ez utóbbi kérdésre 7-fokú Likert-skálán válaszolhattak a kitöltők, a két mutató összevethetősége érdekében ez utóbbi változót sztenderdizáltuk (ezáltal a főkomponenssel megegyező átlagú és szórású mutatót kaptunk). Végül a viszonyított szakmai önértékelés mutatót úgy hoztuk létre, hogy az általában a pedagógusokra vonatkozó értéket kivontuk a pedagógus önmagának megítélésére vonatkozó értékből. Az eredmények egy viszonyszámot adtak, amelynek a negatív értékeinél alulértékelést, pozitív értékeinél felülértékelést, a 0-hoz közeli értékeinél pedig azonos értékelést azonosíthattunk. Végül három egyforma nagyságú csoportba soroltuk a pedagógusokat: önmagukat alulértékelők, önmagukat közel azonosan értékelők, önmagukat felülértékelők.

A viszonyított szakmai önértékelés mutatót a továbbiakban a pályán eltöltött évek szerinti bontásban elemeztük. A második hipotézisben azt feltételeztük, hogy a pedagóguspályán eltöltött évek befolyásolják a pedagógusok viszonyított szakmai önértékelését. Minél több évet tölt el valaki a pedagóguspályán, annál kevésbé lesz bizonytalan ezen a téren.



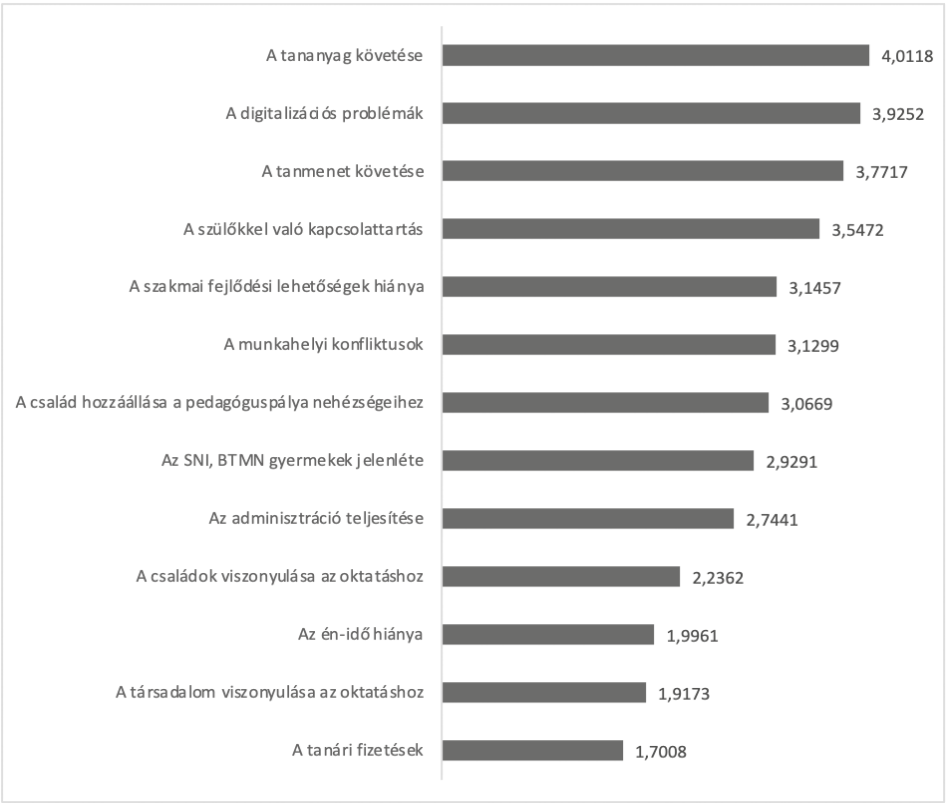
4. ábra. A viszonyított szakmai önértékelés a pályán eltöltött évek számának függvényében (%) (P = 0,002). Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254).

A pályakezdőkre a két szélsőséges típus, azaz az alul- vagy a felülértékelés jellemző, míg a posztiniciális (5–10 éve tanító) pedagógusok körében a legmagasabb az önmagukat alulértékelők aránya. A bizonytalanságot takaró végletesség a legtapasztaltabb pedagógusokra jellemző a legkevésbé (4. ábra). Egy korábbi kutatás szerint a pályakezdők (ezesetben legfeljebb három éve a pályán lévők) alacsonyabbnak érezték felkészültségüket kollégáikhoz képest, ugyanakkor a kutatás az egyéni tanulási utak sokféleségére is felhívta a figyelmet (Péter és mtsai, 2021). E sokféleségben érdekes csoportot jelenthetnek a kutatásunkban azonosítható önmagukat felülértékelő pályakezdők. De izgalmas jövőbeli kutatási irányokat nyithat meg a pályára újonnan érkezők végletesedésre (alul- és felülértékelésre egyaránt) hajlamos szakmai önértékelése is.

A második hipotézis igazolódott, mivel a pályaív végén láthatjuk a legkevésbé bizonytalan válaszokat, a pálya elején ugyanakkor a felül- és alulértékelés, az 5–10 éve tanítók esetében pedig a drasztikus alulértékelés látszik hangsúlyosabbnak. Mindezek alapján szükséges foglalkozni a pedagógusok önismeretének és önértékelésének fejlesztésével.

A pályán eltöltött évek és a kihívások értékelése

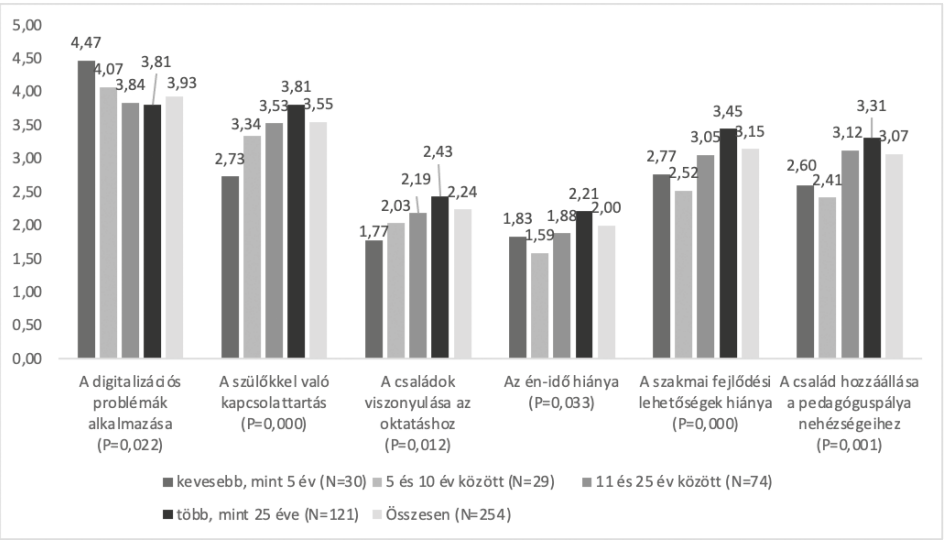
A kihívások (5. ábra) értékelése – mint a pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünet – alapján a pedagógusok a fizetéssel a legelégedetlenebbek. Ehhez társulnak további olyan tényezők, amelyek nem rajtuk múlnak, mint például a társadalom viszonyulása az oktatáshoz, az én-idő hiánya és a családok viszonyulása az oktatáshoz. Kevésbé jelent kihívást a válaszadó pedagógusok számára a tanmenet és a tananyag követése, a digitalizációs problémák, valamint a szülőkkel való kapcsolattartás.



5. ábra. A kihívások értékelése a pályán eltöltött évek szerint (ötfokú skála átlagértékei, ahol az 1-es jelölte a negatív pólust, azaz a „problémát jelent" válaszokat, az 5-ös pedig a pozitív pólust, azaz a „nem jelent problémát" válaszokat). Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254).

A harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a pályán eltöltött évek mentén a pedagógiai kihívások eltérő értékelésével találkozunk. Ez nem minden kihívásra lett igaz. Minden csoportban egyformán nagy kihívást jelentenek az olyan legsúlyosabbnak ítélt tényezők, mint a fizetések, a társadalom viszonyulása az oktatáshoz vagy az adminisztráció teljesítése. A 6. ábrán azokat a kihívásokat tüntettük fel, ahol a pályaív egyes csoportjai között szignifikáns különbség mutatkozott. Az adatok alapján elmondható, hogy a digitalizációs problémák alkalmazása legkevésbé a pályakezdők, illetve az 5–10 éve tanító válaszadók számára jelentenek kihívást, ami összecseng a TALIS adataival (Balázs és Vadász, 2019), s más kutatások eredményeivel is (Péter és mtsai, 2021).

Ugyanakkor minden mást nagyobb kihívásként él meg a pályája elején lévő két pedagóguscsoport. A szülőkkel való kapcsolattartás és a családok viszonyulása az oktatáshoz a pályára frissen érkezők számára jelenti a legnagyobb kihívást, de a posztiniciális pedagógusok is küzdenek még vele, ami szintén összhangban áll a korábbi eredményekkel (Péter és mtsai, 2021). Az én-idő és szakmai fejlődés lehetőségének hiánya, valamint a család hozzáállása a pedagóguspálya nehézségeihez elnevezésű kihívásokról azonban nem a pályára újonnan érkezők nyilatkoztak a legkedvezőtlenebbül, hanem az 5–10 éve tanító pedagógusok. Mindezekkel a legalább 25 éve pedagógusként dolgozók boldogulnak a legkönnyebben, s őket követik a 11 és 25 év között pályán lévők.



6. ábra. Pedagóguspálya kihívásai és a pályán eltöltött évek (ötfokú skála átlagértékei, ahol az 1-es jelölte a negatív pólust, azaz a „problémát jelent" válaszokat, az 5-ös pedig a pozitív pólust, azaz a „nem jelent problémát" válaszokat). Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254).

Összességében elmondható, hogy a harmadik hipotézis túlnyomórészt igazolást nyert, mivel a megosztóbb kihívások összefüggnek a pályán eltöltött évek számával. A pálya elején (első 5, illetve első 10 évben) lévők számára szinte minden nagyobb kihívást jelent, kivéve a digitalizációt. Fontos eredmény továbbá, hogy a kihívásokkal való boldogulás nem lineárisan növekszik a pályán eltöltött évekkel, ugyanis bizonyos kihívások megítélése esetén az 5–10 éve pályán lévőknél látható a legrosszabb érték, nem a pályakezdőknél.

Összegzés

Tanulmányunkban a pedagógusok pályaelhagyását előrejelző lehetséges tüneteket vizsgáltuk. Egy pedagógusok körében készült kérdőíves felmérés alapján azt elemeztük, hogy a pályaív egyes szakaszain mennyire jellemző, hogy egy pedagógus nem érzi magát motiváltnak, hogy bizonytalan a viszonyított szakmai önértékelése, illetve, hogy nehezen éli meg a kihívásokat.

Az első hipotézist, melyben a motiváltság érzésének a pályaív szerinti differenciáltságát feltételeztük, részben erősíthetjük meg, hiszen két napszaknál nincs, de a reggeli ébredés és a nap vége esetében van összefüggés a pályán eltöltött évek és a motivációs érzelmi állapot között. Ugyanakkor nemcsak a pályakezdőknél jelentkezett a motiválatlanság érzése, hanem a pálya derekán lévőknél is.

A második hipotézis a pályán eltöltött évek és a viszonyított szakmai önértékelés kapcsolatára vonatkozott. Az a feltételezésünk igazolódott, hogy a pályaív végén láthatjuk a legkevésbé bizonytalan válaszokat, ugyanakkor a pálya elején kimagasló az önmagukat pedagógustársaikhoz képest felülértékelők aránya, de mellettük megjelenik egy önmagát alulértékelő réteg is. A posztiniciális (5–10 éve tanító) pedagógusok esetében pedig a drasztikus alulértékelés mutat rá egy fontos beavatkozási pontra.

A harmadik hipotézisben azt fogalmaztuk meg, hogy a pályán eltöltött évek összefüggenek a pedagóguspálya kihívásainak az értékelésével, amely túlnyomórészt igazolást nyert. Összhang mutatkozott a frissebb és régebb óta tanító pedagógusok között a fizetések, a társadalom viszonyulása vagy az én-idő hiánya esetén, amelyeket egyformán súlyos kihívásokként éltek meg. A digitalizáció kivételével azonban minden más kihívást a pálya elején lévő két generáció értékelte a legnehezebbnek. Ki kell emelnünk, hogy a kihívásokkal való boldogulás nem lineárisan növekszik a pályán eltöltött évekkel, ugyanis bizonyos kihívások megítélése esetén az 5–10 éve pályán lévőknél látható a legrosszabb érték, nem a pályakezdőknél.

Kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy nemcsak a legfeljebb 5 éve tanítók körében gyakoriak a vizsgált tünetek, hanem az 5–10 éve pályán lévők esetében is, sőt bizonyos mutatók esetében ők tűnnek a leginkább veszélyeztetett csoportnak. Mi állhat ennek a hátterében? Elképzelhető, hogy a pályára újonnan belépők kezdeti lelkesedése még néhány évig kitart. A pedagógusképzésbe jelentkező és az azt elvégző egyre szűkebb csoport azokból a fiatalokból kerül ki, akik kimagasló elhivatottságból lépnek a pályára. Ezért lehetséges, hogy még nem érintik őket annyira súlyosan az első 5 év múlandónak tűnhető megpróbáltatásai, mint azok a nehézségek, amelyeket 5–10 év kitartás után még mindig érzékelnek. Ráadásul a pályaív ezen szakasza van a legközelebb ahhoz a magánéleti időszakhoz, amikor a családalapítás, fészekrakás (vagy ennek igénye) a legtöbb feladattal jár, és egyre kevésbé fenntartható a hivatásnak adott többletáldozat (időben, kereset-alulmaradásban). Mindemellett az is befolyásolhatja az adatokat, hogy a legrégebb óta pályán lévők között nem kérdezhettük meg azokat, akik már elhagyták a pályát. A túlélési torzítás (Ceglédi, 2021; Wang és Barabási, 2020) esete miatt további vizsgálatokat folytattunk pályaelhagyott pedagógusokkal, amelynek eredményeit egy következő publikációban fogjuk közölni.

Tanulmányunk limitációi közé tartozik – ahogy fentebb már utaltunk rá – a nem valószínűségi mintavétel, ugyanakkor megvizsgáltuk a minta alapvető mutatóinak illeszkedését az alapsokasághoz (a KSH adataival való összevetés alapján), s bízunk benne, hogy az általánosíthatóság korlátozottságának tudatos figyelembe vételével végzett kutatásunk hozzájárulhat a vizsgált jelenség mélyebb megismeréséhez. A tanulmány terjedelmi korlátai miatt ezúttal nem állt módunkban vizsgálni a területi és fenntartói szektorközi különbségeket, az iskolák társadalmi háttér szerinti összetételét, amelyek tovább árnyalnák a pályaelhagyás lehetséges tüneteit. További korlátként említhető, hogy elemzésünk egy 2020-as adatfelvételen alapul, amely időpont óta sok változáson esett át a pedagógusok helyzete. Mindezzel együtt véve mégis fontos jelenségre sikerült ráirányítani a figyelmet, amely talán nem változott olyan nagymértékben: Az 5–10 éve pályán lévő (posztiniciális) pedagógusok kritikus helyzetére.

A megoldásokat mérlegelve a korábbi elemzések javaslatait tudjuk megerősíteni. A professzionális szocializáció főiskolai és egyetemi időszaka, valamint az iskolákban töltött első évek meghatározóak a pályához való kötődés kialakításában (Darling-Hammond, 2010; Nagy, 2004; Pusztai, 2015a, 2015b). Ez azonban nem elegendő. A pályáról kifelé vonzó külső tényezők kevésbé befolyásolhatók, de a pályán megtartó, befelé gravitáló tényezők erősíthetők lennének (Fessler és Rice, 2010).

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány megírását a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport keretében a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Nemzeti Tehetség Program NTP-NFTÖ-22-B-0222 sz. pályázata támogatta. Az elemzés a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja,

a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-5 és ÚNKP-23-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával, valamint az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-II. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

2011. évi CXC. törvény

Balázs, I. & Vadász, Cs. (2019). *TALIS 2018 összefoglaló jelentés.* Oktatási Hivatal.

Balázs, L. & Szalay, Gy. (2017). A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In Szőke-Milinte, E. (szerk.), *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. 71–80.

Berliner, D. C. (2005). Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés, 3*(32), 71–91.

Bordás, A. (2010). A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio, 19*(4), 666–672.

Burke, P. J., Christensen, J. C. & Fessler, R. (1984). *Teacher Career Stages: Implications for Staff Development.* Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Ceglédi, T. (2015). Tanári pálya, rekrutáció. In Pusztai, G., Morvai, L., Ceglédi, T., Márkus, E., Szabó, B., Nagy, Z., Sebestyén, K., Barnucz, N. & Labancz, I. (szerk.), *Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata. CHERD Műhelytanulmányok III.* CHERD-Hungary.

Ceglédi, T. (2021). *A meritokrácia mítosza és a túlélési torzítás. Ellenpontadalékok a rezilienciához.* 30 Years in the Social Sciences at Partium.

Chrappán, M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In Garai, O. & Veroszta, Zs. (szerk.), *Frissdiplomások 2011.* EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály – MTMT. 231–263.

Csapó, B. (2014). A szegedi iskolai longitudinális program. In Pál J. & Vajda, Z. (szerk.), *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsészet- és társadalomtudományok*. Szegedi Egyetemi Kiadó. 117–166.

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress.

Engler, Á. (2017). *A család mint erőforrás.* Gondolat Kiadó Kör Kft.

Fejes, J. B., Mezei, T., Vígh, T., Szenczi, B. & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra, 32*(5), 3–26. DOI: 10.14232/iskkult.2022.5.3

Felvinczi, K. (2023). A pedagógusok jólléte? Pszichológiai és szervezetpszichológiai tényezők. *Magyar Tudomány, 184*(2), 142–151. DOI: 10.1556/2065.184.2023.2.2

Fessler, R. & Rice, E. (2010). *Teachers Career Stages and Professional Development.* Johns Hopkins University.

Harari, Y. N. (2012). *Sapiens – Az emberiség rövid története.* Animus Könyvkiadó.

Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K. & Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences, 13*(2), 1–19. DOI: 10.3390/educsci13020109

Imre, N. & Nagy, M. (2009). *Pedagógusok.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Juhász, M., K., Kaposi, J. & Szőke-Milinte, E. (2020). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Kaposi, J. & Szőke-Milinte, E. (2019). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Kende, Á., Messing, V. & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra, 31*(2), 76–97. DOI: 10.14232/iskkult.2021.02.76

Klinovszky, A. (2017). Pedagógus kiégés kapcsolata a tanári énhatékonysággal és érzelmi kreativitással. In Bíró, Gy. (szerk.), *Móra Akadémia*. Szegedi Tudományegyetem Móra Ferenc Szakkollégium. 122–137.

Kotschy, B. (2017). Hogyan gondolkodnak a pedagógusok a saját kompetenciáik színvonaláról és fejlődési folyamatáról? *Pedagógusképzés, 16*(44), 88–93. DOI: 10.37205/tel-hun.2017.1-4.07

Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E. B., Hafičová, H. & Dubayová, T. (2022). *„Things I didn't even know about myself until now".* National Transit Employment Association.

KSH (2019a). *Statisztikai Tükör. Oktatási adatok, 2019/2020.* Központi Statisztikai Hivatal.

KSH (2019b). *A pedagógusok száma c. STADAT tábla.* Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi010b.html Utolsó letöltés: 2023. 05. 31.

KSH (2019c). *Oktatási adatok, 2019/2020.* Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html Utolsó letöltés: 2023. 05. 31.

KSH (é. n.). http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp Utolsó letöltés: 2020. 11. 07.

Lalesz, K. (2001). A tanári kiégésről mint tünetről. *Új Pedagógiai Szemle, 51*(12), 102–110.

Lannert, J. (2008). *A teljesítményalapú pedagógusbérezés nemzetközi tapasztalatai.* TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.

Lannert, J. (2010). *Pedagógus 2010. Pedagógusok időmérleg vizsgálata: Kutatási zárójelentés.* TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.

Lannert, J. (2021). *Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban.* TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Kft.

Lólé, B. & Ceglédi, T. (megjelenés alatt). *Repülök, de mégis zuhanok? A pályaelhagyás a pedagógusok jövőképében*.

Mihály, I. (2010). Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle, 26*(1), 105–110.

MoTeL (2021). *MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás. Országos felmérés. Gyorsjelentés.* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

N. Kollár, K. & Szabó, É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III.* Osiris Kiadó.

Nagy, M. (2004). Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio, 13*(3), 175–390.

Nahalka, I. (2020). A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle, 70*(7–8), 99–141.

NPK (2018). *A Nemzeti Pedagógus Kar helyzetértékelése a 2018/2019-es tanév kezdetén.* Nemzeti Pedagógus Kar.

OH (2019). Oktatási Hivatal. *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, hatodik módosított változat.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf Utolsó letöltés: 2023. 04. 01.

Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus-pálya-motiváció. Egy kutatás eredményei.* Oktatási Hivatal

Péter, P., Szivák, J., Rapos, N. & T. Kárász, J. (2021). A pályakezdő tanárok tanulásának jellemzői. *Pedagógusképzés, 20*(48), 5–28. DOI: 10.37205/tel-hun.2021.3.01

Polónyi, I. (2017). Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok. In Jakab, A. & Urbán, L. (szerk.), *Hegymenet: Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft. 379–400.

Polónyi, I. (2018). *Oktatási mozaik a 2010-es évekből*. Gondolat Kiadó.

Polónyi, I. (2019). Az életpályamodell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle, 2019*(5–6), 115–129.

Polónyi, I. (2021). *A felsőoktatás politikai gazdaságtana.* Gondolat Kiadói Kör Kft.

Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Pusztai, G. (2015a). Középiskolai hozzájárulás a hivatás formálódásához. Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint. In Pusztai, G. & Ceglédi, T. (szerk.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 137–155.

Pusztai, G. (2015b). *Pathways to Success in Higher Education: Rethinking the Social Capital theory in the Light of Institutional Diversity* (New edition). Peter Lang. DOI: 10.3726/978-3-653-05577-1

Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra, 26*(2), 88–99.

Sági, M. (2015, szerk.). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Stéger, Cs. (2023). Tanárképzés az adatok tükrében. *Magyar Tudomány, 184*(2), 192–201. DOI: 10.1556/2065.184.2023.2.7

Szivák, J. (1999). *A kezdő pedagógus. Iskolakultúra, (11)*4, 3–13.

Szőke-Milinte, E. (2019). *Pedagógiai mozaik*. Szaktudás Kiadó Ház gondozása alatt a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából.

Varga, J. (2022a, szerk.) *Szemelvények „A közoktatás indikátorrendszere 2021" című kiadványból.* Budapest: Közgazdaság-tudományi Intézet. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.

Varga, J. (2022b, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere 2021.* Közgazdaság-tudományi Intézet. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.

Varga, J. (2023). A pedagógushiány területi különbségei. *Educatio, 32*(1), 107–120. DOI: 10.1556/2063.32.2023.1.7

Veroszta, Zs. (2012). A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata. *Educatio, 21*(4), 607–618.

Wang, D. & Barabási, A. L. (2020). *A tudomány tudománya.* Libri Könyvkiadó Kft.

Zagyváné Szűcs, I. (2017). Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és Gyakorlat, 15*(1–2), 175–194. DOI: 10.17165/tp.2017.1-2.10

Zagyváné Szűcs, I. (2019). *A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére.* Eszterházy Károly Egyetem. DOI: 10.15773/EKE.2019.014

Zagyváné Szűcs, I. (2020). *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata.* Líceum Kiadó.

Zagyváné Szűcs, I. (2021). *A pedagógusok szakmai önértékelése és szakmai énhatékonyságuk forrásai.* Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Intézet. DOI: 10.46403/kihivasokesmegoldasok.2021.185

Zubora, M. & Holik, I. (2017). Pályakezdő pedagógusok karriertervei. *Pedagógusképzés, 16*(44), 1–4. DOI: 10.37205/tel-hun.2017.1-4.02

Absztrakt

Mind a nemzetközi, mind a hazai közoktatás kurrens kihívása a pedagógushiány és az azt előidéző tényezők azonosítása és orvoslása (pl. Balázs és Vadász, 2019; Chrappán, 2013; Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2021; NPK, 2018; Paksi és mtsai, 2015; Stéger, 2023; Varga, 2022a, 2023). Tanulmányunk célja közelképet mutatni a pályaelhagyást előrejelző tünetekről a pedagógus pályaív egyes szakaszain, különös tekintettel a legfeljebb 5 és 10 éve tanítókra. Kutatási kérdésünk, hogy a pályaív mely szakaszán élesednek az alábbi, pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek: (1) a motiválatlanság érzése, (2) a többi pedagógushoz viszonyított szakmai önértékelés bizonytalansága, valamint (3) a pedagóguspálya kihívásainak negatív érzékelése. Az elemzés alapjául a Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 című kutatás adatbázisa szolgált. A közoktatásban dolgozó pedagógusokat célzó online önkitöltős kérdőívet 2020 januárjában töltötte ki 254 pedagógus. Adatainkat leíró statisztikákkal, főkomponens-elemzéssel, kereszttábla-elemzéssel és varianciaanalízissel elemeztük. Eredményeink azt mutatják, hogy (1) nemcsak a pályakezdőknél jelentkezett a motiválatlanság érzése, hanem a pálya derekán lévőknél is; (2) a viszonyított szakmai önértékelés esetében a pálya legelején a végletesedés, az 5-10 éve tanítók esetében pedig a drasztikus alulértékelés jelenik meg; (3) a digitalizáció kivételével minden megosztó kihívást a pálya elején lévő két (legfeljebb 5 és 10 éve tanító) generáció értékelt a legnehezebbnek. Kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy nemcsak a legfeljebb 5 éve tanítók körében gyakoriak a vizsgált tünetek, hanem az 5–10 éve pályán lévők esetében is, sőt bizonyos mutatók esetében ők tűnnek a leginkább veszélyeztetett csoportnak.

Kulcsszavak: pályakezdő és posztiniciális pedagógusok, szakmai önértékelés, pályaelhagyás

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.10.21

Fajt Balázs[1] – Vékási Adél[2] – Csányi Eszter[3] – Bánhegyi Mátyás[4]

1, 2, 3, 4 Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Középiskolások tanulmányi rezilienciája: Öt különböző típusú és jellegű középiskola összehasonlítása

Az ismeretlen helyzetekkel és különféle nehézségekkel való sikeres megküzdéshez szükséges a reziliencia. Az iskolai nehézségek, kudarcok és sikertelenség feldolgozásához és megfelelő kezeléséhez elengedhetetlen a tanulmányi reziliencia, azaz a tanulmányi nehézségek azon elemeinek leküzdése, amelyek a tanulmányi teljesítményre hátrányos befolyással lehetnek. Vizsgálatunkban öt különféle típusú és jellegű középiskola 1019 diákja körében kérdőíves módszerrel mértük fel a tanulmányi rezilienciát.

Bevezetés

Napjaink járványokkal és háborúkkal tarkított VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous, azaz változékony, bizonytalan, bonyolult, többértelmű) világában a változásokhoz és az azokat kísérő nehézségekhez való alkalmazkodás és rugalmasság nélkülözhetetlen az ismeretlen helyzetek eredményes kezelése szempontjából. Az e nehézségekkel való sikeres megküzdéshez szükséges a reziliencia, amely a kihívást tartogató helyzetek leküzdésének és az azokkal való megbirkózásnak a képessége. Bár az iskolában más kihívásokkal szembesülnek a diákok, mint az oktatási intézményeken „kívül eső” világban, az esetleges iskolai nehézségek, kudarcok és sikertelenség feldolgozásához és azok megfelelő kezeléséhez elengedhetetlen a tanulmányi reziliencia, azaz annak a képessége, hogy a diák az iskolai környezetben képes legyen eredményesen megküzdeni az általa átélt változásokkal és nehézségekkel, és hogy ezen élmények után is motivált tudjon maradni a tanulás terén.

Az iskolai változásokhoz és kihívásokhoz való sikeres alkalmazkodás kapcsán jelen kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a magyarországi középiskolás korosztály esetében van-e összefüggés a tanulmányi reziliencia és a különböző középiskola-típusok között. Feltételezésünk az volt, hogy minél nagyobb pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező középiskolába jár egy diák (pl. egyházi iskolák, elitiskolák stb.), annál reziliensebb lesz. E kérdés megválaszolása céljából vizsgálatunkban öt különböző típusú középiskola diákjai körében kérdőíves módszerrel mértük fel a diákok tanulmányi rezilienciáját. Tudomásunk szerint hazánkban a nem hátrányos helyzetű középiskolás korosztály különböző iskolatípusonkénti tanulmányi rezilienciáját kevés kutatás vizsgálta;

kutatásunk ezt a hiányt kívánja pótolni. Korábbi tanulmányokból kiindulva hipotézisünk az volt, hogy minél magasabban helyezkedik el egy középiskola a középiskolai rangsorban, diákjai annál inkább reziliensek lesznek, illetve azt feltételeztük, hogy nincs jelentős különbség a reziliencia terén a nemek között, továbbá, hogy azok, akik felsőoktatási intézményben készülnek továbbtanulni, reziliensebbek azoknál, akiknek nincsenek ilyen szándékaik.

Tanulmányunk felépítése a következő: az elméleti részben a tanulmányi reziliencia definícióit vesszük szemügyre, ezt követően nemzetközi és magyar szakirodalmi kitekintésünkben olyan tanulmányokat mutatunk be, amelyek a vizsgált iskolatípusra és korosztályra összpontosítanak a tanulmányi reziliencia kapcsán. Ezután leírjuk a jelen vizsgálatban alkalmazott kutatási módszerünket, kitérve a résztvevőkre, a kutatási eszközre és az adatfelvételre. Az eredmények közreadása és megvitatás után a cikk következtetésekkel zárul.

Elméleti háttér

Reziliencia és tanulmányi reziliencia

A tanulmányi reziliencia vizsgálata közel 40 éve kezdődött. Az ilyen kutatások az elmúlt években azonban megsokszorozódtak, tükrözve a terület iránti élénk érdeklődést. A szakirodalom a terminológia területén nem egységes: a tanulmányi rezilienciának számos meghatározása létezik. Az alábbiakban a legjelentősebbeket ismertetjük, hogy aztán bemutassuk azt az értelmezést, amelyet jelen tanulmányunkban használunk.

Alva (1991) definíciója szerint a tanulmányi reziliencia a nehézségek ellenére a magas tanulmányi motivációs szint és teljesítmény fenntartása. Martin és Marsh (2008) különbséget tesz tanulmányi reziliencia és tanulmányi rugalmasság között, ahol előbbit nagyobb megpróbáltatások leküzdésével, míg az utóbbit kisebb, napi szintű megpróbáltatások leküzdésével azonosítja. Waxman és munkatársai (2003) a tanulmányi rezilienciát úgy írják le, mint olyan folyamatok és tényezők összességét, amelyek segítségével a stressz által kiváltott negatív magatartásformák megjelenése csökkenthető, és amelyek segítségével a nehézségekhez való alkalmazkodás elősegíthető. Elmozdulva a pszichológiai hiányosságok keresésétől az egyéni erősségek felé, Allan és munkatársai (2013) a pszichológiai rezilienciát a következőképpen határozzák meg: olyan folyamat, képesség vagy eredmény, amely egy kockázattal teli időszak alatti vagy utáni helyzethez való sikeres alkalmazkodás formájában jelenik meg, és amely nehéz időkben történő megfelelő funkcionalitást garantál. Az ilyen élményekre támaszkodva az egyén oltalmazó ellenállóképességet, egyfajta védőpajzsot fejleszthet ki a maga számára a további hasonló eseményekkel való sikeres megküzdés céljából (Allan és mtsai, 2013).

Tanulmányunk keretei között a tanulmányi rezilienciát tágan, Cassidy (2016) alapján a következőképpen határozzuk meg: egy diák azon innovációs és alkalmazkodóképessége, hogy tanulmányi nehézségeinek azon elemeit leküzdje, amelyek tanulmányi teljesítményére hátrányos befolyással lehetnek. Kóródi és munkatársai (2022) értelmezése szerint és tanulmányából kiindulva – akik a szakirodalom alapján szintén megkülönböztetnek tanulmányi rezilienciát és tanulmányi rugalmasságot – tanulmányunkban az általánosságban vett tanulmányi rezilienciát vizsgáljuk, azaz olyan diákok tanulmányi ellenállóképességére összpontosítunk, akiknek nincsenek különösebb akadályozó tényezők az életükben, és erre tekintettel képesek az iskolában előálló problémákkal több-kevesebb sikerrel megküzdeni. Mivel a nemzetközi és a magyar szakirodalom szűkölködik a középiskolások körében végzett rezilienciavizsgálatokban, ezért tanulmányunkban olyan cikkeket ismertetünk, amelyeket vagy célzottan középiskolások körében (akik

tanulmányunk vizsgált alanyai) végeztek, vagy felsőoktatási környezetben valósítottak meg ugyan, de a rezilienciát befolyásoló tényezők és komponensek azonosítása céljából (a reziliencia tényezőinek középiskolások körében történő azonosítása tanulmányunkban is megjelenik).

Több szerzőre hivatkozva Ang és munkatársai (2021a) szerint számos tényező szükséges a rezilienciához: jó megküzdési képesség, pozitivista felfogás, önbizalom és határozottság. Van Breda (2018) alapján Ang és munkatársai (2021b) úgy vélekednek, hogy a reziliencia eredményessége három tényezőtől függ: az előttünk álló nehézségtől, a megküzdés folyamatától és a korábban elért eredményektől. McIntosh és Shaw (2017) kutatásukban külső és belső tényezőkre bontják a rezilienciát: belső tényezők az önmenedzselés és az érzelmi stabilitás, míg a külső tényezők között a társas integrációt és a támogató hálózatokat találjuk.

A reziliencia összefüggései, továbbá a reziliencia képességének megjósolhatósága és mérése terén számos nemzetközi tanulmány látott már napvilágot. Ezeket alább röviden ismertetjük. A legkorábbi, általunk ismert tanulmányt a 90-es évek második felében publikálta Floyd (1996): ennek keretében társadalmilag hátrányos, afroamerikai középiskolások tanulmányi rezilienciáját és az arra ható tényezőket vizsgálta. A kutató azt állapította meg, hogy a rezilienciát nagyban erősíti a támogató családi háttér, a pedagógusokkal és más felnőttekkel történő interakció, valamint a kitartás és az optimizmus személyiségjegyei. A reziliencia egyik úttörő kutatásának a Kauai longitudinális kutatást (Werner és Smith 2001) tekintik. Ennek keretében a hawaii Kauai-szigeten 1955-ben született 700 gyereket követtek nyomon 40 éven keresztül: az adatokat a vizsgált személyek 1, 2, 10, 18, 32 és 40 éves korában vették fel. Megállapították, hogy a már kisgyermekkorban is reziliens gyerekek önállóbbak, magabiztosabbak és függetlenebbek voltak nem reziliens társaiknál. 10 éves korban a reziliens gyerekek problémamegoldó és kommunikációs képessége fejlettebb volt kortársaikhoz viszonyítva, társaikhoz való hozzáállásuk is proaktív volt, különböző helyzetekben képesek voltak önállóan és felelősségteljesen cselekedni, valamint saját képességeiket hatékonyabban ki tudták használni. A kutatók kimutatták, hogy a reziliens személyeknél 40 évesen alacsonyabb volt a halálozási arány, kevesebben lettek krónikus betegek, sikeresebbek voltak a kapcsolatépítésben, volt referenciaszemély az életükben, magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, és alapjában véve jobban boldogultak az életben. Werner és Smith arra a következtetésre jutottak, hogy azok a gyerekek válnak rezilienssé, akik az életük már egy korai szakaszában kötődést alakítottak ki legalább egy olyan személyhez (szülő, nagyszülő, egyéb rokon, tanár stb.), akiben megbíztak, és aki támogatta őket mind lelki fejlődésükben, mind szociális beilleszkedésükben, illetve a későbbiekben iskolai előmenetelükben is.

Skinner és munkatársai (2020) a tanulmányi reziliencia részterületének számító motivációs rezilienciát olyan cselekvési minták összességének írják le, amelyek hozzásegítik a diákot ahhoz, hogy konstruktív módon álljon hozzá, oldja meg és tanuljon az őt ért tanulmányi nehézségekből és kudarcokból. A szerzők tanulmányukban sürgetik a diákok tanulmányi problémamegoldó tevékenységeit és az ezen tevékenységek folyamatszerűségeit leíró tudományterületek együttműködését. Míg a legtöbb kutatás kvantitatív módon méri a rezilienciát, addig Smith (2017) megkérdőjelezi a reziliencia kvantitatív mérhetőségének jelentőségét, és sokkal inkább a minőségi jellemzőkre helyezi a hangsúlyt, kiterjedtebb kvalitatív vizsgálatokat sürgetve. Rudd és munkatársai (2021) szisztematikus szakirodalmi áttekintésükben a reziliencia méréséről adnak átfogó képet, és 127 elemzett tanulmány alapján megállapítják, hogy háromféle mérési módszer ismert: a meghatározásalapú (ahol a hallgatók bizonyos meghatározások alapján kerülhettek a vizsgált kategóriákba), a folyamatalapú (amely a vizsgált személyek és környezetük közötti interakciót elemzi), valamint a jellemzőalapú (amely önbevalláson alapuló jellemzők alapján következtet a rezilienciára).

Brewer és munkatársai (2019) metaelemzésükben arról írnak, hogy a reziliencia fontos az egyetemi hallgatók körében, hiszen ez segít nekik abban, hogy a kihívásokkal sikeresen szembenézzenek, jóllétüket fenntarthassák, illetve tanulmányaikat el tudják végezni. Ehhez kapcsolódóan a kutatók leírják, hogy ezt felismerve számos egyetemen megnőtt a reziliencia iránti érdeklődés mind az oktatás, mind a kutatás terén. Ang és munkatársai (2021a) felsőoktatásban részt vevő hallgatók rezilienciáját vizsgálták 25 már megjelent, empirikus tanulmány (n = 266) alapján, és azt találták, hogy a reziliencia függ a belső erőforrásoktól, az emberi kapcsolatok minőségétől, illetve azt is megállapították, hogy a reziliencia oktatási keretek között fejleszthető. Egy másik kutatásban Ang és munkatársai (2021b) Z generációs egyetemi hallgatók rezilienciáját vizsgálták (n = 27) kvalitatív módszerrel, és megállapították, hogy a reziliencia számos külső (barátokkal, családtagokkal és oktatókkal való emberi kapcsolatok és vallás) és belső (motiváció és sikerre törekvés) tényezőtől függ.

Erdogan és munkatársai (2015) egyetemi hallgatók tanulmányi rezilienciáját vizsgálták (n = 596) nemek és karok szerint. Megállapították, hogy a nőkhöz képest a férfi hallgatók reziliensebbek voltak, ellenben a karok között nem fedeztek fel szignifikáns különbségeket. Garcia-Crespo és munkatársai (2021) európai uniós általános iskolások között, nagymintás (n = 117 539) adatfelvétel keretében vizsgálták a tanulmányi rezilienciát. Megállapították, hogy a rezilienciát leginkább a tanulók személyiségjegyei és családi hátterük befolyásolja, ezeken belül is az önbizalom, az iskolához való tartozás érzése és a családi háttértámogatás.

Zarrinabadi és munkatársai (2022) angol nyelvet tanuló iráni egyetemisták rezilienciájának eredetét és következményeit vizsgálták egy önbevalláson alapuló kérdőív segítségével. A felmérés azt vizsgálta, hogy a hallgatók nyelvtanuláskor fellépő (rugalmas vagy rugalmatlan) szemléletmódja, ideális nyelvi énje és saját maguk által érzékelt nyelvi kompetenciája mennyiben határozza meg a rezilienciát. 300 hallgató adatait megvizsgálva a kutatók azt találták, hogy a szemléletmód és az ideális nyelvi én közvetlen hatással van a rezilienciára, amely utóbbi meghatározza a tanulási folyamatban való részvétel és bevonódás jellemzőit, valamint a mentális jóllétet. Zarrinabadi, Lou és Ahmadi (2022) arra a következtetésre jutottak, hogy a reziliens hallgatók nemcsak jobban bevonódtak a tanulásba, hanem a folyamat során boldogabbnak is mutatkoztak.

Agasisti és munkatársai (2018) arról számolnak be, hogy egy 2018-as OECD tanulmány a tanulmányi rezilienciát vizsgálta: a 2015-ös PISA-adatok alapján 50 országban végeztek kutatást 15 éves tanulók válaszait elemezve. A cél az volt, hogy képet kapjanak arról, hogy hogyan segítik az országok a nem reziliens tanulókat, hogy minél hatékonyabban tudjanak rezilienciát kialakítani, és hogy minél jobban meg tudjanak felelni a PISA teszteken. A kutatók megállapították, hogy a reziliencia elérésének esélye 50%-kal kisebb az olyan tanulók esetében, akik az oktatás nyelvét nem használják az iskolán kívül, és akiknek a társadalmi, illetve jövedelmi státuszuk alacsony. A szerzők szerint a jobb tanulmányi reziliencia – egyebek mellett – a többi tanuló által a tanulási motivációra gyakorolt hatásnak (*peer effect*), valamint a tanárok és a szülők támogatásának köszönhető. A kutatók sürgetik, hogy az iskolák alakítsanak ki olyan programokat, amelyek segítségével a diákok rezilienciája növelhető.

Jowkar és munkatársai (2014) iráni középiskolások között (n = 606) vizsgálták a tanulmányi rezilienciát: azt találták, hogy azok a diákok, akik tudásuk fejlesztése terén tökéletességre és a tudásanyag maradéktalan elsajátítására törekedtek, magasabb rezilienciát tudhattak magukénak. Martin és Marsh (2008) – középiskolások körében végzett, nagymintás (n = 402) vizsgálatukra támaszkodva – mennyiségi és minőségi jellemzők alapján választják szét a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi rugalmasság fogalmát. Egyszerűbben fogalmazva: az első jóval kiterjedtebb, alapvető és elhúzódó hatású befolyását tekintve, míg a második kevésbé jelentős kérdésekben és rövid távon hat.

Középiskolás mintára (n = 918) támaszkodva Martin (2013) különbséget tesz a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi rugalmasság fogalmai között. A tanulmányi rugalmasság és annak hiánya inkább olyan kisebb jelentőségű tanulói negatív jellemzőket magyaráz meg, mint amilyen a szorongás vagy a kudarckerülés, míg a tanulmányi reziliencia és annak hiánya jelentősebb, negatív trendekért felelős, mint pl. az iskolai alulteljesítés vagy az iskolaelhagyás.

Romano és munkatársai (2021) középiskolás populáción (n = 205) vizsgálták a tanárok érzelmi támogatásának és a diákok iskola iránti elköteleződésének szerepét a tanulók tanulmányi rezilienciájára. Vizsgálatukban arra a megállapításra jutottak, hogy a magasabb érzelmi támogatás és az iskola iránti nagyobb elköteleződés erősebb tanulmányi rezilienciát eredményezett, és kiemelik, hogy a tanárok érzelmi támogatása kifejezetten fontosnak mutatkozott a reziliencia szempontjából. Többek között a rezilienciát tárgyalva Kriebs (2019) kritikusan ír a mai középiskolai oktatásról: véleménye szerint a középiskolai oktatás túlzottan eredmény- és sikerközpontú, míg az olyan rezilienciát előmozdító tényezők, mint pl. az önérvényesítés, a felelősségvállalás és az egészséges társas kapcsolatok kialakítása egyre inkább a háttérbe szorulnak. Véleménye szerint a rezilienciához hozzátartozik, hogy tisztában legyünk a saját erősségeinkkel, és azokat megfelelően használjuk ki, ismerjük érzelmeinket, tudjuk a negatív érzéseinket pozitívvá alakítani, viseljük el a kudarcokat, vállaljunk felelősséget tetteinkért, és az áldozat szerepétől megszabadulva erősítsük az előremutató tevékenységeket. A szerző véleménye szerint a mai iskolarendszerek nem szolgálják ezen kompetenciák kialakítását és fejlesztését; ezért azt javasolja, hogy gondoljuk át és fogalmazzuk újra az iskolai oktatási-nevelési célokat.

Cassidy (2015) a tanulmányi hatékonyság és a tanulmányi reziliencia összefüggéseit vizsgálta (n = 435): megállapította, hogy magasabb tanulmányi hatékonyság nagyobb tanulmányi rezilienciát eredményez. Connor és Davidson (2003) a korábbi kutatásokra támaszkodva saját rezilienciamérési skálát fejlesztettek ki és validáltak. A skála 25 elemből áll, és bizonyíthatóan alkalmas a reziliencia különféle fokainak elkülönítésére. Trigueros és munkatársai (2020) Cassidy (2016) tanulmányi reziliencia kérdőívét spanyol, nagy mintán (n = 2967) validálták. Megállapításuk szerint az egyes skálákon belüli kérdések korrelálnak, megfelelő belső konzisztenciát mutatva. Erre alapozva Trigueros és munkatársai (2020) megállapították, hogy a spanyol nyelvű kérdőívet annak pszichometriai jellemzői képessé teszik arra, hogy megbízhatóan mérjen. Cassidy (2016) tanulmányi reziliencia kérdőívét Magyarországon is felhasználták, ahogyan arról lejjebb részletesen írunk.

Hazánkban a legtöbb korábbi reziliencia témájú empirikus kutatás jellemzően hátrányos helyzetű csoportokra fókuszált: így a kutatások csak kisebb része vizsgálta az általános (tanulmányi) rezilienciát. Tóth és munkatársai (2016) a Szegedi Iskolai Longitudinális Program adatai (n = 4322) alapján azt vizsgálták, hogy mik a tanulmányi reziliencia legfőbb indikátorai hazánkban, illetve hogy a magyar közoktatási rendszer milyen mértékben támogatja a hátrányos helyzetű tanulók rezilienciáját. Kutatásukban azt találták, hogy oktatási rendszerünk tudásterülettől függően különböző mértékben képes a tanulói hátrányokat kompenzálni, és hogy a hátrányos helyzetű, reziliens tanulók átlagos teljesítménye jelentősen magasabb, mint a kedvezőbb háttérrel rendelkező, kevésbé reziliens diákoké, ez pedig főként igaz a matematikai és az induktív gondolkodás területén. Megállapították azt is, hogy az egyes területeken reziliensnek mutatkozó tanulók aránya nem különbözik jelentősen a korosztályok között, és a legtöbb mérésben a nemek között sem mutatkoztak szignifikáns különbségek. Ezenkívül csak kis különbségek mutatkoztak a falvak, városok és megyeszékhelyek között, a reziliens hallgatók aránya azonban számottevően nagyobb volt a fővárosban.

Széll (2015) reziliens és veszélyeztetett magyar iskolákat vizsgált, azaz olyan társadalmi és gazdasági szempontból hátrányos összetételű iskolákat, amelyek tanulói a 2010

és 2013 közötti éves országos kompetenciaméréseken magas (reziliens iskolák) vagy alacsony (veszélyeztetett iskolák) eredményeket értek el. Megállapította, hogy a hátrányos háttér melletti magas vagy alacsony teljesítmény legfontosabb előrejelzői a következők: az iskola régiója, és hogy az oktatási intézmény milyen típusú településhez tartozik; hogy van-e a tanári karban olyan pedagógus, aki civil szervezet tagja; a lakhelyüktől távolabbra eső iskolába íratott diákok aránya.

Kutatásukban Pikó és Hamvai (2012) korai serdülőkorú, hetedik és nyolcadik osztályos általános iskolás diákok stresszterheltségét, megküzdési módszereit és rezilienciáját tanulmányozták. Eredményeik azt mutatták, hogy míg a lányok észlelt stresszterheltsége a fiúkénál magasabb volt, valamint az aggódásra is hajlamosabbak voltak, a megküzdési formák terén nem volt jelentős eltérés a nemek között. A szerzők összefüggést találtak a magas stressz-szint és az alacsonyabb reziliencia, illetve a kevésbé hatékony, maladaptív megküzdési stratégiák között. Hörich (2018) a 2016. évi országos kompetenciamérés adatbázisát felhasználva azt igyekezett feltárni, hogy van-e összefüggés a középiskolás diákok mobilitási szándékai és tanulmányi rezilianciája közt. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a felfelé irányuló mobilitási szándék és a magasabb reziliencia kapcsolatban állnak egymással, de a különböző képzéstípusokban jelentősen eltért azon reziliens tanulók aránya, akik szüleiknél magasabb iskolai végzettségre törekedtek.

Józsa (2019) frissen érettségizett, szakgimnáziumból továbbtanulni szándékozó, reziliens tanulókat vizsgált, összehasonlítva őket az ugyanazokban az években érettségizett többi, továbbtanulni nem kívánó szakgimnazistával és gimnazistákkal. Megállapította, hogy a településtípus nem minden esetben mutatott összefüggést a szakgimnáziumi rezilienciával, illetve azt találta, hogy a reziliens szakgimnazisták csak részben voltak képesek felülkerekedni a magas szinten teljesítő gimnazistákon a felsőoktatási felvételi során. Kóródi és munkatársai (2022) a fent már említett Cassidy-féle (2016) tanulmányi reziliencia-kérdőívet adaptálták és validálták magyarországi felhasználás céljából. Az eredeti kérdőívet lefordították magyarra, és nagy mintán (n = 526) validálták (a validációs folyamat eredményeként egy tételt el kellett távolítaniuk a magyar nyelvű kérdőívből); a kérdőívet intervenciós célokra, valamint longitudinális felhasználásra is javasolják.

Hazai középiskolák jellemzői iskolatípus, valamint fenntartó szerint

Mivel tanulmányunk különböző típusú és jellegű középiskolák diákjait vizsgálta, az alábbiakban röviden kitérünk a vizsgált iskolák jellemzőire. Hazánkban több módon is elkülöníthetjük egymástól a középiskolákat. Ennek fényében egyrészről különbséget tehetünk a középiskolák között iskolatípus szerint, így egyebek mellett beszélhetünk gimnáziumokról és szakközépiskolákról. Fenntartó szerint pedig többek között beszélhetünk állami fenntartásban, illetve egyházi fenntartásban lévő középiskolákról. Kutatási hipotéziseink között szerepelt az az elgondolás, hogy a különböző iskolatípusok más-más mértékben járulhatnak hozzá a diákok reziliencájához, illetve a diákok rezilienciaszintje is különböző lehet az ezen intézményekbe történő bemenetkor. Ezen feltevéseket már korábbi magyar mérések is részben alátámasztották: magasabb volt a reziliens tanulók és iskolák aránya a fővárosban (Széll, 2015; Tóth és mtsai, 2016), illetve a dél-alföldi régióban (Széll, 2015), valamint markáns eltéréseket találtak a gimnazista, a szakgimnazista és a szakközépiskolás diákok rezilienciája között (Hörich, 2018).

A gimnázium-szakközépiskola különbségei esetében a korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy minél magasabb egy tanuló szüleinek az iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy a tanuló gimnáziumban kezdi meg középiskolai tanulmányait (Schumann, 2009; Ligeti és Márton, n.a.). Ez is jól mutatja azt, hogy gimnáziumba inkább azok a tanulók mennek, akiknek tervei között szerepel, hogy a középiskolai tanulmányok befejezése után a felsőoktatásban folytassák tanulmányaikat, illetve akiket

szüleik erre biztatnak. Mindezek kapcsán Józsa (2021) említi, hogy a nemek közti megoszlások tekintetében a lányok aránya magasabb a gimnáziumokban, a szakközépiskolákban pedig ezzel szemben magasabb a fiúk aránya. Ez is jól mutatja, hogy a fiúk nagyobb része inkább érettségit nem – vagy a szakma mellett érettségit is – adó szakképzésben vesz részt, amelynek eredményeképpen a felsőoktatásba jelentkezők esetében felülreprezentáltak a lányok (Szemerszki, 2014). További különbséget fedezhetünk fel a kompetenciamérések eredményeiben is attól függően, hogy a tanulók gimnáziumba, szakközépiskolába vagy szakiskolába járnak: a szakiskolákba és szakközépiskolákba járó diákok lényegesen gyengébb eredményeket érnek el, mint a gimnazisták, továbbá ezen belül is a legjobb eredményeket jellemzően a nyolc évfolyamos gimnáziumba járóknál láthatók (Balázsi és Horváth, 2010).

Magyarország régióit tekintve Hegedűs (2016) kiemeli, hogy jelentős különbségek lehetnek a különböző régiók iskolái között. A legjobb gimnáziumok – Budapest, illetve a megyeszékhelyek mellett – a Nyugat-Dunántúlon, a leghátrányosabb gimnáziumok pedig az Észak-Alföldön, a Dél-Dunántúlon, illetve Észak-Magyarországon találhatóak. Hegedűs (2016) ezeket a különbségeket azzal magyarázza, hogy az urbanizált lakosság jellemzően magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, így magasabb az iskolázottabb szülők aránya is, míg a hátrányosabb helyzetű régiókban jóval magasabb a szelekció, így a jobb képességű diákok egy-egy jobb iskolába koncentrálódnak. További magyarázatként szolgálhat az ország régiónként eltérő GDP-je is, amely hosszú ideje már Budapesten és az Északnyugat-Magyarországi régióban koncentrálódik (Garami, 2009).

Ahogyan azt már korábban említettük, fenntartó alapján beszélhetünk többek között állami, illetve egyházi fenntartású iskolákról. Az állami fenntartású iskolák fenntartója a Magyar Állam, míg az egyházi fenntartású iskolák fenntartója valamely egyház. Ez utóbbiak esetében elmondható, hogy míg a rendszerváltozás előtt gyakorlatilag nem voltak egyházi fenntartású iskolák hazánkban, úgy a 2000-es évek elején az iskolák már 5-6%-a egyházi iskola volt, ami 2014-re 15-16%-ra növekedett (Harmann és Varga, 2016). Ercse (2018) felhívja a figyelmet az egyházi iskolák egyik különlegességére: az egyházi iskolák fenntartója továbbra is az egyház, ám 2010 óta az állami iskolákhoz képest az ilyen iskolák további előnyökhöz jutottak (pl. a finanszírozás terén az egyházi támogatás mellett az állami támogatást is megkapják az egyházi iskolák).

Az egyházi iskoláknak mint intézménynek bírálói is vannak: Elder és Jepsen (2014) úgy vélik, hogy az egyházi iskolákban tanuló diákok eredményei nem feltétlenül azért jobbak, mert az egyházi fenntartású iskolák működése sokkal jobb lenne, hanem azért, mert a tanulók kiválasztása során nagyobb merítésből tudnak válogatni. Ez szerintük hosszabb távon csak mélyíti a gazdagabb, illetve szegényebb rétegek közötti szakadékot, hiszen a fenti pozitívumok és előnyök (pl. finanszírozás, humanistább attitűd stb.) a magasabb iskolai végzettségű és tehetősebb szülőket sok esetben arra ösztönözhetik, hogy a gyermekeiket egyházi fenntartású középiskolába írassák. A magyarországi egyházi iskolák specifikus volta kapcsán Kopp (2017) arra mutat rá, hogy az egyházi iskolákban jellemzően alacsonyabb a lemorzsolódás. Ennek az okai Standfest (2004) szerint abban keresendők, hogy az állami iskolákhoz képest az egyházi iskoláknak jobb a tanulási légköre, valamint ezekben az intézményekben az iskolai légkör is pozitívabb. Ez a humanistább miliő vélhetőleg az egyházi és vallásos szemléletnek is betudható. Papp (2022) felhívja a figyelmet továbbá arra is, hogy a kompetenciamérések adatai alapján a történelmi egyházak diákjai jobb eredményeket érnek el, mint az állami fenntartású iskolák tanulói.

Kutatási módszerek

A fenti szakirodalmi áttekintés nyomán vizsgálódásunkban arra kerestük a választ, hogy a különböző középiskola-típusok milyen hozzáadott pedagógiai értékkel rendelkeznek a tanulással kapcsolatos kudarcokkal való megküzdése terén, és hogy iskolatípusonként mennyire tér el a középiskolás diákok ezen megküzdési képessége. Leegyszerűsítve: arra kerestük tehát a választ, hogy milyen különbség van iskolatípusonként a diákok tanulmányi rezilienciája között. Ehhez nagymintás, kvantitatív, kérdőíves vizsgálatot végeztünk, és különböző iskolatípusokból gyűjtöttünk adatokat, hogy megvizsgálhassuk a különböző tanulási kontextusokat és az ott jelen lévő diákokat. Jelen tanulmányunkban ezen begyűjtött adatok egy részének elemzését adjuk közre.

Résztvevők

Vizsgálatunkban összesen 1019 középiskolás diák kudarcokkal való megküzdését vizsgáltuk. Az iskolatípusokat a 2023. évi HVG Középiskolai Rangsor alapján (HVG, 2022) soroltuk be különféle kategóriákba. Az iskolatípusok tekintetében az alábbi iskolatípusokból gyűjtöttünk adatot: (1) egy budapesti felsőkategóriás (a HVG-rangsor első 100-as listájának közepén lévő) gimnázium (n = 237), (2) egy budapesti „elit" (a HVG-rangsor első 100-as listáján az első 5 hely egyikét elfoglaló) gimnázium (n = 182), (3) egy budapesti, egyházi fenntartású, átlagos (a HVG-rangsorban nem szereplő) gimnázium (n = 204), (4) egy budapesti átlagos (a HVG-rangsorban nem szereplő) szakközépiskola (n = 203), (5) egy vidéki, átlagos (a HVG-rangsorban nem szereplő) gimnázium (n = 193). A résztvevők 34,9%-a (n = 356) fiú volt, 65,1%-a (n = 663) pedig lány. A válaszadók átlagéletkora 16,45 (szórás = 1,62) volt.

Kutatási eszköz

Kutatási eszközünkként az eredetileg Cassidy (2016) által megalkotott és korábban Kóródi és munkatársai (2022) által magyarra fordított és validált ARS-30 kérdőív magyar változatát használtuk fel (a kérdőívet és a validációs folyamat részletes leírását ld. Kóródi és mtsai, 2022). Azért ezt a rezilienciát mérő kérdőívet választottuk kutatási eszközünknek, mert Kóródi és munkatársai (2022) az eredetileg angol nyelvű kérdőívet a közelmúltban fordították magyarra, illetve validálták hazánkban. Mivel a kérdőív validációja eredményeképpen az eredeti 30 tételből álló ARS-30 kérdőívből a magyar kontextusban egy tételt el kellett távolítani, így mi is Kóródi és munkatársainak (2022) a 29 tételből álló magyar nyelvű kérdőívét használtuk. Az ARS-30 – és így Kóródi és munkatársai (2022) magyar ARS-29 kérdőíve – középiskolás diákok egy fiktív kudarcélménnyel kapcsolatos reakcióit igyekszik feltárni.

A kérdőív kitöltése során a diákoknak a kérdőívben leírt, elképzelt szituáció kapcsán kell eldönteniük, hogy előre megadott reakciók kapcsán mennyire valószínű, hogy az adott módon reagálnának. Ehhez szintén a magyar kontextusban validált kérdőív ötfokú Likert-skáláját vettük át, amely az „1 – biztos vagyok benne, hogy nem így reagálnék"-tól az „5 – biztos vagyok benne, hogy így reagálnék"-ig terjedt. Annak érdekében, hogy megtartsuk a kérdőív integritását, a Kóródi és munkatársai (2022) által használt fiktív szituációt is átvettük, amely így hangzott: „Kiderült, hogy a legutóbbi dolgozatod egyes lett. Mostanában két másik tantárgyból is gyengébb jegyeket kaptál, mint azt vártad volna, pedig mindig próbálsz a lehető legjobb jegy megszerzésére törekedni. Te mindig próbálsz a lehető legjobb jegy megszerzésére törekedni, mivel határozott céljaid vannak a továbbtanulásodat illetően, és a családodnak sem szeretnél csalódást okozni.

A tanár meglehetősen kritikus visszajelzést adott a dolgozatodra, beleértve olyanokat, mint a »megértés hiánya«, »gyenge íráskészség« és »szegényes kifejezés«. Ugyanakkor tanácsokat is tartalmaz, amelyek segíthetnek javítani a teljesítményedet. A másik két tantárgyból írott dolgozatodnál is hasonló visszajelzéseket kaptál." (Kóródi és mtsai, 2022. 49.) A kérdőív az elméleti háttérből, illetve az eredeti ARS-30 kérdőívből kiindulva az alábbi három skálát tartalmazta: (1) kitartás (14 tétel, $\alpha = 0{,}754$), (2) adaptív segítségkérés (8 tétel, $\alpha = 0{,}737$), (3) negatív érzelmi reakció hiánya (7 tétel, $\alpha = 0{,}843$). Emellett egy negyedik skálaként – annak érdekében, hogy a tanulók rezilienciáját számszerűsíthessük és ezt jelen vizsgálataink céljára felhasználhassuk – kiszámoltuk a tanulók kérdőívre adott összpontszámát is. Bár az általunk felhasznált valamennyi skálát validálták már korábban, a kérdőív skáláinak belső konzisztenciáját az egyes skálák Cronbach-alfa együtthatójának (α) kiszámításával a jelen adatok kapcsán is ellenőriztük. Ezen együtthatók értékei alapján arra következtethetünk, hogy minden skála belsőleg konzisztens és megbízható, ezért további statisztikai elemzésekre kerülhetett sor.

Az adatgyűjtés menete és az adatelemzés módszerei

Az adatgyűjtés – amelyet a szerzők közül ketten koordináltak – egy nagyobb kutatási projekt keretein belül 2022 őszén zajlott online formában, az adatgyűjtéshez Google Formsot használtunk. A begyűjtött adatokat kódoltuk, majd az SPSS 28.0 statisztikai elemzőszoftverben dolgoztuk fel. Az adatelemzés során egyszempontos varianciaanalízist, valamint független mintás t-próbákat használtunk, és a szignifikáns eredmények esetében minden esetben kiszámoltuk a hatásméreteket is (a varianciaanalízis esetében éta-négyzetet [η^2], t-próbák esetében pedig a Cohen-féle delta [d] értéket).

Eredmények

Az iskolatípusok összehasonlításához egyszempontos varianciaanalízist használtunk. Megvizsgáltuk, hogy az öt iskolatípusban tanuló diákok rezilienciája között van-e kimutatható, statisztikailag szignifikáns különbség (a $p < 0{,}05$ szignifikanciaszinten). Mivel a statisztikailag szignifikáns eredmény lehet kis hatásméretű is, ezért a statisztikai szignifikanciából, illetve annak mértékéből önmagában nem következtethetünk a hatásnagyságra (*effect size*). A hatásnagyságot, amely a változók közötti kapcsolat erősségére utal, a varianciaanalízis során gyakorta alkalmazott hatásnagyság-mutató, vagyis az éta-négyzet (η^2) segítségével írhatjuk le. Az éta-négyzet esetében a $\eta^2 = 0{,}01$-os érték kis hatást, a $\eta^2 = 0{,}50$-os érték már közepes hatást, míg a $\eta^2 = 0{,}80$-os érték erős hatást jelent. A varianciaanalízishez kapcsolódó eredményeket az 1. táblázatban mutatjuk be.

1. táblázat. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményei

Skálák	Iskolatípus	Átlag	Szórás	df	F	p	η^2
1. ARS – Kitartás	1. Bp felsőkategóriás gimnázium	3,48	0,52	4	4,44	0,001*	0,02
	2. Bp elitgimnázium	3,55	0,51				
	3. Bp egyházi gimnázium	3,45	0,58				
	4. Bp szakközépiskola	3,39	0,56				
	5. Vidéki gimnázium	3,60	0,49				
2. ARS – Negatív érzelmi reakció hiánya	1. Bp felsőkategóriás gimnázium	2,86	0,93	4	3,61	0,006*	0,01
	2. Bp elitgimnázium	2,71	0,94				
	3. Bp egyházi gimnázium	3,05	0,88				
	4. Bp szakközépiskola	2,98	0,94				
	5. Vidéki gimnázium	2,83	1,10				
3. ARS – Adaptív segítségkérés	1. Bp felsőkategóriás gimnázium	3,16	0,71	4	0,90	0,463	0,01
	2. Bp elitgimnázium	3,25	0,74				
	3. Bp egyházi gimnázium	3,16	0,68				
	4. Bp szakközépiskola	3,11	0,74				
	5. Vidéki gimnázium	3,15	0,72				
4. ARS – Összesített pontszám	1. Bp felsőkategóriás gimnázium	3,24	0,49	4	0,62	0,651	0,01
	2. Bp elitgimnázium	3,27	0,49				
	3. Bp egyházi gimnázium	3,28	0,53				
	4. Bp szakközépiskola	3,22	0,56				
	5. Vidéki gimnázium	3,29	0,49				

*statisztikailag szignifikáns a $p < 0,05$ szignifikanciaszinten

Az eredményekből az látszik, hogy csak az 1. és a 2. skála, vagyis a kitartás és a negatív érzelmi reakció hiánya esetében tudtunk statisztikailag szignifikáns különbséget kimutatni a különböző iskolákban tanuló diákok között. A hatásméretekből (η^2) az is látszik, hogy az érték mindkét esetben alacsony, tehát a hatás erőssége kicsi. Fontos azonban megjegyezni, hogy a nagymintás kutatások (összes résztvevő $n > 1000$) esetében sokkal jellemzőbb az alacsony hatásméret, mint a kismintás vizsgálatok esetében, ahol egyébként jellemzően nagyobb is a hatásméretek variabilitása (Slavin és Smith, 2009). Viszont mivel elsődleges célunk nem egy reprezentatív felmérés elkészítése volt, és almintáink többek között ezért is relatíve kis méretűek ($n = 182$ és $n = 234$ közötti résztvevőszám), úgy gondoljuk, hogy eredményeink irányadóként fontosak lehetnek, valamint kontextuális jelleggel betekintést engedhetnek a különböző iskolatípusokban tanuló középiskolás diákok rezilienciájába. Természetesen ezen jellemzők szem előtt tartása vizsgálati eredményeink értelmezésekor elengedhetetlen.

Mivel a fentiek alapján úgy találtuk, hogy az adatok még számos fontos eredménnyel szolgálhatnak, úgy döntöttünk, hogy további statisztikai eljárásokat (pl. poszthoc elemzések) is elvégezünk. Mivel a varianciaanalízis eredményeiből önmagukban nem következtethetünk arra, hogy a szignifikáns különbségek esetében pontosan mely alcsoportok közt van különbség, ezért ennek feltárására poszt-hoc elemzést végeztünk. A Student-Newman-Keul (SNK) féle poszt-hoc elemzés felfedte, hogy két szignifikáns eredményünk esetében bizonyos alcsoportok között felfedezhetünk különbségeket. Ezeket az eredményeket a 2. táblázatban adjuk közre.

2. táblázat. A poszt-hoc elemzés eredményei

Skálák	p	Az iskolatípusok közötti szignifikáns különbségek
1. ARS – Kitartás	0,001*	{4} < {1; 3} < {2; 5}
2. ARS – Negatív érzelmi reakció hiánya	0,006*	{2} < {5; 1} < {4; 3}
3. ARS – Adaptív segítségkérés	0,463	nincs szignifikáns különbség
4. ARS – Összesített pontszám	0,651	nincs szignifikáns különbség

*statisztikailag szignifikáns a p < 0,05 szignifikanciaszinten

A 2. táblázatban található eredményekből látható, hogy a kitartás skála esetében a budapesti szakközépiskolában tanulók rendelkeznek a legalacsonyabb átlaggal. Hozzájuk képest szignifikánsan magasabb átlaggal rendelkeznek a budapesti felsőkategóriás gimnáziumba, illetve a budapesti egyházi fenntartású gimnáziumba járó diákok. Az ezen iskolákba járó diákokhoz képest pedig szignifikánsan magasabb értékkel rendelkeznek a budapesti elitgimnáziumban, illetve a vidéki gimnáziumban tanuló diákok. A negatív érzelmi reakció hiánya skála esetében a legalacsonyabb átlaggal a budapesti elitgimnáziumban tanuló diákok rendelkeznek, ezzel szemben szignifikánsan magasabb átlaguk van a vidéki gimnáziumba, illetve a budapesti felsőkategóriás gimnáziumba járó diákoknak. Végül pedig e három csoporthoz képest szignifikánsan magasabb eredményt mutatnak a budapesti szakközépiskolába és a budapesti egyházi iskolába járó diákok.

Az elemzés következő szakaszában megvizsgáltuk, hogy van-e statisztikailag szignifikáns különbség a fiúk és a lányok rezilienciája között (3. táblázat). Az eredményekből az tűnik ki, hogy a kitartás alskálát leszámítva a másik két alskála esetében (negatív érzelmi reakció hiánya; segítségkérés), valamint az összesített ARS pontszám esetében van szignifikáns különbség a fiúk és a lányok rezilienciája között: a fiúk egyrészről szignifikánsabban kevesebbszer reagálnak negatívan a kudarcokra, és szignifikánsabban kevesebbszer kérnek segítséget. Emellett az összpontszám tekintetében is elmondható, hogy a fiúk rezilienciája magasabb. Mivel a varianciaanalízishez hasonlóan a t-próbák esetében sem lehet a szignifikanciából következtetni a változók közötti kapcsolat erősségére, ezért a hatásnagyságot a t-próbák esetében megszokott módon a Cohen-féle delta (d) érték kiszámításával vizsgáltuk meg. Ebben az esetben is – az éta-négyzethez hasonlóan – a d = 0,01-os érték kis hatásra, a d = 0,50-os érték közepes hatásra, míg a d = 0,80-os érték erős kapcsolatra utal. A hatásméretek esetében a negatív érzelmi reakció skála közepes hatásméretet mutat, míg a kitartás, valamint az összpontszám esetében csak kis hatásméretet tudtunk kimutatni.

3. táblázat. A fiúk és lányok közötti szignifikáns különbségek az egész mintára nézve

	Fiúk (n = 356)		Lányok (n = 663)		t	df	p	d
Skála	**Átlag**	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**				
1. ARS – Kitartás	3,52	0,46	3,48	0,57	1,31	868,72	0,192	0,01
2. ARS – Negatív érzelmi reakció hiánya	3,33	0,86	2,66	0,93	11,57	777,66	< 0,001*	0,74
3. ARS – Segítségkérés	3,07	0,66	3,22	0,74	3,17	1017	0,002*	0,21
4. ARS – Összesített pontszám	3,35	0,44	3,21	0,54	4,55	871,81	< 0,001*	0,28

*statisztikailag szignifikáns a p < 0,05 szignifikanciaszinten

Az elemzés során arra is kíváncsiak voltunk, hogy a továbbtanulási szándék mennyiben befolyásolja a diákok rezilienciaszintjét. Eredményeinket a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat. A továbbtanulni és a tovább nem tanulni szándékozó diákok közötti szignifikáns különbségek az egész mintára nézve

	Igen (n = 778)		Nem (n = 241)		t	df	p	d
Skála	**Átlag**	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**				
1. ARS – Kitartás	3,54	0,53	3,35	0,52	4,94	1017	< 0,001*	0,36
2. ARS – Negatív érzelmi reakció hiánya	2,95	0,98	3,02	0,88	2,60	442,35	0,010*	0,18
3. ARS – Segítségkérés	3,20	0,69	3,05	0,80	2,59	258,40	0,010*	0,21
4. ARS – Reziliencia (összpontszám)	3,28	0,51	3,19	0,53	2,44	1017	0,015*	0,18

*statisztikailag szignifikáns a $p < 0,05$ szignifikanciaszinten

Eredményeinkből az rajzolódik ki, hogy azok a tanulók, akik valamilyen felsőoktatási intézményben szeretnék tovább folytatni tanulmányaikat, szignifikánsan kitartóbbak, szignifikánsan hajlandóbbak segítséget kérni, és szignifikánsan ritkábban reagálnak negatívan, amikor valamilyen kudarcélmény éri őket. Ennek megfelelően azon tanulóknak, akiknek tervei között szerepel a továbbtanulás, az összpontszáma is szignifikánsan magasabb, összehasonlítva azokkal, akik nem terveznek továbbtanulni felsőoktatási intézményben. A hatásméretet illetően elmondhatjuk, hogy a Cohen-féle delta (d) mind a négy skála esetében relatíve alacsony.

A vizsgált iskolatípusok között Cassidy (2016) modelljének három komponense közül csupán kettő esetében találtunk különbségeket. A kitartás skála esetében a legkisebb értékkel a budapesti szakközépiskola szerepel. Ez a szakirodalom (Schumann, 2009) alapján magyarázható részben azzal, hogy a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező családok, illetve a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeiket inkább gimnáziumba (azon belül is talán elitgimnáziumba), esetleg egyházi fenntartású gimnáziumba íratják, mert úgy gondolják, hogy ezzel tudják biztosítani azt, hogy gyermekeik a jövőben is folytassák tanulmányaikat valamilyen felsőoktatási képzésben.

Diszkusszió

A vizsgált iskolatípusok között Cassidy (2016) modelljének három komponense közül csupán kettő esetében találtunk különbségeket. A kitartás skála esetében a legkisebb értékkel a budapesti szakközépiskola szerepel. Ez a szakirodalom (Schumann, 2009) alapján magyarázható részben azzal, hogy a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező családok, illetve a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeiket inkább gimnáziumba (azon belül is talán elitgimnáziumba), esetleg egyházi fenntartású gimnáziumba íratják, mert úgy gondolják, hogy ezzel tudják biztosítani azt, hogy gyermekeik a jövőben is folytassák tanulmányaikat valamilyen felsőoktatási képzésben. Adataink azt mutatják,

hogy az egyházi fenntartású középiskolák hozzáadott pedagógiai értéke nem tükröződik teljesen kutatásunk eredményeiben, hiszen az általunk vizsgált egyházi fenntartású középiskola adatai kis mértékben ugyan, de elmaradnak a szakirodalomban (Kopp, 2017; Papp, 2022; Standfest, 2004) leírt többlettől: a pozitív, támogató légkör és a humanitárius hozzáállás kapcsán könnyedén feltételezhettük volna, hogy az itt tanuló középiskolások rendelkeznek a legmagasabb szintű rezilienciával, így kitartásuk is jóval magasabb, mint a többi középiskolában tanuló diáknak.

Nem meglepő eredmény viszont, hogy a budapesti elitgimnáziumba járó diákok szignifikánsan magasabb kitartással rendelkeznek a többi iskolában tanuló diáknál. Ez szintén magyarázható azzal, hogy itt a diákok nagyobb tanulmányi teljesítményre vannak ösztökélve, és már a kezdetektől arra készülnek, hogy valamely (elit) felsőoktatási intézményben, esetleg külföldön folytassák tanulmányaikat, amelyet a tehetséggondozás mellett a támogató szülői háttér is vélhetően végigkísér (vö. F. Lassú és mtsai, 2015) a tanulmányok során.

A negatív érzelmi reakció hiánya skála kapcsán elmondható, hogy a budapesti elitgimnázium rendelkezik a legkisebb értékkel, amely részben a „versenyistálló" miliőnek is köszönhető: mivel ezek az iskolák a hatalmas túljelentkezés miatt jellemzően erősen szelektálnak (Jakab, 2020), így az ide bejutott diákok és az itt tanuló diákok is nagyobb teljesítménykényszer alatt lehetnek, mint a „nem elit" középiskolában tanuló diákok. Az iskola, valamint a szülők részéről való magas elvárások pedig negatív érzelmeket válthatnak ki a diákokban, akik úgy érezhetik, hogy meg kell felelniük ezeknek az elvárásoknak, hiszen a szüleik azért íratták be ide őket, hogy minél jobb eredményeik legyenek (vö. Schumann, 2009). Az elitgimnáziumhoz képest a vidéki gimnáziumban, valamint a budapesti felsőkategóriás gimnáziumban tanuló diákok közel azonos szinten hajlamosak negatív érzelmi reakciókkal válaszolni az őket érő kudarcélményekre.

Ehhez képest a budapesti egyházi középiskolában – vélhetően a szakirodalomban (Kopp, 2017; Papp, 2022; Standfest, 2004) is hangsúlyozott egyházi jelleg és így a pozitívabb és humanistább miliő miatt – tanuló diákok reagáltak legkevésbé negatívan a kudarcélményre. Fontos azonban megjegyezni, hogy a szakirodalom (Elder és Jepsen, 2014) is rámutat, hogy nagyon nehezen mérhető, hogy vajon tényleg az egyházi jelleg miatt van ezeknek az iskolatípusoknak hozzáadott (pedagógiai) értékük, vagy inkább az erős szelekciós hatás miatt. Meglepő eredmény, hogy a budapesti szakközépiskolában tanuló diákok is jóval kevésbé hajlamosak negatívan reagálni a kudarcélményekre, mint a budapesti felsőkategóriás gimnáziumban vagy akár a budapesti elitgimnáziumban tanuló diákok. A szakirodalom (Hörich, 2018) nyomán azt várhatnánk, hogy egy gimnáziumban nagyobb az ilyen jellegű hozzáadott érték, mint egy szakközépiskolában, a kutatásunk eredményei mégis ezzel ellenkező helyzetre engednek következtetni.

Az adaptív segítségkérés skálánál nem voltak iskolatípusonként kimutatható különbségek, pedig a szakirodalom (Kopp, 2017; Papp, 2022; Standfest, 2004) alapján itt is az lett volna várható, hogy az egyházi iskolák – a korábban már említett egyházi jelleg miatt – esetleg nagyobb mértékben nyújtanak segítséget a diákoknak, illetve azt valószínűsíthetnénk, hogy az elitgimnáziumban – szintén jellegéből adódóan – magasabb szintű a tehetséggondozás, így a tanulókra való odafigyelés is.

A szakirodalomban említett ilyen különbségeket eredményeink ellenben nem igazolták vissza. Az alskálák alapján számolt reziliencia-összpontszám, amely a diákok összesített rezilienciáról volt hivatott képet adni, sem mutatott különbséget az iskolatípusok között, amely szintén ellentétben áll a szakirodalomban feltárt eredményekkel, amelyek azt találták, hogy a fővárosban jellemzően reziliensebbek a tanulók, mint vidéken (Garami, 2009; Hegedűs, 2016; Széll, 2015; Tóth és mtsai, 2016), illetve hogy a gimnáziumokban és szakközépiskolákban tanuló diákok rezilienciája között is van különbség (Hörich, 2018).

Az eredményeinkből kirajzolódó kitartás és negatív érzelmi reakció hiánya terén jelentkező, a reziliens és nem reziliens válaszadók között fennálló különbséget egyrészt magyarázza Floyd (1996) kutatása is, aki a kitartás személyiségjegyét a reziliencia egyik pilléreként tartja számon. Másrészt a kitartást magyarázhatja a középiskolák különböző légköre is: a nagyobb presztízsű középiskolákban vélhetőleg számos olyan verseny- vagy tanulmányi helyzet adódik, ahol a kitartás szükséges a jó helytálláshoz, és ahol a kitartást a diákok éles helyzetekben gyakorolhatják. Ezen intézmények diákjai vélhetőleg számos olyan helyzetben találhatják magukat, ahol a negatív érzelmi reakció hátrányosan befolyásolja a teljesítményt, és így hozzászokhatnak ahhoz, hogy ezen az érzésen felülemelkedve tudnak jobb teljesítményt nyújtani.

Vizsgálatunkból a nemek kapcsán az derül ki, hogy a fiúk kevesebbszer reagálnak negatívan a kudarcokra, és kevesebbszer is kérnek segítséget, amit a fiúk reziliencia-összpontszáma is mutat. Ez az eredmény összecseng Erdogan és munkatársai (2015) vizsgálatával, akik egyetemi hallgatók esetében szintén azt találták, hogy a férfi hallgatók reziliensebbek, ellenben Tóth és munkatársai (2016) a magyar közoktatási rendszert elemezve arra a következtetésre jutottak, hogy a nemek között nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a reziliencia terén, ami ellentmond vizsgálatunk eredményének. Nem szabad elfelednünk azonban, hogy vizsgálatunk adatgyűjtése egy hipotetikus helyzetre adott válaszokból táplálkozik, és hogy ezeket a válaszokat a vizsgálatban részt vevők önbevallás alapján közölték, ami az eredményeket – akár nemek tekintetében – torzíthatja. Fontos szem előtt tartanunk a résztvevők számára közölt helyzet és eredményeink kapcsán, hogy serdülő fiúk esetében a vesztés leggyakrabban megküzdő viselkedést generál (Fülöp, 2014).

Vizsgálatunkból a nemek kapcsán az derül ki, hogy a fiúk kevesebbszer reagálnak negatívan a kudarcokra, és kevesebbszer is kérnek segítséget, amit a fiúk reziliencia-összpontszáma is mutat. Ez az eredmény összecseng Erdogan és munkatársai (2015) vizsgálatával, akik egyetemi hallgatók esetében szintén azt találták, hogy a férfi hallgatók reziliensebbek, ellenben Tóth és munkatársai (2016) a magyar közoktatási rendszert elemezve arra a következtetésre jutottak, hogy a nemek között nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a reziliencia terén, ami ellentmond vizsgálatunk eredményének. Nem szabad elfelednünk azonban, hogy vizsgálatunk adatgyűjtése egy hipotetikus helyzetre adott válaszokból táplálkozik, és hogy ezeket a válaszokat a vizsgálatban részt vevők önbevallás alapján közölték, ami az eredményeket – akár nemek tekintetében – torzíthatja. Fontos szem előtt tartanunk a résztvevők számára közölt helyzet és eredményeink kapcsán, hogy serdülő fiúk esetében a vesztés leggyakrabban megküzdő viselkedést generál (Fülöp, 2014).

Eredményeinkből az is kiderül, hogy a felsőoktatásban továbbtanulni szándékozók kitartóbbak, hajlandóbbak segítséget kérni, és ritkábban reagálnak negatívan kudarcélményekre. Ezt egyrészt magyarázhatja az a tény, hogy a felsőoktatásba készülő diákok már eleve gimnáziumokba járnak (Józsa, 2021), ahol – kutatásunk szerint – magasabb a diákok rezilienciája. Másrészt

az is elképzelhető, hogy a felsőoktatásban továbbtanulni szándékozó diákok és szüleik nagyobb perspektívával és nagyobb elvárásokkal tekintenek a középiskolai évekre, és a középiskolát a felsőoktatási tanulmányokra felkészítő intézménynek is tartják, ahol nemcsak a tantárgyi alapok oktatása történik, hanem a felsőoktatási tanulmányokra való készség- és személyiségfejlesztési felkészítés is megvalósul, amely kiterjedhet a diákok rezilienciájának növelésére is.

Kutatásunk vonatkozásában hipotéziseinket illetően a következőket állapíthatjuk meg. Az a hipotézisünk, hogy minél magasabban helyezkedik el egy középiskola a középiskolai rangsorban, diákjai annál inkább reziliensek lesznek, beigazolódott. Azt a hipotézisünket, hogy nincs jelentős különbség a reziliencia terén a nemek között, el kellett vetnünk, és megállapítottuk, hogy a fiúk reziliensebbek a lányoknál. Az a hipotézisünk, miszerint azok, akik felsőoktatási intézményben készülnek továbbtanulni, reziliensebbek azoknál, akik nem így terveznek, szintén igazolást nyert.

Konklúzió

Kutatásunk megállapításai értékes visszajelzéssel szolgálhatnak a vizsgált középiskolák, illetve azok típusai számára abban a tekintetben, hogy ezen intézmények mennyire készítik fel diákjaikat a tanulmányi teljesítményre hátrányos befolyással járó nehézségekkel történő megküzdésre. Vélhetőleg ilyen célzott készségfejlesztés nem jelenik meg a középiskolákban, azonban a diákok egyéni jellemzői és az intézményekben jelen lévő tanulási környezet hatással van a tanulók rezilienciájára, amely magyarázattal szolgálhat a feltárt különbségekre. Bár a jelen kutatás eredményei nem reprezentatívak, ha az eredményeket legalább valamennyire jellemzőnek tekintjük, akkor az a kép rajzolódik ki számunkra, hogy a különféle iskolatípusba járó diákok rezilienciájának valamely alskálái esetében iskolatípusonként felfedezhetők különbségek. Ezzel együttesen úgy tűnik azonban, hogy a reziliencia alskálák összesített pontszáma alapján mindegyik iskolatípusban közel azonos rezilienciával rendelkeznek a középiskolás diákok.

Adataink abból a szempontból is érdekesek, hogy azon intézmények, ahol a diákok (felső)oktatási pályafutásukat folytatni fogják, adatainkat szem előtt tartva felkészülhetnek arra, hogy tanulóiknak a reziliencia terén valószínűsíthetően milyen problémáik lesznek, és hogy ezek leküzdéséhez az intézmények milyen segítséget tudnak nyújtani. Felmerülhet e téren specializált támogatás, illetve akár különféle célzott segítségnyújtást lehetővé tevő szolgáltatások bevezetése vagy segítői csoportok létrehozása az intézményeken belül. Az ilyen segítségnyújtás a felsőoktatás szintjén különösen hasznos lehet a hallgatók lemorzsolódásának csökkenése, illetve a képzési programokat véglegesen elhagyók számának csökkentése érdekében.

A kutatás korlátaival kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy ugyan nagymintás megkérdezést végeztünk, az eredmények nem reprezentatívak, hiszen az adatfelvétel során ez nem is volt célunk. Természetesen az eredmények így a vizsgált intézmények esetében is inkább csak betekintést engednek a diákok tanulmányi rezilienciájába. Kutatásunk eredményei viszont fontosak lehetnek abban a tekintetben, hogy segítségükkel jobban megismerhetjük a vizsgált oktatási kontextusokat (elitgimnáziumok, egyházi fenntartású iskolák stb.), az eredmények alapján pedig később e téren további kutatási irányok vázolhatóak fel és jelölhetők ki.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők ezúton szeretnének köszönetet mondani a vizsgált középiskolák vezetőségének, osztályfőnökeinek, diákjainak és szüleinek, hogy megszervezték, illetve lehetővé tették számunkra az intézményekben való adatgyűjtést. Mivel több vizsgált intézmény kifejezetten kérte, hogy ne nevezzük meg őket név szerint tanulmányunkban, az iskolákat anonim módon kezeljük. Erre tekintettel külön és ismét köszönjük a tanulmányunkban név szerint meg nem nevezhető intézményvezetők és kollégáik állhatatos és hathatós közreműködését, amivel kutatásunkat segítették.

Irodalom

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers,* 167. OECD Publishing. DOI: 10.1787/e22490ac-en

Allan, J. F., McKenna, J. & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling, 42*(1), 9–25. DOI: 10.1080/03069885.2013.793784

Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13*(1), 18–34. DOI: 10.1177/07399863910131002

Ang, W. H. D., Shorey, S., Lopez, V., Chew, H. S. J. & Lau, Y. (2021a). Generation Z undergraduate students' resilience during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Current Psychology, 41*, 8132–8146. DOI: 10.1007/s12144-021-01830-4

Ang, W. H. D., Shorey, S., Hoo, M. X. Y., Chew, H. S. J. & Lau, Y. (2021b). The role of resilience in higher education: A meta-ethnographic analysis of students' experiences. *Journal of Professional Nursing, 37*(6), 1092–1109. DOI: 10.1016/j.profnurs.2021.08.010

Balázsi, I. & Horváth, Zs. (2010). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs, É., Kocsis, M. & Varga, I. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 325–632.

Brewer, M. L., van Kessel, G., Sanderson, B. Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A. & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development, 38*(6), 1105–1120. DOI: 10.1080/07294360.2019.1626810

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 6*. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01781

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology, 7,* 1787. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01787

Connor, K. M. & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. DOI: 10.1002/da.10113

Elder, T. & Jepsen, C. (2014). Are catholic primary schools more effective than public primary schools? *Journal of Urban Economics, 80*(1), 28–38. DOI: 10.1016/j.jue.2013.10.001

Ercse, K. (2018). Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *Én vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 177–199.

Erdogan, E., Ozdogan, O. & Erdogan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186*, 1262–1267. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.047

Fülöp, M. (2014). A versengéssel, a győzelemmel és a vesztéssel való adaptív megküzdés tehetséges diákoknál. In Dávid, I., Fülöp, M., Pataky, N. & Rudas, J. (szerk.), *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok 2014*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 171–195.

Floyd, C. (1996). Achieving despite the odds: A study of resilience among a group of African American high school seniors. *The Journal of Negro Education, 65*(2), 181–189. DOI: 10.2307/2967312

F. Lassú, Zs., Serfőző, M., Sándor, M., Kolosai, N. & Pálffy, Zs. (2015). Családi struktúra, szülői bánásmód és lélektani rugalmasság összefüggései serdülőkorban. *Alkalmazott Pszichológia, 15*(1), 77–92. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2015.1.7

Garami, E. (2009). A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio, 18*(2), 241–256.

Garcia-Crespo, F. J., Fernandez-Alonso, R. & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *PLoS ONE, 16*(7), e0253409. DOI: 10.1371/journal.pone.0253409

Hegedűs, R. (2016). Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra, 26*(12), 16–30. DOI: 10.17543/iskkult.2016.12.16

Hermann, Z. & Varga, J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: Részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Riport 2016*. TÁRKI. 311–333.

Hörich, B. (2018). Mobilitási szándékok és reziliencia. *Educatio, 27*(4), 711–723. DOI: 10.1556/2063.27.2018.4.13

HVG (2022. október 20.). *HVG Rangsor Középiskola 2023. HVG különszám*. HVG.

Jakab, Gy. (2020). ISKOLA – járvány idején (1. rész). *Iskolakultúra, 30*(9), 64–76. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.9.64

Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N. & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism, 2*(1), 33–38.

Józsa, G. (2019). Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai. *Magyar Pedagógia, 119*(2), 151–169. DOI: 10.17670/MPed.2019.2.151

Józsa, G. (2021). Szakközépiskolából a felsőoktatásba: Lemorzsolódási veszélyek vizsgálata egy pilotmérés alapján. *Iskolakultúra, 31*(7–8), 88–103.

Kopp, E. (2017). Az egyházi iskolák tanulóinak teljesítményei – és a pedagógiai hozzáadott érték. *HERJ Hungarian Educational Research Journal, 7*(kiegészítő szám 2), 236–251.

Kóródi, K., Szabó, É. & Jagodics, B (2022). A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatának adaptálása általános és középiskolás mintán. *Iskolakultúra, 32*(5), 46–56. DOI: 10.14232/ISKKULT.2022.5.46

Kriebs, S. (2019). *Resilienz in der Schule: Wie Kinder stark werden*. Junferman Verlag.

Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53–83. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.01.002

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International, 34*(5), 488–500. DOI: 10.1177/0143034312472759

McIntosh, E. A. & Shaw, J. (2017). *Student resilience: Exploring the positive case for resilience*. Unite Students Publications. https://www.unite-group.co.uk/sites/default/files/2017-05/student-resilience.pdf

Ligeti, Gy. & Márton, I. (n.a.). *Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala. https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj_5.htm

Papp Z., A. (2022). Mérve vagyon: Az egyházi iskolák néhány oktatásstatisztikai jellemzője. *Educatio, 31*(3), 356–373. DOI: 10.1556/2063.31.2022.3.2

Pikó, B. & Hamvai, Cs. (2012). Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra, 22*(9), 24–33.

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P. & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11*(2), 334–344. DOI: 10.3390/ejihpe11020025

Rudd, G., Meissel, K. & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review, 34,* 100402 DOI: 10.1016/j.edurev.2021.100402

Schumann, R. (2009). Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk: 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási tervei a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében. *Új Pedagógiai Szemle, 59*(10), 3–25.

Skinner, E. A., Graham, J. P., Brule, H., Rickert, N. & Kindermann, T. A. (2020). "I get knocked down but I get up again": Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development, 44*(4), 290–300. DOI: 10.1177/0165025420924122

Slavin, R. & Smith, D. (2009). The relationship between sample sizes and effect sizes in systematic reviews in education. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 31*(4), 500–506. DOI: 10.3102/0162373709352369

Smith, C. L. (2017). Coaching for leadership resilience: An integrated approach. *International Coaching Psychology Review, 12*(1), 6–23. DOI: 10.53841/bpsicpr.2017.12.1.6

Standfest, C., Köller, O., Scheunpflug, A. & Weiß, M. (2004). Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7*(3), 359–379. DOI: 10.1007/s11618-004-0039-4

Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio, 24*(1), 140–147.

Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely,* 1. OKI. 47–63.

Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J. & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar*

Pedagógia, 116(3), 339–363. DOI: 10.17670/mped.2016.3.339

Trigueros, R., Magaz-González, A. M., García-Tascón, M., Alias, A. & Aguilar-Parra, J. M. (2020). Validation and adaptation of the Academic-Resilience Scale in the Spanish context. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(11), 3779. DOI: 10.3390/ijerph17113779

Van Breda, A. D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work, 54*(1), 1–18. DOI: 10.15270/54-1-611

Waxman, H. C., Gray, J. P. & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience: Research report*. Institute of Education Sciences.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press.

Zarrinabadi, N., Lou, N. M. & Ahmadi, A. (2022). Resilience in language classrooms: Exploring individual antecedents and consequences. *System,* 109,. 102892 DOI: 10.1016/j.system.2022.102892

Absztrakt

Az élet ismeretlen helyzeteivel és különféle nehézségeivel való sikeres megküzdéshez szükséges a reziliencia, amely a kihívást tartogató helyzetek leküzdésének és az azzal való megbirkózásnak a képessége. A tanulmányi reziliencia egy diák azon innovációs és alkalmazkodóképessége, hogy tanulmányi nehézségeinek azon elemeit leküzdje, amelyek tanulmányi teljesítményére hátrányos befolyással lehetnek. Jelen kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a középiskolás korosztály esetében van-e összefüggés a tanulmányi reziliencia és a különböző középiskola-típusok jellege között. E kérdés megválaszolása céljából vizsgálatunkban öt különféle típusú, illetve jellegű középiskola összesen 1019 diákja körében kérdőíves módszerrel mértük fel a tanulmányi reziliencát. A tanulmányi reziliencia kapcsán Cassidy (2016) nyomán vizsgáltuk a diákok kitartását, negatív érzelmi reakcióinak hiányát, valamint adaptív segítségkérését. Az eredményekből az látszik, hogy a kitartás és a negatív érzelmi reakció hiánya esetében lehetséges statisztikailag szignifikáns különbséget kimutatni a különböző iskolákban tanuló diákok között. Eredményeink orientációs pontként szolgálhatnak az egyes iskolatípusokban tanító pedagógusok és a középiskolás diákokat felvevő felsőoktatási intézmények számára.

Kulcsszavak: iskolatípusok, középiskolai oktatás, közoktatás, reziliencia, tanulmányi reziliencia

A mesterséges intelligencia szerepe az online vizsgáztatásban

Az MI nagyléptékű fejlődése átalakítja az oktatást, új perspektívákat kínálva. Az MI-módszerek és -eszközök hatékony alkalmazása elősegíti a tudásátadást és a képzés optimalizálását az oktatás, tanulás és vizsgáztatás terén. Az interaktív digitális tartalmak és az e-learning keretrendszerek kulcsfontosságúak az oktatási folyamatok fejlesztésében, motiválóbbá, szórakoztatóbbá és hatékonyabbá téve a tanulást. Az MI megfelelő kiaknázása pedig rejtett lehetőségeket nyit meg a fejlődés terén.

Bevezetés

Többféleképpen definiálták már, hogy mi is az a mesterséges intelligencia, mi most John McCarty (2007) megfogalmazását hívjuk segítségül: „A mesterséges intelligencia célja, hogy olyan gépi rendszereket hozzon létre, amelyek képesek emberi szintű intelligens viselkedésre, mint például az érzékelés, a nyelvi kommunikáció, a döntéshozatal és a tanulás.” Emellett Searle (1980) definíciója szerint beszélhetünk gyenge és erős mesterséges intelligenciáról. Searle (1980) gyenge MI alatt azokat a rendszereket érti, amelyek úgy cselekszenek, mintha intelligensek lennének, de az nem eldönthető, hogy ténylegesen rendelkeznek-e elmével. Az erős MI megnevezést ezzel szemben az olyan rendszerekre használja, amelyek valóban gondolkodnak, vagyis önálló elméjük van. Jelen tanulmányban az erős MI-rendszerekkel foglalkozunk. Az Európai Bizottság 2020-ban adta ki a *Fehér könyv*et az MI-ről, azzal a céllal, hogy felsorolja azokat a kihívásokat és lehetőségeket, amelyekkel az Európai Unió szembesül az MI terén, és konkrét javaslatokat tegyen a további munkához (Európai Bizottság, 2020). Omar és Tilesh (2021) szerint az MI fokozatosan a mindennapjaink és privát életünk szerves részévé válik, és észrevétlenül újraírja a munka fogalmát, birtokba veszi otthonainkat, és jelentősen befolyásolja emberi kapcsolatainkat, valamint az ismeretszerzés eszközeit egyaránt. Véleményük szerint ennek az elkerülhetetlenségére fel kell készülnünk, új alapokra kell helyeznünk gondolkodásunkat, felkészülve egy idáig példátlan horderejű paradigmaváltásra. A mesterséges intelligenciára épülő rendszerek arra törekednek, hogy a gépek és a számítógépek képesek legyenek olyan feladatok elvégzésére, amelyekhez korábban emberi intelligenciára volt szükség. Az MI alkalmazása már most is hatással van a mindennapi életünkre, és az elkövetkező években még jelentősebb változásokat hozhat. Az MI megjelenése és térhódítása gazdasági és társadalmi szinten is rengeteg hatással bír, ezzel a témával foglalkozik Csepeli György (2020a) *Ember 2.0* című könyvében. A szerző művében azt a kérdést feszegeti, hogy kiválthatja-e a mesterséges intelligencia a természetes észt az élet majd minden területén. Csepeli György szerint ettől még nem kell tartanunk. Az *Ember 2.0* című könyvre alapozva a mesterséges intelligencia alkalmazásának etikai, társadalmi, gazdasági kérdéseivel foglalkozik a *Szabad*

Piac című folyóirat 2020-ban megjelent 1. száma is (Csepeli, 2020b). Az MI hatásai részben attól függnek, hogy milyen tudáskorpuszból oktatják az MI-re épülő rendszereket, és milyen kontextusban alkalmazzák őket. Az MI lehetővé teszi az ismétlődő és rutinszerű feladatok automatizálását, ami növeli a termelékenységet, és lehetővé teszi az emberek számára, hogy összetettebb, kreatívabb munkára koncentráljanak. Az MI segítségével pontosabb adatelemzést és előrejelzéseket tudunk megvalósítani, amelyek számos területen, mint például az egészségügy, a pénzügyek vagy az időjárás, hozzájárulhatnak a jobb döntéshozatalhoz. Az MI segíthet a betegségek korai felismerésében és pontosabb diagnózisokban azáltal, hogy elemzi a nagy mennyiségű orvosi adatot és információt. Az előbb említett pozitív hatások mellett negatívumokkal is találkozhatunk az MI alkalmazása során. Ha az MI-t elfogult vagy torzított adatokkal oktatják, akkor az elfogult döntéseket hozhat, amelyek tovább mélyíthetik a társadalmi egyenlőtlenségeket és diszkriminációt. Az MI és az automatizáció veszélyeztetheti az olyan munkahelyeket, amelyek monoton, ismétlődő feladatokra épülnek, és ezáltal növelheti a munkanélküliséget bizonyos iparágakban. Az MI alkalmazása során felmerülhetnek aggodalmak az adatvédelem és a magánélet megsértése miatt, különösen akkor, ha az emberek személyes adatait széles körben gyűjtik és elemzik. Az MI új etikai kihívásokat vet fel, mint például autonóm fegyverrendszerek használata vagy az emberi munka és gépi munka arányának eltolódása. A tudáskorpusz szerepe rendkívül fontos az MI-re épülő rendszerek fejlesztése során. Ha az MI-t alkalmazó rendszereket olyan adathalmazzal oktatják, amely torz vagy hiányos információkat tartalmaz, az negatívan befolyásolhatja a rendszer teljesítményét és pontosságát. A sokszínű és reprezentatív adatok használata segíthet csökkenteni az elfogultságot és az érzékeny területeken való torzításokat. Összességében az MI potenciálisan hatalmas előnyöket kínál számos területen, de a felelős és etikus fejlesztés elengedhetetlen annak érdekében, hogy maximalizáljuk a pozitív hatásokat és minimalizáljuk a negatív következményeket. A technológiai szingularitás, vagyis az a hipotetikus pont a jövőben, amikor a mesterséges intelligencia és más fejlett technológiák olyan szintre fejlődnek, hogy az emberi képességeket, mint például a gondolkodást, a tanulást vagy a problémamegoldást is magukban foglalva, túlszárnyalják azt, a nem is olyan távoli jövőben bekövetkezhet. Ezt a fogalmat először Ray Kurzweil (2013) jövőkutató hozta be a köztudatba. Ő úgy véli, hogy a számítási kapacitás robbanásszerű növekedése elvezet egy olyan pontig, ahol a technológia fejlődése olyan gyorsan történik majd, hogy nehéz lesz előre jelezni, pontosan mi fog történni. Raymond Kurzweil (2013) a technológiai szingularitás bekövetkezését 2045-re jósolja. Max Tegmark (2018) az *Élet 3.0: Embernek lenni a mesterséges intelligencia korában* című könyvében a jövőre nézve a technológiai szingularitás bekövetkezése kapcsán megfogalmaz többféle jövőképet a legoptimistábbtól a legsötétebbig. A könyv (Tegmark, 2018) arra ösztönzi az olvasókat, hogy merengjenek el a technológiai fejlődés etikai és filozófiai kérdésein, és készüljenek fel a modern kor kihívásaira és lehetőségeire, hiszen csak rajtunk múlik, milyen jövőt alakítunk ki magunknak.

A mesterséges intelligencia szerepe az élet különböző területein

Az MI különösen izgalmas a mindennapi életben, mert számos olyan problémát old meg, amelyekre korábban nem, vagy csak korlátozott emberi kapacitás állt rendelkezésre (1. ábra). Például az okosotthonokban a mesterséges intelligencia lehetővé teszi a háztartási eszközök és rendszerek automatizálását, intelligens vezérlését. Az MI képes az egyéni szokások és preferenciák alapján optimalizálni az energiafelhasználást, ezáltal hozzájárulva a fenntarthatóbb életmódhoz (Mandić, 2022)

1. ábra. MI a mindennapi életben (Forrás Pixabay, Microsoft Bing Dall-E)

Az egészségügy területén is rendkívül fontos szerepet játszanak az MI-módszerek. Az orvostudományban alkalmazott MI képes nagy mennyiségű adatot elemezni és felismerni a mintákat, amelyek segítségével diagnózisokat és terápiás megközelítéseket lehet javasolni (Meskó és Görög, 2020). Az MI alkalmazása a közlekedési szektorban is forradalmasítja a mindennapi életünket. Az önvezető autók és az intelligens közlekedési rendszerek révén az MI segítségével javulhat a közúti biztonság, csökkenhet a balesetek száma. Az önvezető járművek képesek az útvonal optimalizálására, a valós idejű forgalmi információk feldolgozásával, miközben csökkenthetik a károsanyag-kibocsátást. (Németh, 2021)

Kihívások és ígéretes lehetőségek az MI alkalmazásában az oktatásban

Az MI alkalmazása az oktatás területén is óriási potenciállal rendelkezik (Ady és Terpecz, 2018). Ahmad és munkatársai (2022) megállapították, hogy a MOOC-okkal (*Massive Open Online Courses*, magyarul tömeges nyílt online kurzusok) kapcsolatos munkák többsége az MI/gépi tanulás (23%), a Big Data (20%) és a gamifikált technológiák (17%) felhasználásával történik. Tehát az MI széleskörűen használható az oktatásban (Chen és mtsai, 2020), segítheti az oktatókat tananyagok, számonkérések összeállításában, vagy akár a hallgatók értékelésében. Az előnyök mellett az MI alkalmazása az oktatásban számos kihívással is jár (Dietz, 2020). Megváltozik a tanári szerep, felmerülnek adatvédelemmel, személyazonosítással, kibervédelemmel kapcsolatos problémák (Alghamdi és Ragab, 2022). Ennek ellenére az MI alkalmazása az oktatásban ígéretes lehetőségeket kínál a tanulók és az oktatók számára (Kasneci és mtsai, 2023), és az MI várhatóan egyre nagyobb szerepet fog játszani az oktatásban (Dimitriadoum és Lanitis, 2023). Tehát az MI technológiák képesek az oktatási folyamatokat optimalizálni, valamint támogatást és eszközöket nyújtani a tanároknak és diákoknak. Továbbá segíthet abban, hogy az oktatás hatékonyabbá váljon, és minden diák számára lehetőséget teremtsen a sikeres tanulásra és fejlődésre. Az MI számos konkrét módon segítheti a hallgatókat az egyetemi tanulmányaik során. Házi feladatok, esszék, programkódok írása, idegen nyelvre fordítás, irodalomkutatás, információgyűjtés, releváns tartalmak megkeresése, és sorolhatnánk még azokat a területeket, ahol ezek az eszközök hozzájárulhatnak a hatékonyabb tanuláshoz és a jobb eredmények eléréséhez. Az MI folyamatos fejlődése további lehetőségeket kínál a hallgatók számára, hogy még jobban kihasználhassák az intelligens technológiák nyújtotta előnyöket az egyetemi tanulmányaik során.

Az MI oktatásban történő alkalmazásának lehetséges előnyei között meg kell említeni a tárolt hallgatói adatok alapján a legjobb tanulási tevékenység kiválasztásának, illetve a legmegfelelőbb oktatási tartalom létrehozásának lehetőségét, az időbeni nyomon követhetőséget, azonnali visszajelzést akár az oktatók, akár a hallgatók számára, automatikus értékelés megvalósítását, a tanulói teljesítmények nyomon követhetőséget, illetve a tanítási folyamat érdekesebbé tételének lehetőségét (Horváth, 2023). Természetesen az MI oktatásban történő alkalmazásakor számos kihívással is szembe kell néznünk. Ezek között említhetjük, hogy az oktatók nem rendelkeznek a szükséges kompetenciákkal (1. táblázat), az oktatási intézmények nem rendelkeznek a megfelelő technikai háttérrel, illetve az oktatók negatív attitűdjeit, a szükséges információk hiányát (Horváth, 2023).

Talán a ChatGPT szélesebb körben történő megjelenése okozta, hogy egyetemünkön is egyre nagyobb figyelmet szentelnek az MI-alapú rendszereknek. Tisztázzuk, mi is ez a ChatGPT. Ez egy nagy nyelvi modellel (LLM, azaz *large language modell*) rendelkező chatbot, egy mesterséges intelligencián alapuló rendszer, amelyet a gépi tanulás, illetve a mély tanulás segítségével, adatbázisok óriási tömegén tanítanak arra, hogy felhasználói kérdésekre képes legyen valósághű és intelligensnek tűnő válaszokat adni. Nem ez az egyetlen ilyen LLM/GPT modell (például BARD, BING), de a fókuszcsoportos beszélgetés idején, a személyes tapasztalataink és a sajtóban megjelent cikkek alapján a ChatGPT került a figyelem középpontjába, mindenkit ez a modell foglalkoztatott. A ChatGPT ingyenes verziója (3.5) esetében többször előfordulhat, hogy bizonyos témákról, amiről kevés információja van, általa kreált, valóságosnak beállított tartalmat generál. Ezt a jelenséget úgy szokták emlegetni, hogy a ChatGPT *hallucinál*. Nagyon fontos, hogy mindenki fenntartással kezelje a chatbot válaszait, és mindig nézzen utána a kapott információknak (Deng és Lin, 2023).

Az MI szerepe a tananyagok összeállításában és a hallgatók teljesítményének értékelésében

Az MI jelentős támogatást nyújthat az oktatók munkájában is. Segíthet az oktatóknak a tananyagfejlesztésben, kutatási anyagok gyűjtésében, irodalomkutatásban, feladatsorok összeállításában, vizsgák automatikus értékelésében, vizsga közbeni felügyeletben, hogy csak néhány példát említsünk. Szerencsére ott még nem tartunk, hogy az MI helyettesítse az oktatókat, de nagyban megkönnyítheti a munkájukat. Ahhoz, hogy az oktatók a leghatékonyabban tudják az MI által kínált lehetőségeket az oktatásban kihasználni, bizonyos kompetenciákat (MI-kompetenciák) kell elsajátítaniuk. Lameras és munkatársa (2022) az MI-kompetenciákat 6 csoportba osztották, amit az 1. táblázat mutat.

Az oktatásban, akár a hallgatók, akár az oktatók oldaláról nézzük, a mesterséges intelligenciának számos felhasználási módja van. Egy kicsit leszűkítettük a kört, és az oktatáson belül a vizsgáztatás témakörét helyeztük előtérbe, és azt vizsgáltuk meg, hogy milyen mesterséges intelligencián alapuló rendszerek vannak, amik segíthetik az oktatók munkáját az online vizsgák lebonyolításában. Vannak mesterségesintelligencia-módszerek, amelyek felhasználásával mi magunk készíthetünk alkalmazásokat, illetve vannak mások által megírt alkalmazások, amelyek MI-módszerek felhasználásával készültek. Jelen tanulmány második részében az utóbbiak feltérképezését tűztük ki célul. A kutatásunk középpontjában az online vizsgák lebonyolításának folyamata állt, és arra összpontosítottunk, hogy milyen módon segítheti az MI az oktatók munkáját. Fókuszcsoportos beszélgetés keretében vizsgáltuk, hogy a résztvevők mennyire vannak tisztában a mesterséges intelligencián alapuló alkalmazásokkal, valamint, hogy már használtak-e ilyen eszközöket, és ha igen, milyen tapasztalatokat szereztek velük kapcsolatban. A beszélgetés során feltérképeztük az oktatók véleményét, hozzáállását és ismereteit az MI alkalmazásáról az online vizsgák terén, ezzel megnyitva az utat az innovatív ötletek és megoldások felé.

1. táblázat. MI-kompetenciák (Forrás: Lameras és Arnab, 2022. 30.)

Kompetencia	Részletesen
Digitális tartalom tervezése, fejlesztése és szolgáltatása	Digitális tartalom tervezése. Digitális tartalom fejlesztése. Digitális tartalom megjelenítése.
Adatszerzés, információszerzés és adatetikai ismeretek	A tanuló fejlődésének megértése és nyomon követése az adatgyűjtés és -elemzés révén. Információk keresése, elérése, felhasználása és megosztása A tanulói adatok etikus felhasználása.
A digitális és tevékenységvezérelt pedagógia alkalmazásával kapcsolatos készségek fejlesztése	Együttműködő tanulás és közös problémamegoldás. Kutatásalapú tanulás. Tevékenység- és digitálisan irányított értékelés. A visszajelzés többféle módjának használata. Reflexió.
Az MI-alkalmazások, -eszközök és -szoftverek használatának elsajátítása	MI-szoftver és -hardver használata a haladás és a teljesítmény nyomon követésére, rögzítésére és megjelenítésére. Ismeretek alkalmazása az MI-szoftverekkel és -hardvereszközökkel kapcsolatos egyszerű technikai problémák megoldására. MI-szoftverek és -hardverek azonosítása, kiválasztása és értékelése oktatási és műszaki követelmények alapján. A big data, az algoritmusok, a mesterségesintelligencia-technikák (pl. gépi tanulás) és a rendszerek gondolkodásának alapvető ismerete.
A digitális kreativitás, az empátia és a csináld magad kultúra fejlesztése.	Ötletalkotás, ötletelés és MI-alapú tanulási tevékenységek tervezése. MI tanulási tevékenységek személyre szabása, megosztása és újrakeverése. A tanulók érzelmi állapotának egyértelművé tétele az érzelmek MI-tevékenységekbe való integrálása érdekében. Digitális anyagokat fizikai tárgyakkal összekötő MI tervezése és létrehozása.
A diákok digitális befogadásának, társadalmi felelősségvállalásának és az adatok megfelelőségének elősegítése.	Az egyenlő tanulási lehetőségek beépítése az MI-rendszerek tervezésébe. Elfogulatlan, befogadó és változatos digitális tanulási források előállítása. A tanulók korábbi tanulási tapasztalataihoz, érzéseihez, kultúrájához és etikai kódexéhez kapcsolódó digitális tanulási források tervezése és megjelenítése.

Kutatási cél és módszer

A kutatásunkban a mesterséges intelligencia szerepét vizsgáltuk az oktatásban és különösen az online vizsgáztatási folyamatban. A résztvevők tapasztalatai alapján megvizsgáltuk az MI alkalmazásának lehetőségeit az oktatói munka támogatásában. Részletesen elemeztük az MI segítségét a vizsga előkészítésében, azaz a kérdések létrehozásában különböző szempontok alapján. Emellett vizsgáltuk az MI alkalmazását a vizsga alatti felügyeletben, beleértve a hallgatók azonosítását. Külön figyelmet szenteltünk az MI potenciáljának a vizsga értékelésében, így az automatikus pontozást és a szöveges értékelés készítését is vizsgáltuk. A kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy milyen típusú

feladatok értékelésére lehetne hatékonyan alkalmazni az MI-t a vizsgáztatás során, és melyek az ideális vizsgatípusok az MI alkalmazásához. Továbbá körüljártuk, hogyan lehetne az oktatókat hatékonyan felkészíteni az MI használatára a vizsgáztatási folyamatban. A kutatás eredményei szerint az MI potenciális lehetőségeket rejt a vizsgáztatás hatékonyságának és pontosságának javításában az oktatási folyamatban.

A kutatásunk a fókuszcsoportos beszélgetés módszertanára épült, amelyben 12 dolgozó vett részt az Alba Regia Műszaki Kar oktatói közül az Óbudai Egyetemen. A beszélgetés elindítását megkönnyítendő készítettünk egy interjúvázlatot, melynek kérdéseit a 2. táblázat tartalmazza A félig strukturált interjú módszerét használva lehetőségünk volt arra, hogy a számunkra fontos kérdésekre fókuszáljunk, de az interjú során mégis rugalmasan tudjuk alakítani a beszélgetés menetét. Ha nem is az előre eltervezett sorrendben, de minden kérdésre választ kaptunk.

2. táblázat. Interjúvázlat

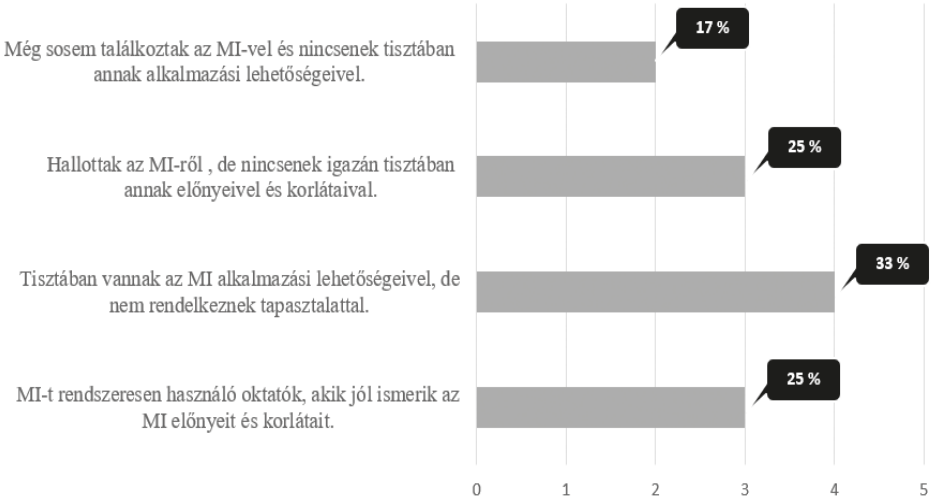
Sorszám	Kérdések
1	Mikor találkoztak először a mesterséges intelligenciával?
2	Elképzelhetőnek tartják, hogy az oktatókat helyettesíthetik majd a mesterséges intelligenciára épülő alkalmazások?
3	Hogyan segítheti az MI az oktatót az online vizsgáztatási folyamatban?
4	Van már olyan MI-alapú eszköz, amit használtak a vizsgák lebonyolításában, ha igen, mit?
5	Hogyan javíthatná a mesterséges intelligencia használata a vizsgáztatás hatékonyságát és pontosságát?
6	Milyen típusú feladatok értékelésére lehetne hatékonyan alkalmazni a mesterséges intelligenciát a vizsgáztatás során?
7	Milyen típusú vizsgákat tartanak ideálisnak a mesterséges intelligencia alkalmazására?
8	Hogyan lehetne felkészíteni az oktatókat az MI használatára (a vizsgáztatás folyamatában)?
9	Alkalmazná az oktatásban a mesterséges intelligenciára épülő alkalmazásokat?
10	Alkalmazná az online vizsgák lebonyolításában a mesterséges intelligenciára épülő alkalmazásokat?

A résztvevők műszaki területen oktatók voltak, és közöttük olyan szakértők is akadtak, akik több mesterséges intelligenciával kapcsolatos kurzust tartottak. A fókuszcsoportos beszélgetés során feltérképeztük az oktatók ismereteit, hozzáállását és véleményét a mesterségesintelligencia-módszerekkel kapcsolatban, és részletesen vizsgáltuk az MI alkalmazásának lehetőségeit a vizsgáztatási folyamatban.

Részvevők és az adatgyűjtés részletei

A kutatás során 12 oktatót kértünk fel részvételre a fókuszcsoportos beszélgetésen, hogy megvizsgáljuk az ő ismereteiket a mesterségesintelligencia-alapú rendszerekről. A fókuszcsoportos kutatás szakértői nem javasolják ugyan az egy csoportból álló kutatásokat, minimum két csoport kialakítását tarják szükségesnek (Morgan, 1997), de sajnos nem volt lehetőségünk több fókuszcsoport összeállítására. Az oktatók túlzott terheltsége és időtényezők is közrejátszottak abban, hogy csak egy fókuszcsoporttal dolgoztunk, de úgy érezzük, hogy a csoporttagok kiválasztásával sikerült ezt a hiányosságot

kiküszöbölnünk. Morgan (1997) szerint egy fókuszcsoport többnyire 6-10 főből áll, ezt közelítjük a 12 résztvevővel. Ennyi oktatót még jól tudtunk kezelni a beszélgetés során. A résztvevők az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Karán dolgoznak. A beszélgetés időpontja 2023. április 11-én volt, 17 órakor kezdődött, és online formában zajlott a TEAMS alkalmazás segítségével. A beszélgetés időtartama körülbelül 1,5 óra volt. Az oktatókat 4 csoportba soroltuk a kutatás során, ahogyan az a 2. ábrán látható.



2. ábra. Oktatói csoportok az MI ismerete alapján (saját szerkesztés)

A legnagyobb csoportba azok kerültek, akik tisztában vannak az MI alkalmazási lehetőségeivel, de nem rendelkeznek még tapasztalattal. A válaszadók 1/4 részébe olyan oktatók tartoztak, akik rendszeresen használják az MI-t, és jól ismerik előnyeit és korlátait. A szintén negyedarányú részvételű csoportba a válaszadók azon tagjai kerültek, akik ugyan hallottak az MI-ről, de nem voltak igazán tisztában annak előnyeivel és korlátaival. A legkisebb csoportba azok tartoztak, akik még sosem találkoztak az MI-vel, és nem ismerték annak alkalmazási lehetőségeit. Ez alapján elmondható, hogy csupán a résztvevők 17%-a nem hallott a mesterségesintelligencia-lehetőségekről. A csoportosítás segített megérteni az oktatók különböző szintű felkészültségét és hozzáállását az MI iránt, ami fontos lehet az oktatási folyamatok fejlesztésében és az MI hatékonyabb kihasználásában.

A fókuszcsoport-beszélgetés elemzése

Az elemzés rávilágít a mesterségesintelligencia-technológia felhasználásának lehetséges következményeire az online és jelenléti vizsgákon, illetve a beszélgetés eredményéből bepillantást nyerhetünk a technológia előnyeibe és hátrányaiba a felhasználhatóság szempontjából oktatói szemszögből.

A tanulmányban elemzett korpusz egy szöveges átiratból áll, amely összesen 8220 szót tartalmaz, 2223 egyedi szó azonosítható, ami az alkalmazott szókincs sokszínűségét és gazdagságát tükrözi. A szóállomány gazdagságát jelző szókincssűrűséget 0,270 értékkel határoztuk meg, ami a szövegben a szavak változatosságának mérsékelt szintjét jelzi. A szöveg összetettségét mérő olvashatósági index értéke 14,473, ami közepesen összetett

olvasási szintre utal. Továbbá, az egy mondatra jutó szavak átlagos száma 24,0, ami a mondathosszra és a szintaktikai szerkezetre utal.

A beszélgetés során leggyakrabban elhangzott szavakat és kifejezéseket a 3. ábra szófelhője mutatja.

3. ábra. A fókuszcsoportos beszélgetés alatt leggyakrabban elhangzott szavak, kifejezések (saját szerkesztés)

A „mesterséges” és az „intelligencia” kifejezések nagy gyakorisága (n = 41) azt jelzi, hogy az interjú kontextusa miatt a szövegben jelentősen szóba kerül. A „jó” kifejezés viszonylag nagy gyakorisága (n = 23) arra utal, hogy az interjúalanyok a mesterséges intelligencia használatával, alkalmazásával kapcsolatban pozitív viszonyban állnak. A „ChatGPT” és a „vizsga” azonos gyakorisága (n = 22) arra utal, hogy hasonló fontossággal és jelenléttel bírnak az elemzett szövegben, ami a két fogalom közötti lehetséges kapcsolatot jelzi. Sok esetben a szöveget mélyebben elemezve a kifejezések, a vizsga előkészítését, a hallgatók felkészülését, az oktatók támogatását célozzák meg. A „módszerek” kifejezés (n = 11) arra utal, hogy a szöveg a témával összefüggésben különböző megközelítéseket, technikákat vagy módszertanokat tárgyal. A „segítség” kifejezés megjelenése (n = 8) arra utal, hogy a szöveg a mesterségesintelligencia-módszerek használatával kapcsolatban a segítség vagy támogatás fogalmát érinti.

A korrelációs elemzés jelentős kapcsolatokat tárt fel az adathalmazban szereplő bizonyos kifejezések között. A „lehetőségek” szó erős pozitív korrelációt mutat a „tanár” kifejezéssel (korrelációs együttható: 0,906, p-érték: 0,001), ami szoros kapcsolatot jelez e fogalmak között. A beszélgetésből kiderült, milyen sok kapcsolódási ponton látják az oktatók a mesterségesintelligencia-eszközök bevonására vonatkozóan a lehetőségeket. Ilyen hasznos pontok lehetnek a tananyag előkészítése, tananyagok szöveges felmondása, vizsgakérdések és megoldások generálása, vizsgaelőkészítés, feladatok generálása, vizsgák automatizálása, javítása. Hasonlóképpen, a „módszer” kifejezés erős pozitív korrelációt mutat a „vizsga” kifejezéssel (korrelációs együttható: 0,821, p-érték: 0,003), ami a kettő közötti szoros kapcsolatra utal. Ez a kapcsolat a szöveg elemzésekor arra utal, hogy a vizsgákon milyen módszereket használnak a felsőoktatásban. Továbbá a „chatgpt” kifejezés közepesen erős pozitív korrelációt mutat mind az „előny” (korrelációs együttható: 0,758, p-érték: 0,011), mind a „segítség” (korrelációs együttható: 0,701, p-érték: 0,024) kifejezéssel, ami a ChatGPT mint egy kiemelt mesterségesintelligencia-alkalmazás előnyei és a segítség közötti kapcsolatra utal. Ezen alkalmazást említik a leggyakrabban, valószínűleg az ismertsége miatt, így sok esetben a válaszok ezen alkalmazás használatára, lehetőségeire fókuszáltak. Az ezen összefüggésekhez kapcsolódó alacsony p-értékek azt jelzik, hogy a megfigyelt összefüggések statisztikailag szignifikánsak. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a lehetőségek és a tanárok szorosan kapcsolódnak egymáshoz, a módszerek kifejezetten a vizsgákhoz kapcsolódnak a

válaszok elemzése során, és a ChatGPT használata előnyökkel jár és segítséget nyújt az oktatóknak a munkájukban.

Az elemzés során a szövegelemzés különböző módszereit alkalmaztuk, hogy olyan mintákat és kapcsolatokat tárjunk fel, amelyek javítják a tartalom általános megértését. A szógyakorisági elemzés lehetővé tette a korpuszon belül bizonyos szavak előfordulásának azonosítását és számszerűsítését. Rávilágítottunk bizonyos kifejezések kiemelkedő szerepére és jelentőségére a szövegben. Emellett a szóösszetétel-elemzés segítségével a szavak együttes előfordulási mintáit vizsgáltuk, feltárva a szavak közötti kapcsolatokat és asszociációkat.

Az oktatók tudása és hozzáállása az MI-módszerekhez

A kutatás során felmértük, hogy az oktatók mikor találkoztak először a mesterséges intelligenciával, és a válaszok alapján, konkrét eszköz-jelöléssel, ChatGPT előtti és utáni időszakot tudunk megkülönböztetni. Az ebben a témában oktató tanárok (3 fő) már régebben találkoztak a mesterséges intelligenciával, jóval a ChatGPT megjelenése előtt. 4 oktató jelezte, hogy őket már foglalkoztatta a mesterséges intelligencia használatának lehetősége a ChatGPT megjelenése előtt is. 3 oktatót érdekel a téma, de nincsenek tapasztalataik, nem kerültek kapcsolatba ilyen alkalmazásokkal. 2 résztvevő említette meg, hogy gyakorlatilag most figyeltek fel először a mesterséges intelligenciára, eddig nem foglalkoztatta őket.

Arra a kérdésre, hogy a mesterségesintelligencia-alapú alkalmazások kiszoríthatják-e a tanárokat, minden válaszadó egyetértett abban, hogy nem aggódik. Bár nem mindenki fejtette ki részletesen a véleményét, azt tapasztaltuk, hogy a többség pozitívan áll hozzá a témához, és inkább arra fókuszálnak, hogy miben tudja segíteni a munkájukat, és nem kizárólag az árnyoldalait látják.

Az MI-eszközök hatékony alkalmazása az online vizsgafolyamatban

A mesterséges intelligencia nagy segítséget jelenthet az oktatók számára az online vizsgáztatási folyamatban, segítve a vizsgafelkészítést (pl. kérdések generálása adott kritériumok alapján), a vizsgák felügyeletét (pl. a hallgatók személyazonosságának hitelesítése) és a vizsgák értékelését (pl. automatikus pontozás és szöveges értékelés). A beszélgetésen jelenlévők közül többen megjegyezték, hogy nagy segítség lenne számukra, ha a vizsgakérdések összeállításában kapnának segítséget egy MI-alapú alkalmazástól. A vizsga felügyeletét nem szívesen bízná senki egy alkalmazásra. Az oktatók többsége azt vallja, hogy még mindig a szóbeli feleltetés az egyetlen jó megoldás a csalások kizárására, ami egy kis létszámú csoport esetén jól működik, de 100 fő felett már nehézkes a megvalósítása. Az online vizsga kiértékelésében az általunk használt MOODLE e-learning keretrendszer is segítséget nyújt, automatikus kiértékelésű online tesztek használatával. Ennél a kérdésnél említette meg egy oktató, hogy egy közeli ismerőse egy online vizsgát a ChatGPT segítségével írt meg, és egészen jó eredményt ért el. A ChatGPT megosztó véleményeket váltott ki a csoport tagjai között. Egyesek látják benne az előnyös lehetőséget, és hangsúlyozzák az előnyeit és tudatos használatát, míg mások erőteljesen negatívan ítélik meg, és korlátozásokat szeretnének bevezetni a használatára vonatkozóan.

A résztvevők nem használtak még a vizsga lebonyolításában MI-alapú eszközöket. Egyetlen oktató jegyezte meg, hogy kézírásos dolgozatok esetén szövegfelismerő alkalmazással próbálta megfejteni a nehezen olvasható szövegeket (OCR szövegfelismerés használata, ABBYY karakterfelismerő szoftver). Többen megemlítették, ha megismernék ezeket az alkalmazásokat, akkor nagy valószínűséggel használnák is ezeket, nem csak online vizsga esetén, ezáltal megkönnyítve a munkájukat.

A mesterséges intelligencia alkalmazásainak hatékonyságát és pontosságát a vizsgáztatás során több tényező befolyásolja. Az objektív kérdések, amelyek egyértelmű válaszokat kívánnak, jól működnek az MI-t használó alkalmazásokkal, és segíthetnek a vizsgafolyamat optimalizálásában. Ugyanakkor az összetettebb, többértelmű kérdések esetén még nehézkes lehet az MI alkalmazása, és ezeknél az eseteknél további fejlesztések és finomhangolások szükségesek. Ahol viszont lehetséges, ott nyugodtan hagyatkozhatnak az oktatók az alkalmazásokra, így sok időt takaríthatnak meg. Összességében elmondható, hogy a hatékonyság alatt mindenki azt értette, hogy gyorsítható a vizsgáztatás folyamata az MI használatával, például a feladatok megoldásainak automatikus kiértékelése által. A pontosságban már megoszlott a beszélgetők véleménye, de abban egyetértettek, hogy ahol lehet, alkalmazhatók ezek a rendszerek.

A vizsgáztatás során az MI hatékony alkalmazása a feladatok megoldásainak értékelésére az esetek többségében azon a területen lehetséges, ahol az alkalmazás egyértelműen el tudja dönteni a megoldás minőségéről, hogy az jó vagy rossz. Ez különösen az olyan objektív kérdések esetében érvényes, ahol a válasz egyértelműen meghatározott és jól definiált szempontok alapján értékelhető. Az MI képes hatékonyan feldolgozni ezeket a feladatokat, és gyorsan kiértékelni a hallgatók válaszait, ezáltal segítve az oktatókat a vizsgafolyamat gördülékenyebb lebonyolításában és az eredmények objektív, megbízható értékelésében. Ugyanakkor olyan komplexebb, problémamegoldó és értelmező jellegű feladatok esetén, ahol a válasz nem egyértelműen meghatározott, az MI alkalmazása még korlátozott lehet. Az egyetem által használt MOODLE keretrendszerben a könnyen automatizálható, MI segítségével kiértékelhető típusú kérdés például a feleletválasztós, számításos, kiegészítős kérdéstípus. A műszaki területen előfordulnak olyan feladatok, amelyek megoldásai például kapcsolási rajzok, programtervek vagy blokkvázlatok, és ezek esetében az MI-alapú rendszereket jelenleg még nem tartják megfelelőnek az oktatók az értékelésre. Ezen feladatok megoldásai általában összetettebbek és magasabb szintű emberi értelmezést és kreativitást igényelnek, így az MI jelenlegi fejlettségi szintje még nem képes megfelelő pontossággal és megbízhatósággal elvégezni az ilyen típusú feladatok megoldásainak értékelését.

A válaszadók a mesterséges intelligencia alkalmazását az írásbeli típusú vizsgáknál látják a legalkalmasabbnak, ugyanakkor a szóbeli vizsgák esetében nem tartották annyira relevánsnak az MI használatát. Az írásbeli vizsgákat tekintik olyan feladattípusnak, amelynek során az MI-rendszerek alkalmazása számottevő lehetőségeket kínál a hatékonyság és pontosság szempontjából. A kutatás során az oktatók egyetértettek abban, hogy az MI használatára való felkészítéshez szükséges egy továbbképzést szervezni minden oktatásban résztvevő számára, különösen a vizsgáztatási folyamatban oktatók számára. Minden résztvevő javasolta, hogy ez a továbbképzés kerüljön megvalósításra kari szinten, hogy hatékonyan és egységesen tudjanak alkalmazkodni az új technológiákhoz és módszerekhez. Azt is megállapították, hogy első körben általánosságban kell a mesterségesintelligencia-alapú rendszerekről beszélni, és utána lehetne konkrét alkalmazásokat is bemutatni.

A fókuszcsoportos beszélgetésben részt vevő oktatók közül 58,3% kifejezte azt a véleményt, hogy az oktatásban szívesen alkalmaznák a mesterséges intelligenciára épülő alkalmazásokat a munkájuk megkönnyítése és a jobb minőségű tananyagok fejlesztése érdekében. Azonban a válaszadók 41,7%-a bizonytalan volt ezen alkalmazások alkalmazását illetően. Amikor az online vizsgák lebonyolításában történő használatáról kérdeztük őket, már csak 25% válaszolt igennel. További 16% nem válaszolt határozottan, míg 59% nyíltan nemet mondott az ilyen alkalmazások használatára. Konklúzióként

leszűrhető volt a fókuszcsoportos beszélgetésből, hogy szükséges az oktatók számára továbbképzést tartani a témában. Sok esetben a bizalmatlanság az, ami visszatartja az oktatókat ilyen alkalmazások használatától.

Az MI hasznosításának összegzése az oktatásban

A kutatás során megvizsgáltuk az oktatók tapasztalatait és véleményeit a mesterséges intelligencia (MI) hasznosításáról az oktatásban. A résztvevők között találhatók korábban a mesterséges intelligencia területen tanítók, valamint olyanok is, akik csak most figyeltek fel erre a technológiára. Minden válaszadó egyetértett abban, hogy az MI-alapú alkalmazások nem fogják kiszorítani az oktatókat az oktatásból, de a tanári szerepek változását prognosztizálták az oktatási folyamatban. Az online/offline vizsgáztatási folyamatban az oktatók szívesen alkalmaznák az MI-t, különösen a vizsgakérdések összeállításában és a vizsgák megoldásainak hatékonyabb kiértékelésében. Ugyanakkor a vizsgák felügyeletét nem bíznák egy alkalmazásra sem. A ChatGPT alkalmazással kapcsolatban vegyes vélemények merültek fel: néhányan látják előnyeit, és tudatos használatát hangsúlyozzák, míg mások erőteljesen negatívan ítélik meg, és korlátozásokat szeretnének bevezetni annak használatára vonatkozóan az oktatásban, vizsgáztatásban. A számonkérések lebonyolításában eddig még nem használtak MI-alapú eszközöket a résztvevők, de többen nyitottak lennének az ilyen alkalmazások használatára a jövőben.

A fókuszcsoportos beszélgetés eredményei alapján az MI hasznosítása a vizsgáztatási folyamatban hatékonyságot és pontosságot nyújthat. Az objektív kérdések esetén az MI-t használó alkalmazások jól működnek, és segíthetnek az optimalizálásban, de összetettebb feladatoknál további fejlesztésekre van szükség. Az írásbeli típusú vizsgákhoz látták az oktatók a legtöbb lehetőséget az MI alkalmazását érintően, míg a szóbeli vizsgáknál nem tartották annyira relevánsnak ennek a technológiának a használatát. Az oktatók egyetértettek abban, hogy szükséges egy ilyen jellegű változás előtt felkészíteni az oktatási résztvevőket, különösen az oktatókat az MI használatára egy továbbképzéssel, amelyet kari szinten, kisebb csoportokban kell megvalósítani. A résztvevők többsége pozitívan állt az MI alkalmazásához a munkájuk során, de egyesek óvatosabbak voltak, ami a bizalmatlanság miatt lehet. A kutatás alapján a résztvevők körében megjelent az igény és érdeklődés az MI-módszerek és eszközök alkalmazása iránt, de a tényleges, megvalósult alkalmazások valódi elterjedéséhez szükséges az oktatók továbbképzése és a bizalom megerősítése.

Az online vizsga folyamata és a mesterséges intelligencia alkalmazásai

A következőkben végigvesszük, hogy az online vizsga lebonyolítása során milyen feladatok elvégzésére lehet hadrendbe állítani a mesterségesintelligencia-alapú alkalmazásokat. Az online vizsga folyamata három részre bontható: a vizsga előkészítése, felügyelete és értékelése. Konkrét példákat is említünk majd ezekre az alkalmazásokra, de előtte nézzük meg, milyen előnyei, hátrányai lehetnek az MI használatának a vizsgáztatási folyamatban.

Az MI használatának előnyei a vizsgáztatásban számos pozitív aspektust tartalmaznak. Az oktatók számára előnyös, hogy az MI alkalmazása idő- és erőforrás-megtakarítást eredményez, ami lehetővé teszi számukra, hogy hatékonyabban végezzék munkájukat. Ezen kívül az MI segítségével a vizsgák kiértékelése nagyobb pontosságot és következetességet nyújthat, minimalizálva az emberi hibákból eredő eltéréseket. A diákok szemszögéből nézve az MI használata azonnali eredményeket és átláthatóságot kínál a vizsga eredményéről, ami fontos lehet a további tanulási stratégiák kialakításában.

Ugyanakkor az MI használatának számos hátránya lehet a vizsgáztatási folyamatban. Az egyik fő negatívum az értékelési lehetőségek szűkössége a komplexebb és szubjektív kérdések esetében. Az MI nem mindig képes megfelelően értékelni olyan feladatok megoldásait, amelyek emberi elemeket, kreativitást vagy önálló, személyes értelmezést igényelnek. A másik hátrány a személyre szabott visszajelzés hiánya. Az oktatók rendszerint adnak személyre szabott visszajelzést a diákoknak, amely segíti a fejlődést és a tanulást. Az MI által generált értékelések nem mindig tudnak megfelelően alkalmazkodni az egyéni tanulási igényekhez és nehézségekhez. Végül, az MI alkalmazása a vizsgáztatásban csökkentheti az oktató-diák interakciót és kapcsolatot. Az élő visszajelzések, a személyes konzultációk és az interaktív tanulás fontos elemek a tanulás folyamatában, amelyek csökkentése negatívan befolyásolhatja a diákok tanulási élményét, motivációját és fejlődését.

Összességében az MI használata a vizsgáztatásban előnyöket és hátrányokat is hordoz. Bár bizonyos területeken hatékonyan segítheti az oktatók munkáját, más esetekben mérlegelni szükséges a használatát, hogy teljes mértékben kihasználhassa a pedagógus az előnyeit és minimalizálhassa hátrányait a tanulási folyamatban.

Az MI használatának előnyei a vizsgáztatásban számos pozitív aspektust tartalmaznak. Az oktatók számára előnyös, hogy az MI alkalmazása idő- és erőforrás-megtakarítást eredményez, ami lehetővé teszi számukra, hogy hatékonyabban végezzék munkájukat. Ezen kívül az MI segítségével a vizsgák kiértékelése nagyobb pontosságot és következetességet nyújthat, minimalizálva az emberi hibákból eredő eltéréseket. A diákok szemszögéből nézve az MI használata azonnali eredményeket és átláthatóságot kínál a vizsga eredményéről, ami fontos lehet a további tanulási stratégiák kialakításában.

Ugyanakkor az MI használatának számos hátránya lehet a vizsgáztatási folyamatban. Az egyik fő negatívum az értékelési lehetőségek szűkössége a komplexebb és szubjektív kérdések esetében. Az MI nem mindig képes megfelelően értékelni olyan feladatok megoldásait, amelyek emberi elemeket, kreativitást vagy önálló, személyes értelmezést igényelnek. A másik hátrány a személyre szabott visszajelzés hiánya.

Online vizsga előkészítésénél használható alkalmazások

Az alábbiakban áttekintjük, hogy az online vizsgák előkészítésében milyen feladatok elvégzésére lehet a mesterségesintelligencia-alapú rendszereket használni. Ennek gyűjteménye a 3. táblázatban látható.

A fókuszbeszélgetés során kiemelkedően gyakori téma volt a vizsgakérdések összeállítása, amelyet a résztvevők időigényesnek találtak. Azonban az MI-alapú alkalmazások lehetőséget kínálnak a kérdéssor gyors és hatékony összeállítására, csökkentve ezzel az oktatók időbefektetését. A gépelés helyett az élőszóból írott szöveg előállítására is használhatók MI-alapú alkalmazások, így tovább csökkentve az összeállítási folyamat időtartamát. Ezen kívül az MI alkalmazások képesek szövegből hang előállítására is, amely hasznos lehet fontos részletek kiemeléséhez vagy akár tananyagfejlesztéshez. A fordítási feladatokhoz, videók és képek előállításához

is elérhetők olyan alkalmazások, amelyek az MI technológiájára épülnek. Ezek az MI-alapú alkalmazások nemcsak az oktatók számára jelenthetnek hatékony segítséget, hanem a tananyagfejlesztési folyamatot is gazdagíthatják, így hozzájárulva az oktatási tartalmak minőségének növeléséhez. Az MI által nyújtott lehetőségeknek köszönhetően a vizsgakérdések összeállítása és a tananyagfejlesztés gyorsabb és hatékonyabb folyamat lehet, amely időt és erőforrásokat takaríthat meg az oktatási intézmények számára.

3. táblázat. Online vizsga előkészítése során használható MI-alapú alkalmazások

Feladat	MI-alapú alkalmazásokra példák
vizsgakérdések összeállítása	Eklavvya, ExamBuilder, Examsoft, Inspera, ChatGPT, Microsoft Bing Chat, Quillionz, Parafrasist
élőszóból írott szöveg előállítása	onlinediktalas.hu, Transkiptor, speechtexter, textfromtospeech, dictation.io, Microsoft Bing Speech API, Voice Finger, Sonix, audiopen ai.
szövegből hang előállítása	Speechelo, Voicera, NaturalReader
részletek kiemelése a szövegből	ChatGPT, Textrazor, SummarizeBot, smmry, Parafrasist
tananyagfejlesztés	Quino, Teachable, Nolej, Minicoursegenerator, Skillgo, Knewton, Smart Sparrow, Nearpod.
fordítás	DeepL, Google Translate, Bing fordító, Collinsdictionary
video előállítása	Pictory, Elai, Kaltura, Descript ai
képek előállítása	midjourney, DALL-E 2, Image Creator from Microsoft Bing

A felsorolt alkalmazások között találhatók ingyenesen elérhető teljes programok, valamint olyan komplett rendszerek is, amelyek szélesebb funkcionalitást és összetett szolgáltatásokat kínálnak.

Online vizsga felügyeleténél használható alkalmazások

Ebben a részben, a 4. táblázat segítségével, konkrét példákkal mutatjuk be, hogy a mesterségesintelligencia-alapú alkalmazásokkal hogyan valósítható meg az online vizsgák felügyelete. Az online vizsgák biztonságos lebonyolításának kulcsfontosságú eleme a hallgatók azonosítása. Az azonosításra használhatunk például biometrikus azonosítást, ami hang-, arc-, ujjlenyomat-, íriszazonosítást jelent. Vizsga közbeni csalás figyelésére is használhatók a mesterséges intelligenciára épülő alkalmazások. Ezen alkalmazások képesek figyelni és monitorozni a hallgatók vizsga közbeni tevékenységét. Néhány esetben képesek gesztusokból és mozdulatokból következtetéseket levonni a csalás lehetőségére, illetve összehasonlítják a vizsga közbeni viselkedést az előre tárolt hallgatói viselkedésmintákkal. Hallgatói kérdések megválaszolása is történhet a vizsga közben MI segítségével. Chatbotokat hozhatunk létre, amikkel a gyakran ismétlődő hallgatói kérdéseket megválaszolhatjuk.

4. táblázat. Online vizsga felügyelete során használható MI-alapú alkalmazások

Feladat	MI-alapú alkalmazásokra példák
hallgatók azonosítása (ujjlenyomat-, arc- és hangfelismerés)	KeyLemon, Microsoft Face API, Windows Hello, VoiceGrid X
vizsga közbeni csalás figyelése	LockDown Browser, Examity, ProctorU, Respondus Monitor, Proctortrack, Honorlock
hallgatói kérdések megválaszolása a vizsga közben chatbottal	Amazon Lex, Manychat, Chatfuel

Online vizsga kiértékelésénél használható alkalmazások

Az online vizsgák megoldásainak értékelésében is fel tudjuk használni a mesterséges intelligenciára épülő alkalmazásokat. Erre vonatkozó összesítő lista az 5. táblázatban olvasható. Az ilyen alkalmazások segítséget nyújthatnak megoldások kijavítása és pontozása terén. Az automatikus vizsgakiértékelő rendszereknek lehetnek korlátaik, és hibák is előfordulhatnak, különösen akkor, ha bonyolultabb válaszokat vagy összetettebb kérdéseket kell kiértékelniük. Ezért fontos a pontos beállítások és pontozási szabályok megadása, valamint a végső eredmények manuális ellenőrzése és jóváhagyása a tanár által. Plágium-ellenőrzés, szöveges értékelés adása szintén megvalósítható mesterséges intelligenciát használó rendszerekkel. Vannak olyan alkalmazások, amelyek megmutatják a diákok hiányosságait, hogy mit kell még átnézniük. Több alkalmazás vizsgálata után kijelenthető, hogy szinte az összes tanulási platform képes erre.

5. táblázat. Online vizsga értékelése során használható MI-alapú alkalmazások

Feladat	MI-alapú alkalmazásokra példák
feladatok megoldásainak kijavítása, pontozása	Gradescope, ExamSoft, Crowdmark, Learnosity
plágium-ellenőrzés	Turnitin, Grammarly, Plagiarisma, CopyLeaks, PlagScan. Plag
hallgatói hiányosságok feltérképezése	Knewton, Smart Sparrow, Coursera, Querium, GradeSlam

MI-alapú rendszerek kiválasztásakor megfontolandó szempontok

Az MI-alapú rendszerek kiválasztásakor néhány kritériumot figyelembe kell venni. Ezek közé tartozik a költség, a teljesítmény, a skálázhatóság, a könnyű használat, a megbízhatóság, a biztonság és a meglévő rendszerekkel való kompatibilitás. Emellett a felhasználóknak figyelembe kell venniük az adott alkalmazás képességeit is, például a nagy adathalmazok feldolgozására való képességét, az előrejelzések pontosságát és a más szolgáltatásokkal való integrálhatóságát. Végül pedig a felhasználók visszajelzéseit is figyelembe kell venni a rendszer kiválasztására vonatkozó döntés meghozatalakor. Az ingyenes szoftverek többsége korlátozott funkciókkal rendelkezik, de vannak közöttük is egészen jól használható alkalmazások. Az alábbiakban sorra vesszük, mit célszerű figyelembe venni ilyen rendszerek kiválasztásakor.

Elsőként határozzuk meg, hogy milyen célt kívánunk elérni a keresett alkalmazással. Olyan eszközt keresünk, amely például megkönnyíti a vizsgakérdések összeállítását, automatizálja a teljes vizsgáztatási folyamatot, vagy segíti az oktatókat digitális tartalmak előállításában. Nézzük meg, hogy a kiválasztott eszköz zökkenőmentesen integrálható-e

a meglévő rendszerünkbe (LMS). Ugyancsak fontos szempont az adatbiztonság: nézzük meg, hogyan kezeli az eszköz a személyes, érzékeny tanulói adatokat. Vegyük figyelembe, hogy az eszköz mennyire könnyen használható, mennyire felhasználóbarát, a tanárok és a diákok szemszögéből egyaránt. Vizsgáljuk meg, hogy ezt az eszközt a saját igényeink szerint tudjuk-e testre szabni. Nem elhanyagolható szempont az eszköz költsége: fontos tisztában lennünk azzal, hogy mennyibe kerül az eszköz, és belefér-e a költségvetésbe. Legalább ennyire fontos szempont, hogy megfelelő technikai támogatással rendelkezik-e az eszköz. Ha ezeket a szempontokat átgondoljuk, biztosan a megfelelő alkalmazást fogjuk tudni kiválasztani.

Tehát összefoglalva: az MI-alapú rendszerek kiválasztásánál figyelembe kell venni a költséget, teljesítményt, skálázhatóságot, könnyű használhatóságot, megbízhatóságot, biztonságot és a meglévő rendszerekkel való kompatibilitást. Az ingyenes szoftverek választásakor az alkalmazás funkcionalitását és integrálhatóságát érdemes mérlegelni, valamint a célok és igények összhangját a meglévő rendszerekkel.

Elsőként határozzuk meg, hogy milyen célt kívánunk elérni a keresett alkalmazással. Olyan eszközt keresünk, amely például megkönnyíti a vizsgakérdések összeállítását, automatizálja a teljes vizsgáztatási folyamatot, vagy segíti az oktatókat digitális tartalmak előállításában. Nézzük meg, hogy a kiválasztott eszköz zökkenőmentesen integrálható-e a meglévő rendszerünkbe (LMS). Ugyancsak fontos szempont az adatbiztonság: nézzük meg, hogyan kezeli az eszköz a személyes, érzékeny tanulói adatokat.

Összegzés

Az MI várhatóan nagy hatással lesz az oktatás jövőjére, átalakítja a tanulási folyamatokat, hatékonyabb tanítási módszerek kialakítását és az oktatói tevékenységek javítását is lehetővé teszi. Az MI segíthet az oktatóknak abban, hogy pontosabban megismerjék diákjaik erősségeit és gyengeségeit, így könnyebben személyre szabhatják a tananyagot és a tanítási módszereket.

Emellett az MI automatizálhatja a hallgatók teljesítményének értékelését, ezáltal időt és energiát takaríthat meg az oktatóknak. Az MI lehetőséget teremt arra, hogy az oktatók a személyes mentorálásra koncentrálhassanak, amely hosszú távon segíthet a diákoknak jobb eredmények elérésében és a fejlődésben. Természetesen a lehetőségek mellett szabályozni is kell az MI használatát az oktatásban. Nem a tiltás a cél, hanem az észszerű keretek közötti használat. Fontos az oktatók továbbképzése: megtanulni, hogyan kell kommunikálni a mesterséges intelligenciával. Az MI által nyújtott lehetőségek kihasználásához nagyon fontos, hogy rendelkezzünk digitális tartalmakkal. Ebben segíthet az e-learning keretrendszer. Ebből is sokféle található a piacon, amelyekből igényeinkhez és lehetőségeinkhez mérten választhatunk (MOODLE, Ilias, Canvas, Talentlms, Blackboard Learn, Google Classroom, Schoology, Edmodo).

A fókuszcsoportos beszélgetés során kiderült, hogy az oktatók pozitívan viszonyulnak a mesterséges intelligenciához. Senki nem zárkózott el egyértelműen az ilyen alkalmazások használatától. Ez annak is köszönhető, hogy műszaki egyetem lévén, az oktatók többsége hozzászokott ahhoz, hogy folyamatosan megismerje és használja a technológiai

újdonságokat. Ebben a tanulmányban az oktatók oldaláról közelítettük meg a témát, a jövőben szeretnénk hallgatói oldalról is megvizsgálni az MI használatát az oktatásban az online vizsgáztatás területén.

Tolner Nikoletta
Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar Mérnöki Intézet

Pogátsnik Monika
Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar Mérnöki Intézet

Módné Takács Judit
Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar Természettudományi és Szoftvertechnológiai Intézet

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük az Óbudai Egyetem azon oktatóinak segítségét, akik vállalták a részvételt a fókuszcsoportos beszélgetésben, hozzájárulva ezzel a kutatás eredményességéhez.

Irodalom

Ady, L. & Terpecz, G. (2018). Mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban. *Repüléstudományi Közlemények, 30*(1), 111–126. https://folyoirat.ludovika.hu/index.php/reptudkoz/article/view/4268 Utolsó megtekintés: 2023. 05. 10.

Ahmad, I., Sharma, S., Singh, R., Gehlot, A., Priyadarshi, N. & Twala, B. (2022). MOOC 5.0: A Roadmap to the Future of Learning. *Sustainability, 14*(18), 11199. DOI: 10.3390/su141811199

Alghamdi, A. & Ragab, M. (2022). Artificial Intelligence Techniques Based Learner Authentication in Cybersecurity Higher Education Institutions. *Computers, Materials & Continua, 72*(2), 3131–3144. DOI: 10.32604/cmc.2022.026457

Chen, Z., Juxiao, Z., Jiang, X., Hu, Z., Han, X., Xu, M., V, S. & Vivekananda, G. N. (2020). Education 4.0 using artificial intelligence for students performance analysis. *Inteligencia Artificial, 23*(66), 124–137. DOI: 10.4114/intartif.vol23iss66pp124-137

Csepeli, Gy. (2020a). *Ember 2.0 – A mesterséges intelligencia gazdasági és társadalmi hatásai.* Kossuth Kiadó.

Csepeli, Gy. (2020b, szerk.). Mesterséges intelligencia. *Szabad Piac,* (1). https://uni-milton.hu/wp-content/uploads/2020/04/Szabad-Piac-2020_1.pdf Utolsó megtekintés: 2023. 08. 22.

Deng, J. & Lin, Y. (2023). The Benefits and Challenges of ChatGPT: An Overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems, 2*(2), 81–83. DOI: 10.54097/fcis.v2i2.4465

Dietz, F. (2020), A mesterséges intelligencia az oktatásban: kihívások és lehetőségek. *Scientia et Securitas, 1*(1), 54–63. DOI: 10.1556/112.2020.00009

Dimitriadou, E. & Lanitis, (2023). A critical evaluation, challenges, and future perspectives of using artificial intelligence and emerging technologies in smart classrooms. *Smart Learning Environments,* 10, 12. DOI: 10.1186/s40561-023-00231-3

Európai Bizottság (2020). *Fehér könyv a mesterséges intelligenciáról: a kiválóság és a bizalom európai megközelítése.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/ALL/?uri=CELEX:52020DC0065

Horváth, L. (2023). *A mesterséges intelligencia lehetőségei és kihívásai az oktatásban -reflexió neveléstudományi perspektívából.* Konferencia: MTA PTB Digitális Pedagógia Albizottság nyilvános ülése, 2023 április. DOI: 10.13140/RG.2.2.33022.66888

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J. & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education, *Learning and Individual Differences,* 103, 102274, DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274

Kurzweil, R. (2013). *A szingularitás küszöbén. Amikor az emberiség meghaladja a biológiát.* Ad Astra Kiadó.

Lameras, P. & Arnab, S. (2022) Power to the Teachers: An Exploratory Review on Artificial Intelligence

in Education. *Information,* 13, 14. DOI: 10.3390/info13010014

Mandić, D. (2022). A mesterséges intelligencia alkalmazása az okosotthonokban. *Biztonságtudományi Szemle, 4*(1), 33–41. https://biztonsagtudomanyi.szemle.uni-obuda.hu/index.php/home/article/view/196 Utolsó megtekintés: 2023. 04. 20.

McCarthy, J. (2007). What Is Artificial Intelligence? *Computer Science Department,* Nov 12. https://www.diochnos.com/about/McCarthyWhatisAI.pdf

Meskó, B. & Görög, M. (2020). Rövid útmutató egészségügyi szakemberek számára a mesterséges intelligencia korában. *Magyar Tudomány, 181*(10), 1361–1377 DOI: 10.1556/2065.181.2020.10.8

Morgan, D. L. (1997) *Focus Groups as Qualitative Research.* Sage Publications. DOI: 10.4135/9781412984287

Németh, D. (2021). Mesterséges intelligencia – a közlekedés jövője? *Közbiztonsági Szemle,* (2), 56–72.

Omar, H. & Tilesch, Gy. (2021). *Mesterség és intelligencia – Vegyük kezünkbe sorsunkat az MI korában.* Libri Könyvkiadó.

Searle, J. R. (1980). Minds, Brains and Programs. *Behavioral and Brain Science,* 3, 417–424. Magyarul: Searle, J. R. (1996). *Az elme, az agy és a programok világa.* Kognitív tudomány. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium.

Tegmark, M. (2018). *Élet 3.0 Embernek lenni a mesterséges intelligencia korában.* HVG-Könyvek.

Absztrakt

A mesterséges intelligencia (MI) mára az élet számos területén jelen van, és egyre nagyobb szerephez jut. Az oktatás 4.0 megjelenése magával hozta az MI alkalmazásának új lehetőségeit. Az online tanulási lehetőségek, mint például a MOOC, a Massive Open Online Courses (tömeges nyílt online kurzusok), egyre szélesebb körben alkalmaznak mesterséges intelligenciát és gépi tanulást a tudásátadás hatékonyságának és az oktatási folyamatok javításának érdekében. Az MI segítséget nyújthat a tananyagok és számonkérések összeállításában, valamint a hallgatók hatékony teljesítményértékelésében. Azonban az MI alkalmazása kihívásokat is jelent, ilyenek például az oktatói szerep megváltozása, az adatvédelemmel és kibervédelemmel kapcsolatos aggályok. Túlnyomórészt azonban ígéretes lehetőségeket kínál a tanulók és az oktatók számára, és várhatóan egyre növekvő szerepet fog játszani az oktatásban a jövőben, mivel az MI folyamatos fejlődése segíthet tovább növelni az oktatás hatékonyságát és eredményességét. Jelen kvalitatív kutatásunk fókuszcsoportos beszélgetés (12 résztvevővel) segítségével vizsgálta az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Karának oktatói körében meglévő ismereteket az MI felhasználásával kapcsolatban. Célunk az volt, hogy feltérképezzük az oktatók tudását, hozzáállását és véleményét a mesterségesintelligencia-módszerekkel kapcsolatban, és betekintést nyerjünk a témával kapcsolatos álláspontjaikba és tapasztalataikba. Kutatásunk során kombinált módszertani megközelítéssel vizsgáltuk az MI-eszközök vizsgafolyamatban való használatának lehetséges előnyeit és kihívásait. Eredményeink azt mutatják, hogy az MI-eszközök javíthatják a felsőoktatásban a vizsgáztatási folyamatot, bár alkalmazásuk gondos mérlegelést és nyomon követést igényel.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, oktatás 4.0, online vizsgáztatás, innováció

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.10.56

szemle

Reziliencia a hazai neveléstudományi diskurzusban. Kutatástörténet statisztikai megközelítésben

Statisztikai kutatástörténeti áttekintésünk célja, hogy bemutassuk azokat a tendenciákat, amelyek a hazai neveléstudományi rezilienciavizsgálatokat jellemezték az indulástól napjainkig, azaz 2012 és 2022 között. Az elemzés összesen 112 publikáció alapján készült. Eredményeinket összegezve azt mondhatjuk, hogy a témával inkább kezdő kutatók foglalkoztak, főképp az elmúlt évtized második felében, rövidebb terjedelmű írásokban, amelyek kvantitatív vizsgálat keretében vizsgálták elsősorban a hátrányos helyzetű diákokat, kiemelten a felsőoktatási szféra hallgatóit.

Bevezetés

A reziliencia fogalmáról Békés Vera már az ezredfordulón azt írta, hogy slágerkategória, számos tudományágban – pl. pszichológia, társadalomtudományok, mérnöki tudományok, ökológia – évtizedekkel ezelőtt megjelent (Bourbeau, 2018), és népszerűsége azóta is érzékelhető (Békés, 2002). Alkalmazása olyan gyorsan elterjedt, hogy a fogalom kiüresedése, túlhasználata valós veszély (Van Breda, 2018). A fogalommal szembeni kritika másik fő eleme, amire számos tanulmány utal, hogy a rezilienciának nincs pontos, egyértelmű meghatározása, és nemcsak a különböző tudományterületek meghatározásai térnek el egymástól, hanem a tudományterületeken belül is más-más megközelítésekkel lehet találkozni (Berbés-Blázquez és Scott, 2017; Ceglédi, 2018). A minimális közös definíciós alapot nagyjából úgy lehet összegezni, hogy a reziliencia egy vizsgálati egység – egyén, közösség, szervezet, ökoszisztéma, anyag stb. – egy őt ért külső hatásra, krízisre adott válasza, rugalmas reaktív képessége, amely során képes magát újraszervezni (adaptáció, transzformáció) (Békés, 2002; Szokolszky és mtsai, 2015). Magyar nyelven a fogalomhasználatról és a nevelésszociológiai vonatkozásokról több tanulmányban is olvashatunk (Erdei, 2015; Rayman és Varga, 2015; Ceglédi, 2018). Hazánkban az ezredforduló környékétől kezdtek ebben a témában publikálni, diszciplínákhoz kötődve leginkább a pszichológiában és az ökológiában. A neveléstudomány számára is jelentőséggel bíró előzmények között mindenképpen meg kell említeni Bass és Darvas 2008-as tanulmányát, amelyben a szerzők a gyerekjóllétet vizsgálva, a szocioökonómiai hátrányok ellenére pozitívan alakuló életpályák (reziliencia) kapcsán kiemelik a korai évek jelentőségét és az intézményes nevelés (bölcsődék) pozitív hatását. Ha kifejezetten a neveléstudományra koncentrálunk, akkor a témában az első – és mindmáig a legidézettebb – tanulmány 2012-ben jelent meg Ceglédi Tímea tollából, érdekes módon nem egy szorosan vett neveléstudományi folyóiratban, hanem a *Szociológiai Szemlé*ben (Ceglédi, 2012). Az

ezzel a cikkel induló hazai kutatástörténetről eddig egyetlen tanulmány jelent meg nagyjából öt évvel az első írás után (Homoki, 2016). Szerzője a reziliencia pszichológiai szempontú megközelítésmódjának rövid áttekintése után elsősorban a Debreceni Egyetemhez kapcsolódó kutatásokat mutatta be, a vizsgált populáció, módszerek, eredmények, tanulságok vázolásával, kis kitekintéssel néhány más hazai és partiumi szerző írására is. Összegzésében szükségesnek tartotta a további vizsgálatokat, valamint hangsúlyozta a rezilienciával kapcsolatos ismeretek gyakorlathoz kötöttségét, használhatóságát a minőségfejlesztésben. Homoki egy későbbi tanulmányában ugyan ismét érinti a témát kutatástörténeti szempontból is, és felvázolja a nemzetközi és hazai jellemző megközelítéseket, ám ezt egyrészt a teljesség igénye nélkül teszi, másrészt nem csak a neveléstudományra fókuszálva (Homoki, 2020). Bár írása fókuszában a közoktatásra vonatkozó hazai eredményesség- és méltányosságkutatások állnak, a kutatástörténeti előzmények között meg kell említeni Fehérvári Anikó 2019-es szisztematikus irodalom-áttekintését is – amelyet négy vezető pedagógiai folyóirat (*Educatio*, *Iskolakultúra*, *Magyar Pedagógia*, *Új Pedagógiai Szemle*) rendszerváltás utáni tanulmányai alapján végzett el –, amelyben részlegesen foglalkozott a hazai rezilienciavizsgálatokkal is, jelezve a 2010 utáni kutatói érdeklődés eltolódását ebbe az irányba (Fehérvári, 2019). Homoki 2016-os tanulmánya óta a publikációk száma megháromszorozódott, a téma a neveléstudományi konferenciák állandó szereplője lett, vagyis a kutatók továbbra is kiaknázható potenciált látnak a fogalomban. Ennek apropóján vállalkozunk egy újabb kutatástörténeti áttekintésre, annak statisztikai vizsgálatára, hogy mi jellemzi az elmúlt bő egy évtizedben született publikációkat.

Ha kifejezetten a neveléstudományra koncentrálunk, akkor a témában az első – és mindmáig a legidézettebb – tanulmány 2012-ben jelent meg Ceglédi Tímea tollából, érdekes módon nem egy szorosan vett neveléstudományi folyóiratban, hanem a Szociológiai Szemlében (Ceglédi, 2012). Az ezzel a cikkel induló hazai kutatástörténetről eddig egyetlen tanulmány jelent meg nagyjából öt évvel az első írás után (Homoki, 2016). Szerzője a reziliencia pszichológiai szempontú megközelítésmódjának rövid áttekintése után elsősorban a Debreceni Egyetemhez kapcsolódó kutatásokat mutatta be, a vizsgált populáció, módszerek, eredmények, tanulságok vázolásával, kis kitekintéssel néhány más hazai és partiumi szerző írására is. Összegzésében szükségesnek tartotta a további vizsgálatokat, valamint hangsúlyozta a rezilienciával kapcsolatos ismeretek gyakorlathoz kötöttségét, használhatóságát a minőségfejlesztésben.

Adatok

Első lépésként azt gondoltuk át, hogy a legrelevánsabb adatokat vajon hol találjuk, és hogyan tudjuk ezeket leghatékonyabban összegyűjteni. A szóba jöhető hazai adatbázisok közül végül a Magyar Tudományos Művek Tárát választottuk kiindulópontnak. Az MTMT közismerten egy olyan bibliográfiai adatbázis, amely a teljességre törekedve gyűjti a hazai tudományos közleményeket, tudományterülettől függetlenül. Ennek alapján azt

valószínűsítettük, hogy a legtöbb számunkra releváns neveléstudományi publikációt is ez az adatbázis fogja tartalmazni. Az első lekereséseket 2022 november végén – december elején végeztük, 2023 áprilisában pedig frissítettük az adatokat. Rögtön az elején szembesültünk ugyanazokkal a korlátokkal, amelyekbe 2019-ben Fehérvári Anikó is beleütközött az általa választott adatbázisoknál (Fehérvári, 2019), azaz megállapítottuk, hogy a MTMT keresőfelülete nem (sem) támogatja a részletes és árnyalt keresőkérdések megfogalmazását, és a releváns rekordok kimentése szintén nehézkes. Ezért, bár hasznos lett volna, már az elején letettünk arról, hogy az idegen nyelven megjelent tanulmányokat is szisztematikusan beemeljük a vizsgálódásunkba. A keresés korlátozottságát látva a lehető legtágabb merítési bázissal igyekeztünk dolgozni, ami konkrétan a reziliencia és reziliens kulcsszavakkal végrehajtott keresést jelentette, további szűkítések nélkül. Ezt a stratégiát követve két dologgal számoltunk. Egyrészt azzal, hogy az eredmény még így sem lesz teljes, mivel hiába vannak benne az adatbázisban, nem tudjuk azonosítani azokat a tanulmányokat, amelyeket ugyan tartalmilag figyelembe lehetne venni, de a kereshető paraméterek nem tartalmazzák a reziliencia vagy reziliens kifejezéseket. Másrészt pedig arra, hogy a találati halmazunk „zajos", vagyis sok irreleváns rekordot tartalmaz, amelyet manuálisan kell majd kiszűrnünk. A reziliencia 516, a reziliens kifejezés pedig 299 találatot adott az MTMT adatbázisában.

Második lépésben az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum által gondozott neveléstudományi szakkönyvtári adatbázisban folytattuk a keresést, amelyik lehetőséget ad tárgyszavas keresésre, ennélfogva alkalmasabb a célzott kutatásra és a releváns rekordok megtalálására – olyanokra is, amelyeknek a címe nem tartalmazza az általunk keresett kifejezéseket. A cím és tárgyszó mezőkben elvégzett keresésekre összesen 102 találatot kaptunk.

Mivel amennyire csak lehetett, törekedtünk a teljességre, ezért a fenti két fő forráson kívül, harmadik lépésben, kontrollként használtuk a Debreceni Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem könyvtári katalógusait (a felsorolás nem keresési sorrend), a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár szociológiai adatbázisát, illetve a MATARKA folyóirat-adatbázist. Az első két lépésben kiválogatott rekordok halmazát összevetettük a katalógusok találati eredményeivel. Ezek közül csupán a szociológiai adatbázisban találtunk még egy releváns rekordot, amely sem az MTMT-ben, sem az OPKM katalógusában nem szerepelt.

A releváns adathalmaz felépítését és a rekordok kiválasztását az MTMT 815 találatával kezdtük. A rekordokat egyenként átnézve manuálisan válogattuk ki a neveléstudományhoz kötődő írásokat.

A beválogatás/kizárás formai szempontjai:
- tudományos (kizártuk az ismeretterjesztő írásokat és az interjúkat)
- szövegek (kizártuk a konferencia-előadásokat)
- nem absztraktok (kizártuk a konferencia-előadások rövid összefoglalóit)

A beválasztás/kizárás tartalmi szempontjainak megadásakor, hogy mit is tekintsünk neveléstudományhoz kötődő publikációnak, tisztában voltunk az ezzel kapcsolatos nehézségekkel: „Neveléstudományról beszélünk, mintha egyértelmű és megfogható volna, mit is értünk rajta. Holott nem az. Művelői, képviselői – elvétve a fölhasználói is – sokféleképp értik és értelmezik, végeérhetetlen vitákat folytatva róla." (Kozma, 2013. 91.) Ennélfogva elsősorban a formai elemekre koncentráltunk, és olyan írásokat válogattunk ki, amelyek az oktatási rendszer valamely
- képzési szintjét (iskoláskor előtti nevelés, alsó-, közép- és felsőfok, posztszekunder, felnőttoktatás) és/vagy
- szereplőjét (tanulók, pedagógusok/oktatók, intézményvezetők, diákok szülei) és/vagy

– intézményét (közoktatási intézmény, szakkollégium) vizsgálja a nevelési, tanulási, képzési folyamatokkal összefüggésben.

A tartalmi beválogatás/kizárás mozzanata tehát szükségszerűen hordoz szubjektív elemeket, amit esetünkben két körülmény még tovább nehezít. Egyrészt a reziliencia koncepciója is eleve több tudományterület érintkezését jelenti, így nehéz határokat állítani, illetve súlyozni az egyes tanulmányok esetében, hogy ez most inkább ide vagy oda tartozik (a legtöbb dilemmát a pszichológiától, illetve a szociális munkától/szociálpolitikától való elhatárolás okozta). Másrészt többszerzős szisztematikus szakirodalmi elemzéseknél a szerzőtársi együttműködés, egyeztetések növelik a megbízhatóságot, amit jelen írás esetében nem tudtunk kihasználni. Így ehelyett a transzparenciát igyekeztünk növelni: a tanulmány végén közzétesszük az elemzésbe bevont tanulmányok listáját. A tartalmi döntéshez a cím mellett figyelembe vettük a forrást és a szerzőt is, amelyek közül önmagában egyik sem döntő jelentőségű, de együtt adnak bizonyos eligazítást. Ha ezek alapján sem tudtunk dönteni, igyekeztünk az interneten megkeresni a tanulmány absztraktját vagy szövegét, és ennek alapján elvégezni a tudományterületi besorolást. A kulcsszavas keresések formai és tartalmi szempontból leválogatott halmazait összevetve kizártuk a duplumokat. Így az első lépés után 91 rekord állt rendelkezésünkre.

Az OPKM katalógusában elvégzett keresések esetében, a forrás (szakkatalógus) miatt a korábbi formai válogatási szempontok közül néhányra nem volt szükség (előadások, absztraktok, ismeretterjesztő írások, interjú), új szempontként ellenben kizártuk az idegen nyelvű könyveket és a külföldi szerzők magyar nyelvre fordított írásait. Ezek, a fentebb leírt tartalmi szempontok érvényesítése, valamint a korábban már kiválogatott tanulmányok (duplumok) kiszűrése után, munkánk eredményeképpen a 102 találatból 20 rekorddal tudtuk kiegészíteni gyűjtésünket.

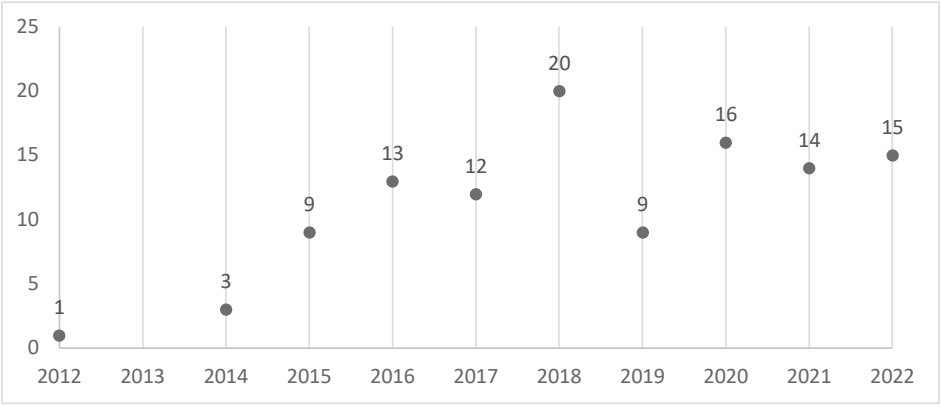
Ehhez hozzátéve a FSZEK adatbázisában talált 1 rekordot, végeredményként a vizsgált időszakban, vagyis 2012 és 2022 között, összesen 112 magyar nyelvű, releváns neveléstudományi publikációt sikerült azonosítanunk. Ezek néhány alapvető sajátosságát (szerző, cím, megjelenés éve, dokumentum típusa, folyóirat neve) Excel táblázatban rögzítettük, majd statisztikai elemzéseket végeztünk, amelyek nagy részét grafikusan ábrázoltuk. A keresés, a szűrés és a beválogatás lépéseit és szempontjait az alábbi táblázatban foglaltunk össze (1. táblázat).

1. táblázat. A releváns adathalmaz felépítésének, a rekordok kiválogatásának menete

	1. lépés	**2. lépés**	**3. lépés**
azonosítás	MTMT reziliencia, reziliens 516 + 299 N = 815	OPKM reziliencia tárgyszó rezilien$ cím szavai 79 + 23 N = 102	Debreceni Egyetem kat. Pécsi Tudományegyetem kat. Szegedi Tudományegyetem kat. FSZEK szociológiai adatbázis MATARKA reziliencia tárgyszó rezilien$ cím szavai
a szűrés (beválogatás/ kizárás) feltételei	Formai és tartalmi szempontok duplumok	Két új formai és az előző tartalmi szempontok duplumok	Két új formai és az előző tartalmi szempontok duplumok
beválogatott rekordok szám	**91**	**20**	**1**

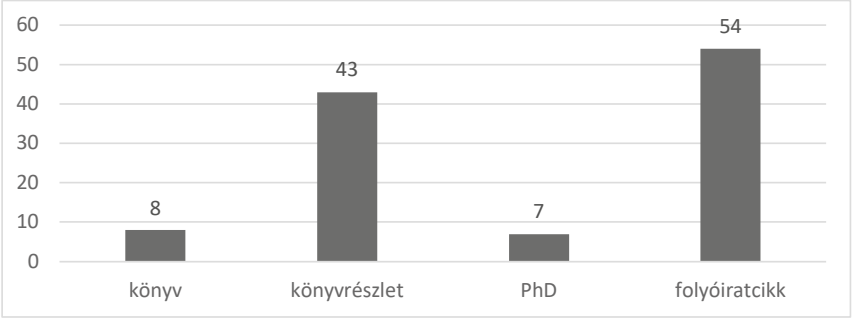
A publikációk formai elemzése

A megjelent írások időbeli eloszlását az 1. ábra foglalja össze. Az első publikáció után két évvel született újabb írás a témában, azután minden évben. Az időbeli trend nem lineáris, inkább hullámzó, jelenleg relatíve magas szinten stagnál, de még nyitott kérdés, hogy fokozatosan kifullad, így marad vagy ismét növekszik. A tanulmányok kétharmada (66%) megjelenése az időszak második felére esik. A 2018-as év önmagában is nagyon termékeny év volt, az összes publikáció közel ötöde jelent meg ekkor.



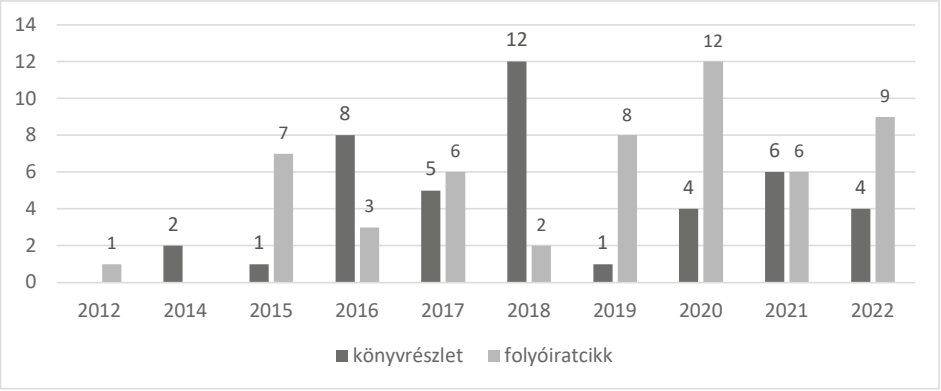
1. ábra. Publikációk a megjelenés éve szerint, 2012–2022, N = 112
(Forrás: saját szerkesztés)

A típusuk szerint nézve a publikációk 86%-a vagy folyóiratcikk volt (48%) – 51 szakcikk és 3 recenzió –, vagy egy tanulmánykötet részeként jelent meg (38%). A PhD értekezések száma azt jelzi, hogy a téma népszerű volt a doktoranduszok körében is. A könyvek között három monográfia három doktori disszertáció kiadott változata, van egy szerkesztett kötet, egy nemzetközi projekt zárókötete és három rövidebb műhelytanulmány.



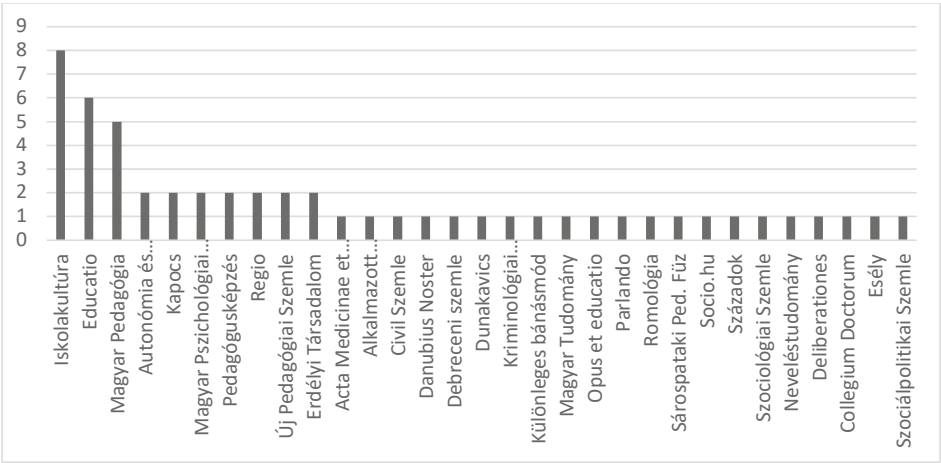
2. ábra. Tudományos publikációk típus szerint, 2012–2022, N = 112
(Forrás: saját szerkesztés)

Ha a könyvrészletek és a szakcikkek megjelenését időben ábrázoljuk, akkor egy határozottan eltérő, hullámzó dinamika rajzolódik ki (3. ábra). A két típus aránya az első időszakban közel azonos, az időszak második felében a hangsúly a szakcikkek felé tolódik el. Ezek esetében a publikációs csúcs két évvel később következett be. A könyvrészleteknél 2016 és 2018 voltak a kiemelkedő publikációs évek (46%), a szakcikkeknél pedig három sűrűsödési pontot látunk: 2019-ben, 2020-ban és 2022-ben jelent meg az összes publikált cikk valamivel több mint fele (54%).



3. ábra. A tanulmányok eloszlása a forrásdokumentum szerint, 2012–2022. N = 97
(Forrás: saját szerkesztés)

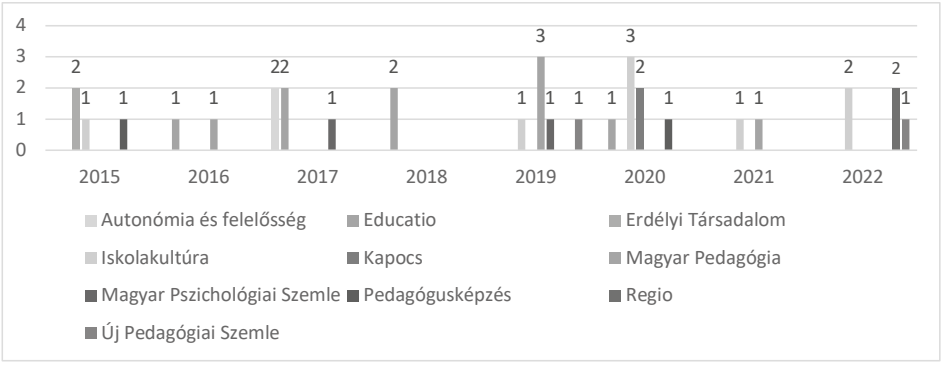
A folyóiratok számát és a tanulmányok megoszlását tekintve egyszerre tapasztalunk diverzitást és koncentrálódást. A 51 szakcikk és a 3 recenzió forrását elemezve azt látjuk, hogy a tanulmányok 31 különböző folyóiratban jelentek meg (4. ábra). Ezek között a kifejezetten neveléstudományhoz kötődőek mellett jócskán akad egyéb társadalomtudományi folyóirat is. Egy-egy folyóiratra átlagosan kevesebb mint 2 cikk jut, és a folyóiratok kétharmada (68%, 21 db) csupán egy-egy tanulmányt publikált. Borazon és Chuang 2023-ban megjelent tanulmányukban nemzetközi szinten is hasonló arányokat találtak, tehát a széttöredezettség nemcsak a hazai tudományos szférára jellemző. Az elemzésükbe bevont, rezilienciával foglalkozó 707 db, neveléstudományhoz kötődő tanulmány 387 különféle folyóiratban jelent meg. A hazai helyzetet elemezve ugyanakkor tetten érhető bizonyos koncentrálódás is, ugyanis a témában legtöbbet publikáló három (neveléstudományi) folyóiratban jelent meg a tanulmányok 35%-a (19 db). Számszerűen az *Iskolakultúrá*ban jelent meg a legtöbb írás, ha azonban figyelembe vesszük, hogy az *Educatio* és a *Magyar Pedagógia* évenként maximum négy számmal jelentkezik, az Iskolakultúra számai pedig elvileg havi rendszerességgel (gyakoriak az összevont számok), akkor az arányok esetében a sorrend módosul, és az előbbi kettő megelőzi az utóbbit.



4. ábra. A szakcikkek eloszlása a forrásdokumentum szerint, 2012-2022, N = 54 (Forrás: saját szerkesztés)

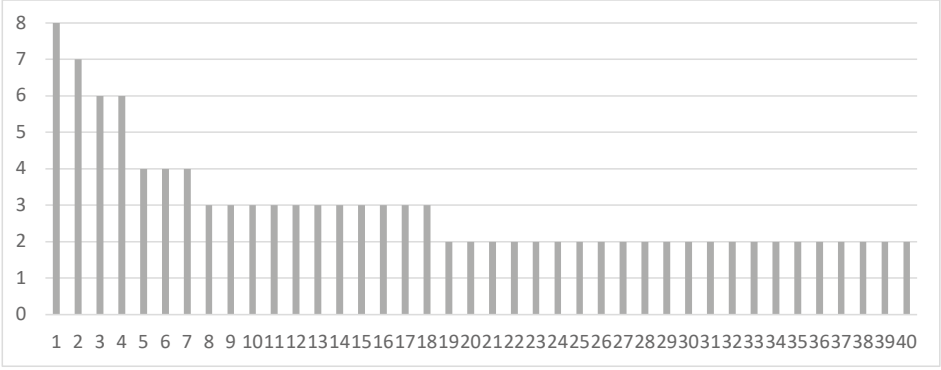
Ha a fókuszt egy grafikon erejéig a legalább két tanulmányt publikáló – ebben a kontextusban gyakoribb forrásoknak tekinthető – folyóiratokra helyezzük, és bemutatjuk a 10 folyóirat által megjelentetett 33 cikk időbeli eloszlását (5. ábra), akkor még tovább árnyalható a széttöredezettséggel és koncentrációval kapcsolatos kijelentésünk. A 3. ábra szakcikkeinek eloszlását összevetve az 5. ábrával azt látjuk, hogy a 2015 és 2018 között megjelent 16 tanulmány 80%-a (13 db) a gyakoribb forrásnak tekintett folyóiratok valamelyikében jelent meg. A vizsgált időszak első felében tehát az érdeklődő olvasó egy jobban lehatárolt folyóiratcsoportban talált rá a rezilienciával kapcsolatos tanulmányokra (koncentráció). A 2019 és 2022 között megjelent 35 cikkből ugyanakkor „csak" 57% (20 db) jelent meg a korábban domináns folyóiratokban. A forrásdokumentumok gyarapodása és az ezzel járó széttöredezettség tehát a közelmúltban állt elő.

Ha ugyanezen az ábrán (5. ábra) a három legfőbb folyóirat publikációs „gyakorlatára" koncentrálunk, akkor közös vonásuk, hogy mindhárom viszonylag korán jelentkezett ilyen témájú írással (2015, 2016). Különbség közöttük, hogy míg a *Magyar Pedagógia* inkább „tömbösítve" (2019-ben 3 cikk), a másik kettő folyamatosabban, több éven keresztül tartotta napirenden ezt a kérdéskört. Ez utóbbi kettő esetében is van némi különbség: míg az *Educatio* inkább az időszak első felében jelentetett meg cikkeket, addig az *Iskolakultúra*, a 2015-ös első évet leszámítva, inkább az időszak második felében.



5. ábra. A szakcikkek megjelenése a leggyakoribb forrásdokumentumok szerint, 2015–2022. N = 33 (Forrás: saját szerkesztés)

A 112 publikáció kétharmada (72 db, 64%) egyszerzős, egyharmada (36%, 40 db) pedig többszerzős. A többszerzős tanulmányok 2-8-szerzősek. Mivel a többszerzős írások kicsivel több mint fele két szerzőt jelent (6. ábra), általánosan azt mondhatjuk, hogy a vizsgált időszakban született publikációk túlnyomóan egyéni vagy maximum páros munkában született írások, és kevéssé számítanak csoportmunkának.



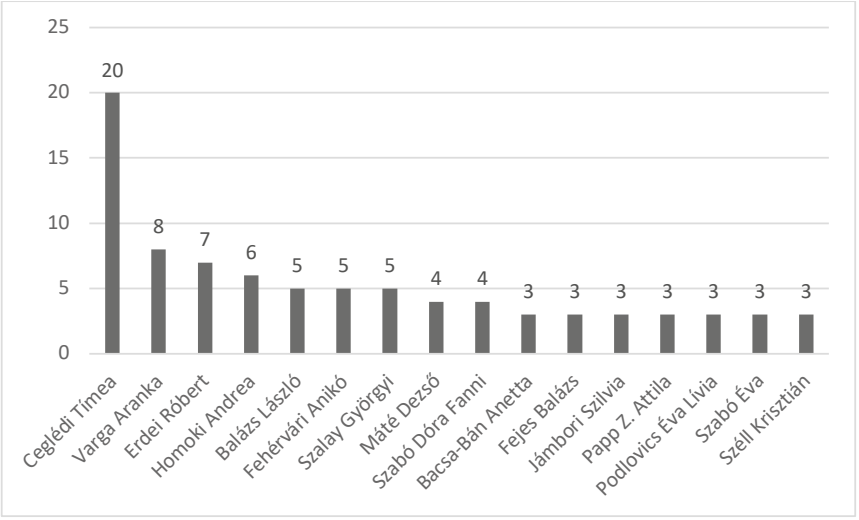
6. ábra. Többszerzős tanulmányok a szerzők száma szerint, 2012–2022, N=40 (Forrás: saját szerkesztés)

A 112 publikációhoz 101 egyedi szerző kapcsolódik, függetlenül attól, hogy az illető a szerzői sorrendben hányadik. A szerzőket elemezve elsőként azt a fenti megállapításunkat szeretnénk megerősíteni, hogy a téma hazai diszkussziójában a fiatal/kezdő kutatók jelentős szerepet játszanak. Egyfelől a 7 PhD-t jegyző szerzőhöz összesen 45 publikáció (40%) köthető. Másfelől számos egyéb szerző esetében is meg tudtuk állapítani, hogy vagy doktoranduszként (nagyobbrészt), vagy egyetemi hallgatóként (kisebb részben) publikált. Összességében tehát mind a szerzők, mind a publikációk jelentős arányban kötődnek doktori tanulmányokhoz.

A szerzők és a tanulmányok számát összevetve, átlagosan alig több mint egy írás jut egy szerzőre, de ahogy azt a szakcikkek forrásainak az esetében is láttuk, az átlag ezúttal sem jó mérőszám, mivel itt is egyszerre igaz a diverzitás és a koncentrálódás. Egyfelől széttagoltságra utal, hogy a szerzők bő kétharmadához (69 fő) egyetlen tanulmány

köthető, akár önálló szerzőként (22 fő), akár társszerzőként működött közre (47 fő). Másfelől erőteljes koncentrációt jelez a 7. ábra, amely egy szerzői toplista. Ide azokat vettük fel, akik 3 vagy annál több írással szerepeltek, valószínűsítve, hogy ők azok, akik intenzívebben formálták, formálják a hazai diskurzust. Ez a szerzők 16%-át foglalja magában (16 fő), akik a tanulmányok 76%-ában (85 db) működtek közre.

Az ábra alapján azonnal szembeötlik, hogy a szűkített lista szerzői közül is kiemelkedik Ceglédi Tímea, aki az első írásától kezdve az egész vizsgált időszakon keresztül folyamatosan publikált a témában, és a doktori disszertációját is erről írta. Nem túlzás kijelenteni, hogy a hazai neveléstudományban a reziliencia témájában megkerülhetetlen szerző. A lista nevei jelzik továbbá a téma interdiszciplináris jellegét, hiszen a neveléstudományi szakemberek mellett több pszichológust is felsorakoztat.



7. ábra. Szerzői toplista a reziliencia neveléstudományi relevanciájú publikációinak száma szerint, 2012–2022
(Forrás: saját szerkesztés)

Ha az egyéni vagy csoportos alkotómunka preferenciáját nézzük, azt látjuk, hogy az összes szerző negyede (27 fő) részesítette előnyben kizárólag az egyéni munkát ennél a témánál, az adott időszakban összesen 41 tanulmányt (37%) publikálva, tehát arányukhoz képest termékenyebbek voltak. A legtöbbet publikáló szerzők között is van 4 fő, aki csak egyedül írt, 17 tanulmányt. Másfelől a szerzők közel kétharmada (62 fő) csak társszerzőkkel együtt dolgozott a 30 tanulmányon (27%). Tizenkét szerző egyedül és másokkal együtt is publikált, egy szerző kivételével zömében hasonlóképpen preferálva az egyéni és többszerzős változatot. Ahogy a 6. ábrán már láttuk, a 40 többszerzős tanulmány zömmel kis létszámú, 2 vagy 3 fős szerzői csoportban született, a nagyobb létszámú, 4, 6, 7 és 8 fős team ritka ezen a tématerületen. A csoportok egy-egy tanulmányra összeálló, alkalmi, egymástól alapvetően elkülönülő egységeket jelentenek: 3 szerzői csoport volt, akik egynél többször publikáltak együtt, és mindössze 10 olyan szerző volt, aki több formációban is megjelent szerzőtársként. A két legtöbbet publikáló szerző társult közös munkára a legtöbb kutatóval, és egy alkalommal egymással is. Az a jellegzetesség, hogy ezen a tématerületen inkább egyéni vagy kis számú szerzői csoportok az alkotók, összefüggésben lehet azzal a korábbi megállapításunkkal, hogy a téma elsősorban kezdő

kutatókhoz kötődik, akik a publikációk megjelenésekor még valószínűleg kevéssé voltak beágyazva a tudományos térbe, kapcsolathálózatokba, kutatói körökbe.

A publikációk tartalmi elemzése

A fontosabb formai jellegzetességek számbavétele után figyelmünket a tartalomra fordítva, elsőként egy szófelhő segítségével (8. ábra) – amelyet a tanulmányok címeinek kulcsszavai alapján generáltunk – mutatjuk be a főbb fogalmakat, illetve a kulcskifejezéseket.

8. ábra. Szófelhő a tanulmányok címeiből kiválogatott kulcsszavak alapján (Forrás: saját szerkesztés)

A címek alapján képzett szófelhőt nézve mindenképpen megállapíthatjuk, hogy a reziliencia fogalma a neveléstudományban legalább két vizsgálati irányhoz kapcsolható. Nagyobbrészt a hátrányos helyzet fogalmához: a hátrány, az Arany János Program, a cigányság és az inklúzió kifejezések nagyméretű megjelenése lehet ennek az illusztrációja. Emellett megjelenik egy másik kiemelt gondolatkör is a rezilienciához kapcsolódva, a felsőoktatás, az egyetemi hallgatók rezilienciája.

A szófelhőből ezen kívül kirajzolódik az is, hogy a hazai neveléstudományi kutatások fontos területe a képzési szintek között elsősorban a felsőoktatás, a vizsgált csoportok között az egyetemi hallgatók, a tanulók általában, a cigányság és a pedagógusok, egy hátránykompenzáló program (Arany János Program), a gyakorlatorientált támogató stratégiák között a fejlesztés, az inklúzió és a prevenció. A címekben ugyanakkor általánosságban fordul elő a kutatás kifejezés, kevés a konkrétum a vizsgálatok típusairól (pl. kvalitatív, kvantitatív).

A címek mellett, a valamivel pontosabban meghatározható tartalmi jellemzők feltárása érdekében – a korábbi esetleges, és a tanulmányok beválogatását vagy kizárását segítő alkalmi keresések után ezúttal célzottabban – megnéztük a tanulmányok absztraktjait,

illetve szükség szerint átfutottuk a tartalmukat, kifejezetten azért, hogy a következő három szempont szerint be tudjuk sorolni a tanulmányokat: ezek a képzési szint, a célcsoport, valamint az alkalmazott módszerek. Hat esetben sem absztraktot nem találtunk, sem a címek nem orientáltak minden szempont szerint: ezzel a módszerrel két írásnál semmilyen információhoz sem jutottunk, két esetben a cím alapján két paramétert, két esetben pedig 1-1 szempontot tudtunk használni. Az alábbi táblázatok tartalmazzák a legfőbb eredményeinket.

A képzési szintek szerint a besorolható tanulmányok a 2. táblázat szerinti eloszlást mutatják (ahol több szint érintett volt, igyekeztünk rangsorolni, de jelezzük a másik képzési szintet is).

2. táblázat. A tanulmányok eloszlása aszerint, hogy mely képzési szintekkel foglalkoznak. H.a.: 4 (Forrás: saját szerkesztés)

képzési szint	db, N = 108	%
óvoda + alapfok	6	6
alapfok	12	11
középfok (3x + ált. isk. együtt)	21	19
felsőoktatás	33	31
nincs meghatározva	28	26
közoktatás (1x + felsőoktatás)	5	5
oktatási rendszer általában	3	3

A táblázat alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulmányok majdnem 30%-a inkább általánosságban szól az oktatásról. Ha pedig speciálisan valamelyik képzési szintre fókuszál, akkor leginkább a felsőoktatás áll az érdeklődése középpontjában. A harmadik bő harmadon osztozik a közoktatás valamelyik szintje, illetve elenyésző mértékben az óvoda.

A 3. táblázatban a legfőbb célcsoportok (98/107) szerint mutatjuk be az adatokat. Az egyéb kategóriába azokat a csoportokat soroltuk, amelyekkel csupán 1-2 tanulmány foglalkozott (pl. mozgássérültek, szülők, elítéltek, fiatalok, felnőttek stb.)

3. táblázat. A tanulmányok eloszlása aszerint, hogy mely célcsoporttal foglalkoznak. H.a.:3 (Forrás: saját szerkesztés)

célcsoport	db, N = 109	%
óvodás	6	6
általános iskolás	8	7
középiskolás	19	17
egyetemi hallgató	31	28
pedagógus	13	12
iskola	7	6
nincs meghatározva	15	14
egyéb	10	9

Ahogy az várható volt, a tanulmányok nagy része az adott képzési szinteken tanulókat vizsgálja, emellett azonban megjelenik két újabb célcsoport. Nyilvánvalóan az oktatás

egy másik fontos szereplője a pedagógus, de maga az iskola általában (vagy egyetlen iskola, vagy iskolák csoportja konkrétan) is megjelenik a reziliencia kontextusában. A táblázatban az alapvetőbb oktatási célcsoportokat tüntettük fel, azonban feltétlenül meg kell jegyeznünk, hogy számos tanulmány ennél összetettebb és árnyaltabb megközelítéseket használ. Egyrészt például gyakran több képzési szintet is együtt vizsgálnak, pl. az óvodásokat és az általános iskolásokat, vagy az alapfokon és a középfokon tanulókat. Másrészt vannak egyéb, oktatási szempontból releváns kategóriák is, mint az Arany János program és az egyetemi szakkollégiumok diákjai. És ahogy azt már a szófelhőnél is láttuk, több vizsgálat a főbb oktatási kategóriákon belül speciális társadalmi jellemzőkre is hangsúlyt helyez: a fogyatékossággal élő általános iskolásokra, vagy az egyetemistákon belül a nőkre, a pedagógusokon belül a roma származásúakra.

A harmadik szempont az alkalmazott módszerek összegyűjtése volt. Ezen belül a négy legszámosabb csoportot adtuk meg a 4. táblázatban. Az egyéb kategóriába soroltuk az olyan tanulmányokat, mint a recenziók, a történeti elemzések, jó gyakorlatok stb.

4. táblázat. A tanulmányok eloszlása az alkalmazott módszerek szerint. H.a.:6
(Forrás: saját szerkesztés)

kutatási módszer	db, N = 106	%
elméleti jellegű	26	25
kvantitatív vizsgálat	45	42
kvalitatív vizsgálat	17	16
esettanulmány	5	5
egyéb	13	12

Az alkalmazott módszerek között a kvantitatív vizsgálat aránya a döntő, a kvalitatív módszereket sokkal kevesebben preferálták. Ezek az arányok jelentősen különböznek a nemzetközi kutatásoktól, ahol a kvantitatív-kvalitatív módszerek aránya sokkal kiegyenlítettebb (48% vs. 46%) (Borazon és Chuang 2023). A módszerek mindkét megközelítésen belül heterogének. A kérdőíves vizsgálatok több esetben validált pszichológiai tesztek alkalmazását jelentik, az adatok forrása szempontjából adatfelvétel és statisztikai adatbázisok is előfordulnak, a zömmel keresztmetszeti vizsgálatok mellett jelen van a longitudinális elemzés is, kvalitatív módszerként megjelenik a fókuszcsoport, az interjúknál pedig találkozunk szakértői és életútinterjúkkal egyaránt.

Összefoglalás

Statisztikai megközelítésű kutatástörténeti áttekintésünk célja az volt, hogy összképet kapjunk azokról a legfőbb tendenciákról – kik, mikor, milyen formában írtak, ezek hol jelentek meg, milyen módszerrel és kik körében vizsgálódtak –, amelyek a hazai neveléstudományi rezilienciavizsgálatokat jellemzik. Egy relatíve új témáról van szó nemzetközi szinten is, a hazai kutatásoknak pedig még rövidebb a múltjuk, kb. feleannyi idősek. A publikálás lassan indult 2012-től, de inkább 2014-től, és az évtized végére gyorsan felfutott, bár a tendencia inkább hullámzó. A vizsgált tanulmányok típus szerinti elemzése, a várakozásnak megfelelően, a rövidebb, gyorsabban megjelentethető szakcikkek és könyvrészletek dominanciáját mutatta, ezek egymáshoz viszonyított aránya pedig arra figyelmeztet, hogy egy átfogó kutatástörténeti bemutatás nem szorítkozhat csupán a folyóiratcikkek elemzésére. Megállapítottuk, hogy a témával számos kezdő kutató

foglalkozik, doktori téma keretei között is, ami kiegyensúlyozottá teszi az elméleti és az empirikus megközelítésmódot. A tanulmányok jelentős része egyszerzős, a szerzők többsége pedig leginkább egyedül vagy 2-3 fős kisebb csoportban publikál. A többszerzős formációk alkalmiak, csak néhányan jelentetnek meg egynél több publikációt közösen. A szerzők közötti kapcsolatokat a tanulmányok hivatkozásainak feltárásával, további részletekkel lehetne gazdagítani. A tanulmányokban vizsgált célcsoportok, bár eltérő hangsúlyokkal, lefednek minden képzési szinthez tartozó szereplőt, több esetben szem előtt tartva az adott személyek többes társadalmi kötődését (Varga, 2017), és vannak kezdeményezések a szervezeti, intézményi szintű reziliencia vizsgálatára is. Az elmúlt bő évtized máris számos, empirikusan is alátámasztott eredményt hozott a hazai neveléstudomány számára, és elemzésünk alapján úgy látszik, hogy van még potenciál a további kutatásokra is, különösen azért, mert a nehézségeik ellenére sikeres személyek, intézmények körében szerzett kutatási eredmények jól hasznosíthatók a gyakorlatban, mikro- és makroszinten egyaránt. A tartalmi elemzés alapján különösen előremutatóak és hasznosak lennének a további empirikus – és lehetőleg a rezilienciához jól illeszkedő longitudinális – vizsgálatok a pedagógusok, a kisiskolások és az iskolák körében.

Szirtes-Tankó Tünde

Pécsi Tudományegyetem BTK „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola

Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet mondani az anonim lektoroknak a kézirat korábbi változatához fűzött értékes megjegyzéseikért.

Irodalom

Bass, L. & Darvas, Á. (2008). *Gyerek jól-lét – szociálpolitika – gyerekintézmények.* MTA Közgazdaságtudományi Intézet.

Békés, V. (2002). A reziliencia-jelenség, avagy az ökologizálódó tudományok tanulságai egy ökologizált episztemológia számára. In Forrai, G. & Margitay, T. (szerk.), *Tudomány és történet: Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére* (215-228). Typotex.

Berbés-Blázquez, M. & Scott, D. (2017). The development of resilience thinking. *Tourism and Resilience,* 9–22. CABI. DOI: 10.1079/9781780648330.0009

Borazon, E. Q. & Chuang, H-H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development,* 99. 102761. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2023.102761

Bourbeau, P. (2018). A genealogy of resilience. *International Political Sociology, 12*(1), 19–35. DOI: 10.1093/ips/olx026

Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle, 22*(2), 85–110.

Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán: reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.

Erdei, R. (2015). Reziliencia a pedagógiában – a kockázat ellensúlyozása pedagógiai eszközökkel. *Pedagógusképzés,* 27–43. DOI: 10.37205/tel-hun.2014-2015.02

Fehérvári, A. (2019). Eredményesség- és méltányosságkutatások a magyar közoktatásban. Szisztematikus irodalomáttekintés 1990–2019. *Iskolakultúra, 31*(4), 90–108. Elérés forrás https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34344

Homoki, A. (2016). A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (szerk.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium Kiadó – Új Mandátum Könyvkiadó. 78–90.

Homoki, A. (2020). A reziliencia egyéni nézőpontú megközelítései a humán segítés nemzetközi és hazai gyakorlatában. *Szociálpedagógia,* 15, 52–68.

Kozma, T. (2013). Pedagógiából neveléstudomány. *Neveléstudomány, 1*(1), 91–105.

Rayman, J. & Varga, A. (2015). Reziliencia és inklúzió. *Romológia, 3*(10), 9–28.

Szokolszky, Á., Palatinus, K. & Palatinus, Zs. (2015). A reziliencia mint a komplex dinamikus fejlődési rendszerek sajátossága. *Alkalmazott Pszichológia, 15*(1), 43–60.

United Nations Educational Scientific Cultural Organization (2021). *Building back resilient: how can education systems prevent, prepare for and respond to health emergencies and pandemics?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375278.

Van Breda, A. D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work/Maatskaplike Werk, 54*(1), 1–18. DOI: 10.15270/54-1-611

Varga, A. (2017). Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio, 26*(3), 418–430. DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.8

Melléklet

Alter, E. (2020). A reziliencia és az egyetemi lemorzsolódás kockázatának vizsgálata leendő első generációs értelmiségiek körében. In Buda, A. & Kiss, E. (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia múlt és jövő között. A XI. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata. Debrecen, 2019. szeptember 20-21*. DE Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. 55–70.

Andl, H. (2018). Az Arany János Program vizsgálata – Kutatástörténeti vázlat. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. 65–87.

András, I., Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M. & Szalay, G. (2016). Burnout-prevenció. Rezilienciaerősítő program tanárok számára. *Dunakavics, 4*(7), 31–50.

András, I., Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M., … Németh, B. (2016). Burn out prevenció, reziliencia erősítés. In Major, E., Tóth, P. & Varga, A. (szerk.), *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. 393–404.

András, I., Rajcsányi-Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M. & Györgyi, S. (2016). Burnout-prevenció – Rezilienciaerősítő program tanárok számára. In András, I., Rajcsányi-Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M. & Györgyi, S., *Képzők képzése*. DUE Press. 73-87.

Bacsa-Bán, A. (2022). Elsőéves hallgatók a Dunaújvárosi Főiskolán. Rezilienssé válni. In Bacsa-Bán, A., *Hozzáadott érték*. DUE Press. 25–44.

Bacskai, K. & Ceglédi, T. (2022). Ugródeszka-e a református iskola a hátrányos helyzetű tanulóknak? Reziliens diákok a református oktatási rendszerben. *Collegium Doctorum, 18*(2), 101–112.

Balogh, J. (2020). „Kis virágok nagy nyílása" avagy reziliensígéretek a felsőoktatás világában. *Debreceni Szemle, 28*(3), 381–384.

Balázs, L. & Szalay, G. (2016). A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In Károly, K. & Homonnay, Z. (szerk.), *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó. 48–61.

Balázs, L. & Szalay, G. (2017). A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei. egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In Szőke-Milinte, E. (szerk.), *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. 71–80.

Balázs, L. & Szalay, G. (2021). A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás. In Balázs, L., *Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés*. DUE Press. 21–31.

Bauer, A. (2021). A reziliencia inklúziót támogató lehetőségei a stresszkezelésben a Connor-Davidson Reziliencia skála (CD-RISC) alapján. Nemzetközi kitekintés. *Parlando, 1*, 1–15.

Benke, M. (2017). Gondolatok a tanuló régió kutatás elméleti kérdéseihez: A regionális ellenállóképesség és rugalmasság, a reziliencia jelentősége a tanuló régió kutatás szemszögéből. In Mrázik, J. (szerk.), *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 634–646.

Bolyky, O. & Sárik, E. (2020). Talpon maradni… Reziliens életutak elemzése. *Kriminológiai tanulmányok (2000-)*, 57, 105–128.

Borbély-Pecze, T. B. (2021). Krízis és újratanulás a Post-Covid korszakban. Oktatás, képességek 2030. *Opus et Educatio, 8*(4), 413–422. DOI: 10.3311/ope.480

Bordás, A. (2020). A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés,* (3–4), 5–28. DOI: 10.37205/tel-hun.2020.3-4.01

Bredács, A. & Takács, K. (2020). A stresszel való megküzdőképesség fejlesztése az iskolában a reziliencia és a pszichológiai immunitás eszközeivel. *Iskolakultúra, 30*(3), 62–84.

Bíró, V. (2015). A reziliencia szerepe az iskolai motiváció fenntartásában. *Danubius Noster, 3*(1–2), 75–82.

Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle, 22*(2), 85–110.

Ceglédi, T. (2015). Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In Pusztai, G. & Ceglédi, T. (szerk.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. ÚMK – PPS – Partium. 116–135.

Ceglédi, T. (2016). Reziliensígéretek és oktatói kapcsolataik a felsőoktatásban. In Tóth, P. & Holik, I. (szerk.), *Pedagógusok, tanulók, iskolák. Az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Óbudai Egyetem – ELTE Eötvös Kiadó. 139–149.

Ceglédi, T. (2017). Tapasztalatszerzés vagy anyagi kényszer? Reziliens-ígéretek hallgatói munkavégzése. In Hüse, L. & Molnár, E. (szerk.), *Fiatal felnőttek iskolai és társadalmi inklúziójának támogatása*. Evangélikus Roma Szakkollégium. 109–128.

Ceglédi, T. (2018a). A karriernek alárendelt magánélet vagy a karrierhez nélkülözhetetlen magánélet? A társadalmi hátrányaik ellenére sikeres, reziliens hallgatók tervei. In Engler, Á. (szerk.), *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD). 62–86.

Ceglédi, T. (2018b). *Reziliencia és felsőoktatás: Beteljesül a reziliencia ígérete vagy élesednek a társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban?* Debreceni Egyetem.

Ceglédi, T. (2018c). Reziliens sikertörténetek a Wáli István Református Cigány Szakkollégiumban. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 128–139.

Ceglédi, T. (2018d). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-H.

Ceglédi, T. (2020a). Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők. *Kapocs,* 65–80.

Ceglédi, T. (2020b). Reziliencia és kompenzáló tényezők. In Pusztai, G. (szerk.), *Nevelésszociológia*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 101–129.

Ceglédi, T., Balogh, J. & Godó, K. (2019). Két reziliens jó gyakorlat a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának megelőzésére. In Tóth, P. Benedek, A, Mike, G. & Duchon, J. (szerk.), *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül – Development and Partnership in HE without Borders*. BME Gazdaság- És Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszék. 570–579.

Ceglédi, T., Fényes, H. & Pusztai, G. (2021). Hallgatói prezisztencia a nők és a reziliensek körében. *Civil Szemle, 18*, 5–29.

Ceglédi, T., Hamvas, L., Katona, C., Kiss, A., Torner, B. & Vas, S. (2018). *Ugródeszka lendülettel – reziliens wális szakkollégisták*. Wáli István Református Cigány Szakkollégium.

Ceglédi, T. & Szathmáriné, C. K. (2021). Reziliencia és szociális munka. In Fábián, G., Rusinné Fedor A., Hüse, L. & Szoboszlai, K. (szerk.), *Mentori kézikönyv*. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 158–180.

Ceglédi, T., Tóbi, I. & Harsányi, S. G. (2016). Reziliens hallgatók és szakkollégiumi felvételi szelekció. *Educatio, 25*(3), 359–371.

Csók, C. (2019). „Rögös út vezet a csillagokig", avagy reziliensígéretek a felsőoktatás útvesztőiben. *Iskolakultúra, 29*(4–5), 115–118.

Csüllög, K., Lannert, J. & Zempléni, A. (2015). *Számít a pedagógus és az iskola! A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján*. Oktatási Hivatal.

Dobokai, R. L. S. D. (2020). Reziliencia és érzelmi intelligencia. *Educatio, 29*(2), 305–315. DOI: 10.1556/2063.29.2020.2.10

Dobó, T., Kőszegi, K. & Varga, A. (2018). Nézőpontok. Az Arany János Program értékelése a program intézményi vezetőinek véleménye és a terepmunkát végző szakkollégisták elemzése alapján. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. 189–208.

Erdei, R. (2015). Reziliencia a pedagógiában- a kockázat ellensúlyozása pedagógiai eszközökkel. *Pedagógusképzés, 12–13*(41–42), 27–43. DOI: 10.37205/tel-hun.2014-2015.02

Erdei, R. (2016). *Reziliencia és iskolakezdés*. ELTE – MTMT. https://m2.mtmt.hu/api/publication/3181578 DOI: 10.15476/elte.2015.119

Erdei, R. (2018). A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei. In Toma, K., Bednarik, L. & Podlovics, É. L. (szerk.), *Iskola a határon. A pataki tanítóképzés 160 esztendeje, oktatási-nevelési módszerek kisgyermekkortól ifjúkorig, módszerek a digitális bennszülöttekhez*. Líceum Kiadó. 99–114.

Erdei, R. (2021). Az optimális fejlődést támogató védőfaktorok. In Toma, K., Podlovics, É. L. & Stóka, Gy. (szerk.), *Örökség és megújulás. Örökség és megújulás a tanítóképzésben*. Líceum Kiadó. 25–46. DOI: 10.33031/spf.2021.25

Erdei, R. (2022a). A reziliencia jelentősége a COVID 19 idején az óvodás és alsó tagozatos gyermekek körében. In Nagy, E. K., Egri, T. & Jaskóné Gácsi, M. (szerk.), *Értékteremtés – Kihívások a Pedagógiában, Gyógypedagógiában és a Tanárképzésben.* Miskolci Egyetemi Kiadó. 57–66.

Erdei, R. (2022b). A reziliencia jelentősége a jelenlegi helyzetben óvodás és kisiskolás korosztálynál. In Karlovitz, J. T. (szerk.), *Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok*. International Research Institute s.r.o. 307–313.

Erdei, R. (2022c). *Reziliencia és iskolakezdés*. Tokaj-Hegyalja Egyetem.

Fehér, Á. (2017). Sérülékenység és belső erő. Pedagógusok szerepe a megküzdés folyamatában. In Fehér, Á. & Mészáros, L. (szerk.), *„...et vocavit vocatione sua sancta" A pedagógiai hivatás a keresztény nevelésben*. AVKF. 76–84.

Fehérvári, A. (2018a). Az Arany János Program tanulói. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. 119–159.

Fehérvári, A. (2018b). Út a felsőoktatásba. Az Arany János Tehetséggondozó Program. In Tóth, D. A. (szerk.), *Az oktatás gazdagsága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére*. CHERD-H. 155–165.
Fehérvári, A. (2021). Eredményesség- és méltányosság-kutatások a magyar közoktatásban. Szisztematikus irodalomáttekintés 1990–2019. *Iskolakultúra, 31*(4), 90–108.
Fehérvári, A. & Varga, A. (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tansz. Wlislocki H. Szakkollégium.
Fehérvári, A., Varga, A. & Ceglédi, T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. 17–46.
Fejes, J. B. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány, 181*(1), 68–78. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.7
Forray, R. K. (2016). Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (szerk.), *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 171–181.
Gyarmathy, É. (2022). Harmónia versus pozitivitás. A pozitív pedagógiáról. *Új Pedagógiai Szemle, 72*(1–2), 108–122.
Gál, Z., Jámbori, S., Kasik, L. & Fejes, J. B. (2019). Az észlelt tanulmányi sikeresség és az iskolai jóllét pszichológiai erőforrásainak összefüggései középiskolás diákok körében. *Magyar Pedagógia, 119*(4), 265–286. DOI: 10.17670/mped.2019.4.265
Harcsa, I., Monostori, J., Ceglédi, T. & Dabney-Fekete, I. (2022). A nemzedékek közötti iskolai mobilitás mintázata és összefüggései az anyagi helyzettel. A reziliensek hátrányai a diploma után. *Socio.hu, 12*(3), 4–26. DOI: 10.18030/socio.hu.2022.3.4
Homoki, A. (2014). Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In Ceglédi T., Gál A. & Nagy Z., (szerk.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. DE Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 45–55.
Homoki, A. (2015). *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban.* MTMT. https://m2.mtmt.hu/api/publication/2974094
Homoki, A. (2016). A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (szerk.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Új Mandátum Könyvkiadó. 78–90.
Homoki, A. (2022). A rezilienciára való nevelés speciális pedagógiai eszközei. *Deliberationes, 15*(1), 51–61. DOI: 10.54230/delib.2022.1.51
Homoki, A. & Czinderi, K. (2015). A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben. *Esély, 26*(6), 61–81.
Hornyák, A. & Fodor, S. (2020). Nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk – avagy a pszichológiai tőke és a vállalkozói kompetencia kapcsolata. *Iskolakultúra, 30*(11), 70–94.
Híves, T. (2017). Korai iskolaelhagyás kontra reziliencia. *Autonómia és Felelősség, 3*(1), 111–124. DOI: 10.15170/ar.2017.3.1-4.7.
Hörich, B. (2018). Mobilitási szándékok és reziliencia. *Educatio, 27*(4), 711–723. DOI: 10.1556/2063.27.2018.4.13
Hüse, L. & Ceglédi, T. (2018). *„Érett dió is lehetek". A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra.* Evangélikus Roma Szakkollégium.
Jámbori, S. & Bálint, Á. (2021). A szociálisprobléma-megoldás, nevelési stílus és reziliencia vizsgálata magyar és japán szülők körében. *Magyar Pedagógia, 121*(3), 259–280. DOI: 10.17670/mped.2021.3.259

Jámbori, S., Kőrössy, J. & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia, 119*(1), 75–94. DOI: 10.17670/mped.2019.1.75

Józsa, G. (2019). Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai. *Magyar Pedagógia, 119*(2), 151–169. DOI: 10.17670/mped.2019.2.151

Katona, V. (2015). *Mozgássérült emberek felnőtté válása a társadalom által teremtett keretek között. A reziliencia lehetősége az életutakban*. MTMT. https://m2.mtmt.hu/api/publication/24862984 DOI: 10.15476/elte.2014.052

Kondás, A. & Gebriné, É. K. (2021). A reziliencia mértékének vizsgálata a Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar hallgatóinak körében. A reziliencia az észlelt stressz mértékének tükrében. In Rusinné, F. A. (szerk.), *Jövőformáló tudomány – generációk egymásért*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 113–125.

Kondás, A. & Gebriné Éles, K. (2020). A reziliencia mértékének vizsgálata a Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar hallgatóinak körében. In Balogh, E. & Jávorné Erdei, R. (szerk.), *Diáktudomány 5*. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 84–88.

Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E. B., Hafičová, H. & Dubayová, T. (2022). *„Amit eddig nem is tudtam magamról.". Reflektív kutatás. A reziliencia felismerése és erősítése kisgyermekkortól kezdve elnevezésű projekt tréningmódszerének fejlesztése.* Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület.

Kozma, K. (2019). Reziliens életúttal az egyetemen. Recenzió – Ceglédi Tímea (2018) „Ugródeszkán" című könyvéről. *Különleges bánásmód, 5*(4), 79–80. DOI: 10.18458/kb.2019.4.79

Kozma, K. & Ceglédi, T. (2020). „Akinek van bátorsága a gesztenyét lebontani". Reziliens életúttal a pedagógus pályán. *Acta Medicinae et Sociologica, 11*(31), 85–101. DOI: 10.19055/ams.2020.11/31/8

Kozma, T. (2017). Reziliens közösségek – reziliens társadalom? *Educatio, 26*(4), 517–527. DOI: 10.1556/2063.26.2017.4.1

Kozma, T. (2018). Reziliens közösségek - reziliens társadalom? In Kerülő, J. & Jenei, T. (szerk.), *Pedagógusképzés és az inklúzió*. Kreatív Help Bt. 195–206.

Kóródi, K. & Szabó, É. (2019). A tanulmányi reziliencia értelmezése. Kutatási, prevenciós és intervenciós lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle, 74*(4), 527–545. DOI: 10.1556/0016.2019.74.4.6

Kóródi, K., Szabó, É. & Jagodics, B. (2022). A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatának adaptálása általános és középiskolás mintán. *Iskolakultúra, 32*(5), 46–56. DOI: 10.14232/iskkult.2022.5.46

Körei, L. (2022). Az érzelmi intelligencia és reziliencia területeinek teoretikus és praktikus megközelítése az óvodáskori fejlesztésben. In Toma, K. (szerk.), *Tervezés és fejlesztés az óvodában. Az óvodapedagógus-képzés múltja és jelene. Készség- és képességfejlesztő óvodáskorban. Pedagógiai tervezés az óvodában – A sárospataki modell*. Tokaj-Hegyalja Egyetem. 163–171.

Lazsádi, C. (2015). Óvodás gyerekek megküzdési startégiájának és a családjaik szocio-demográfiai változóinak összefüggésvizsgálata. A reziliens személyiség protektív mechanizmusainak és a kockázati tényezőinek korai féltérképezése. Térképrészlet. *Erdélyi társadalom, 1*, 131–148.

Mártonfi, G. (2018). Sikerek és kudarcok az Arany János programban. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.) *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. 161–188.

Máté, D. (2014). Generációs változások a roma diplomások életútjában, a társadalmi reziliencia hatása: Az öntudatra ébredő új generáció és a határokon felüli átemelkedés.

In Cserti-Csapó, T. (szerk.), *III. Romológus Konferencia*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 232–246.
Máté, D. (2015). Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom, 13*(1), 43–56.
Máté, D. (2018). Generációs változások a Roma diplomások életútjában, a társadalmi reziliencia hatása. In Tóth, N. (szerk.), *Peremhelyzetben III*. Didakt. 49–70.
Máté, D. (2021). *Generációs változások a roma diplomások életútjában. a társadalmi reziliencia hatása*. MTMT. https://m2.mtmt.hu/api/publication/32908238 DOI: 10.15476/elte.2020.140
Müller, V. (2022). Lemorzsolódás vagy bennmaradás? A felsőoktatásban tanuló figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) élő fiatal felnőttek helyzete. *Neveléstudomány, 4*, 42–61.
Papp Z., A. (2022a). Közösségi és iskolai reziliencia hiánya: siker és sikertelenség együttjárása Atelepen. *Regio, 30*(2), 41–66.
Papp Z., A. (2022b). Reziliencia távolról és közelről. *Regio, 30*(2), 5–11. DOI: 10.17355/rkkpt.v30i2.5
Patakfalvi-Czirják, Á., Papp, Z. A. & Neumann, E. (2018). Az iskola nem sziget. *Educatio, 27*(3), 474–480. DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.9
Podlovics, É. L. (2020). Reziliencia az oktatásban. In Juhász, M. K., Kaposi, J. & Szőke-Milinte, E. (szerk.), *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása*. PPKE. 317–322.
Podlovics, É. L. (2021a). A reziliens pedagógus szemléletváltása. In Fodor, R., Karainé Gombocz, O. & Miklós, Á. K. (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III*. PPKE. 359–365.
Podlovics, É. L. (2021b). Reziliencia és pedagógiai gyakorlat. In Toma K., Podlovics É. L. & Stóka Gy. (szerk.), *Örökség és megújulás. Örökség és megújulás a tanítóképzésben*. Líceum Kiadó. 71–83. DOI: 10.33031/spf.2021.71
Pusztai, G. (2020). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs, 19*(2), 51–64.
Pápai, B. & Varga, A. (2018). Életutak – Az Arany János Programok sorsfordító ereje. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium. 209–228.
Rayman, J. & Varga, A. (2015). Reziliencia és inklúzió. *Romológia, 3*(10), 10–27.
Raymann, J. & Varga, A. (2017). Tíz év múlva…: Különböző társadalmi hátterű fiatalok jövőképe. In Nagy, Á. (szerk.), *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem. 354–379.
Rácz, A. & Homoki, A. (2017). A hatékonyság- és rezilienciamérések tapasztalatai a gyermekvédelmi szakellátásban. *Szociálpolitikai Szemle, 3*(3), 56–72.
Szabó, D. F. (2015). A reziliencia fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra, 25*(7–8), 135–138.
Szabó, D. F. (2017). A reziliencia értelmezésének lehetőségei – kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle, 72*(2), 247–262. DOI: 10.1556/0016.2017.72.2.6
Szabó, D. F. (2021). *Az oktatási reziliencia többszempontú vizsgálata 4. és 6. évfolyamos tanulók körében.* SZTE MTMT. https://m2.mtmt.hu/api/publication/32806592 DOI: 10.14232/phd.10837
Szabó, R. K. & Fodor, S. (2020). A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra, 30*(10), 65–82.
Szabó, R. K., Máth, J. & Sztancsik, V. (2019). A reziliencia és a proaktív megküzdés összefüggéseinek vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia, 19*(4), 73–99.

Szigeti, F. (2021). Hallgatói reziliencia. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD). 54–57.

Széll, K. (2016). Iskolai légkör és eredményesség. In Szemerszki, M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. OFI. 51–73.

Széll, K. (2017). *Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. MTMT. https://m2.mtmt.hu/api/publication/3328015

Széll, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belevedere Meridionale. DOI: 10.14232/belvbook.2018.58536

Sági, M. (2016). Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In Szemerszki, M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei.* OFI. 101–124.

Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J. & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia, 116*(3), 339–363. DOI: 10.17670/mped.2016.3.339

Ugrai, J. (2020). Iskolai sikerek és társadalmi emelkedés. A sárospataki példa a 19. század első felében. *Századok, 154*(1), 53–80.

Varga, A. (2017a). Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és Felelősség, 3*(1), 31–54. DOI: 10.15170/ar.2017.3.1-4.2.

Varga, A. (2017b). Inkluzivitás napjainkban. Hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio, 26*(3), 418–430. DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.8

Vida, G. (2019). Reziliencia és SNI. Tanulási zavarral küzdő középiskolások lemorzsolódásának háttérváltozói. *Új Pedagógiai Szemle, 69*(9–10), 57–72.

Winkler, Z. & Zsolnai, A. (2022). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra, 32*(8–9), 70–85.

Absztrakt

A reziliencia a neveléstudományban egy relatíve új téma nemzetközi szinten is, a hazai kutatásoknak pedig még rövidebb a múltjuk, kb. feleannyi idősek. Az első publikáció 2012-ben jelent meg, az első és eddig egyetlen kutatástörténeti áttekintés 2016-ban volt. Statisztikai megközelítésű, friss kutatástörténeti elemzésünk célja, hogy a rendelkezésünkre álló adatbázisokból kigyűjtve a 2012 és 2022 között megjelent magyar nyelvű publikációkat, összképet alkossunk a legfőbb tendenciákról – kik, mikor, milyen formában írtak, ezek hol jelentek meg, milyen módszerrel és kik körében vizsgálódtak. Összesen 112 magyar nyelvű, releváns neveléstudományi publikációt sikerült azonosítanunk. A tanulmány első felében a formai sajátosságokra koncentrálunk, majd a címek kulcsszavaira és az absztraktokra építve, néhány alapvető tartalmi sajátosságot veszünk sorra röviden, mivel terveink szerint ezt egy másik tanulmányban részletesebben is elemezni szeretnénk a jövőben. Eredményeink alapján, ha meg kellene határozni, hogy milyen egy rezilienciával foglalkozó tipikus hazai publikáció, akkor azt mondhatjuk, hogy nagy valószínűséggel az elmúlt évtized második felében jelent meg, kezdő kutató tollából, rövidebb terjedelmű (szakcikk vagy könyvfejezet), amely kvantitatív vizsgálat keretében vizsgálta elsősorban a felsőoktatási szférát, a hátrányos helyzetű egyetemi hallgatókat. Az elmúlt bő évtized máris számos, empirikusan is alátámasztott eredményt hozott a hazai neveléstudomány számára, és elemzésünk alapján úgy látszik, hogy van még potenciál a további kutatásokra is. A vázlatos tartalmi elemzés alapján különösen előremutatóak és hasznosak lennének a további empirikus – és lehetőleg a rezilienciához jól illeszkedő longitudinális – vizsgálatok a pedagógusok, a kisiskolások és az iskolák körében.

Kulcsszavak: reziliencia, neveléstudomány, kutatástörténet, 2012-2022, statisztikai elemzés

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.10.76

szemle

A népzene szerepének párhuzamai a törökországi és hazai iskolai zeneoktatásban

A tanulmány azt a 17-20. század során bekövetkező folyamatot mutatja be, mely során a népzene szerepe felértékelődik, elindul a népzenegyűjtés, és bekerülnek a népdalok a zenei tantervekbe. Ezt követően vizsgálja a népzene jelenlegi szerepét az iskolai énekórákon, illetve kedveltségének növelésére javaslatokat tesz, mindezt a törökországi és magyarországi helyzet párhuzamba állításával.

Bevezetés

Törökországban a *hagyományos zene* fogalmát a 19. század második negyedében kezdték el használni (Uçan 2005), majd a köztársaság megalakulása után új korszak kezdődött a zenében is: az Isztambul és Ankara Rádióknak köszönhetően a *török népzene* fogalma bekerült a köztudatba (Karaelma, 2016). Zeneoktatása az általános iskolákban és középiskolákban a 20. században nyert teret, melynek során a nemzeti összetartozás növelésének eszköze volt a zenei képzés, azon belül is a török népzene használata az iskolákban.

Szerepet kaptak a kodályi elvek, melyek még nagyobb jelentőséggel bírnak az utóbbi harminc évben (Çeliktaş, 2022). A 2018-as török általános iskolai zenei tanterv javaslata szerint a zenei megértés és a készségek elsajátításához a 20. század kiemelkedő zenepedagógusai, alternatív zenepedagógiai irányzatok képviselői: Orff, Dalcroze, Suzuki és Kodály módszerét kell alapul venni (MEB, 2018).

Magyarországon a felvilágosodás és romantika korában kezdődött az általános érdeklődés a népdalok iránt, a 19. században jelentek meg az első kéziratos és nyomtatott gyűjtemények. A népzenetudomány Kodály Zoltán és Bartók Béla munkásságával nyert teret a tudományágak között (Paksa, 2012). Kodály Zoltán a kötelező ének-zene oktatás, illetve annak népzenei tartalma mellett emelt szót (Pethő, 2011). *A magyar népzene* című tanulmányában írta, hogy egészséges nemzeteknél a népzene mindenütt jelen van, a művészetben, a közoktatásban és a köztudatban is, melyre Angliát említette példának. Véleménye szerint a népdalhoz a zenei műveltségen át jutunk el leghamarabb (Kodály, 1951). Jelen tanulmány célja bemutatni a népzene szerepét a 19. század előtti időktől napjaink zeneoktatásáig Magyarországon és Törökországban, illetve rávilágítani a népzene jelentőségét felfedező párhuzamokra.

A témaválasztás aktualitását adja, hogy 2023-ban ünnepli a Török Köztársaság alapításának 100. évfordulóját. A köztársaság létrehozásának fontos eleme volt a nemzeti kultúra, így a népzene ügyének kérdése is. A tanulmány felhívja a figyelmet a török népzenegyűjtés és a népdalok rendezésének magyar vonatkozására.

A török és magyar népzenei kapcsolatokat magyar népzenekutatók vizsgálták. Bartók Béla (1937) törökországi gyűjtése nyomán megállapította, hogy az általa gyűjtött török népdalok több mint 20%-a összefüggésbe hozható a magyar népzenei anyaggal. Kodály Zoltán (1951) *A magyar népzene* című tanulmányában az ötfokú dalaink keleti eredetére világít rá, mely daloknál az ugor és török elemeket nem tudta elkülöníteni, keletkezését a magyarság őshazájába, kiválásunk előttre datálja és a nagy ázsiai zenekultúra részének tekinti. Paksa (2012) a népzenénk ótörök ősrétegének két stílusát, a kisambitusú pentaton és a nagyívű, ereszkedő, kvintváltó pentaton stílust mutatja be *Magyar népzenetörténet* című kötetében. Bartók kutatásait folytatta és szélesebb közösséggel megismertette a 21. században Anatóliában, Trákiában, Kazahsztánban, Azerbajdzsánban, Kirgizisztánban, Türkmenisztánban, illetve a kaukázusi és törökországi karacsájok körében népzenét gyűjtő Sipos János (Domokos, 2016). A magyar népzene rendszerezését alapul véve Sipos (1994) *Török népzene* című munkájában a török népzene gyűjtésére és rendszerezésére vállalkozott, bemutat dallampárhuzamokat és hasonlóságokat a két nép dalai között. Ezek a tanulmányok alapot adnak a népzeneoktatás számára, mely egymástól eltérő időpontban, de azonos céllal indult az iskolákban, így a történelmi előzmények bemutatása után jelenlegi helyzetét vizsgálom a magyar és török kurrikulumban.

A kutatás kérdései és módszertana

Kutatásomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen szerepe van a népzenének a 17. századtól a 19. század végéig, majd a 20. században. Mikor és hogyan került be a zeneoktatásba, zenei tantervekbe a népzene, és napjainkban hogyan használják az iskolai ének-zene órákon? Várható eredményeim szerint a 17-18. században virágzott a népzene mindkét területen, ám jelentőségének felfedezése és a népdalok gyűjtése Magyarországon hamarabb kezdődött, ugyanis hazánkban a reformkor, Törökországban a köztársaság megalapítása idején került fókuszba a népzene. Ebből kifolyólag itthon a tantervekbe is hamarabb került be, mely többek között zeneszerzőnk, népzenekutatónk, Kodály Zoltán nevéhez fűződik, aki a népzene ügyének támogatója volt. Előfeltételezésem szerint a népzene jelenleg mindkét nemzet iskoláiban jelen van az ének-zene órák keretében, ugyanis a nemzeti identitás kialakításában, erősítésében jelentős szerepe van. Daniel Tröhler (2023) említi a tanulmányokat, melyek kimutatták, hogyan alakítják a tantervek és a tankönyvek a diákok nemzeti öntudatát. Ez az ének-zenei tantervekben, tankönyvekben kiemelt jelentőségű lehet, így a művészetek, azon belül is a zene által törekednek a tanulók nemzeti önérzetének erősítésére.

A szakirodalmi feldolgozás során a zenehasználat, azon belül is a népzene használatának időbeli változását vizsgáltam. A fókuszpontokba a népzene jelentőségének felfedezése, annak oka és a népzenekutatás kezdete került, mely alapul szolgált a népzenét tartalmazó zenei tantervek kidolgozásához. A tanulmány zárásaként a népzeneoktatás jelenlegi helyzetét vizsgálom mindkét országban a legújabb magyar és török zenei tantervek elemzésével, majd javaslatokkal és jó módszerekkel, mely rávilágít a népzene jelenlegi helyzetére az iskolai ének-zene órákon, így a tanulmány bemutatja a folyamatot a népzene kérdésének jelentőssé válásától napjaink helyzetéig a kurrikulumban. A tanulmány elején más nemzetek iskolai énekórájának tartalmát vizsgálom, így felállítva az elméletet, hogy a vizsgált országok zeneóráin is hasonlóan fontos szerepet kap a népzene, mint a törökországi és magyarországi énekórákon.

A zeneoktatás kurrens trendje hazai és nemzetközi viszonylatban

A hazai közoktatásban a kodályi elvekhez kapcsolódva fontos szerepet játszik a kotta-olvasás az ének-zene órákon (Szabó, 2021), illetve a különböző zenei műfajok közül leghangsúlyosabban a népzene és komolyzene mind éneklés, mind zenehallgatás formájában (Nat, 2020). Az énekórák alacsony mértékű kedveltségének témájával tanulmány is foglalkozott (Józsa és mtsai, 2017; L. Nagy, 2003; Orosz, 1991; Takács, 2001; idézi Janurik, 2021). A pozitívabb attitűd elérésére számos javaslat és jó gyakorlat született a közelmúltban. Ilyen a Zenesziget digitális zenei oktatóprogram (Szabó, 2021), illetve a készségfejlesztést és a diákok aktív bevonását segítő zenei játékok (Nagyné, 2017) felhasználása az ének-zene órákon. Az alábbiakban röviden bemutatom az iskolai zenei foglalkozások tartalmát a skandináv országokban, a kelet-európai és nyugat-európai államokban összefoglalóan, mely reprezentálja a zeneórák különféle megvalósításának módját, az eltérő tartalmi elemeket és a népzene többféle alkalmazási módját.

Hazánkkal ellentétben Finnországban az énekórák szerves részét képezi a digitális eszközök használata, továbbá az improvizáció és a tanárok, diákok együttes hangszerjátéka (EAS, 2023a). A népzene és a modern zene egyaránt megjelenik az órákon, illetve a rendelkezésre álló klasszikus zenei hangszerek mellett a népi hangszerek, mint a kantele és popzenei hangszerek, mint a basszusgitár és dobfelszerelés segítségével saját dalokat komponálnak, továbbá az éneklésnek is nagy szerep jut (Safari, 2021), így az ének-zene órák a diákok aktív részvételét igénylik minden esetben. Svédországban szintén a tanterv részét képezi a zeneszerzés és a digitális eszközök énekórán való használata, illetve a különböző hangszerek, zenei műfajok, korszakok, zenei kultúrák megismerése (EAS, 2023b). A skandináv országok esetén általánosságban elmondható, hogy a zenei tantervekben egyaránt szerepel a népzene, világzene, jazz és könnyűzene, ugyanis az 1970-es évektől nagymértékben támogatták a zenei repertoár és források bővítését (Dyndahl és Nielsen, 2014).

Angliában már 1907-ben felmerült a népdalok bevezetésének kérdése az általános iskolák képzésében a nemzeti karakter megerősítésére, ám műzenei stílusban, zongorakísérettel tanítják őket, mely összefüggésben lehet a népdalok alacsony mértékű kedveltségével (Johnson, 1969). Rodríguez-Quiles y García és Dogani (2011) tanulmányában kiemeli, hogy különösen a kelet-európai országokban, mint Észtország, Görögország, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia nagy hangsúlyt fektetnek a népzene tantervi integrálásába, ám a szerzők megemlítik, hogy ennek megvalósítása nehézséget jelent, ugyanis a zenetanárképzésben a népzene nem kap hangsúlyos szerepet. A bolgár és orosz zenei tanterv szintén a népzene tanítására fókuszál (Kokkidou, 2006). Az ausztriai iskolák énekóráin egyformán fontos szerepet kap az éneklés-hangképzés-zenehallgatás, mely során különböző kultúrájú dalok is megjelennek a tantervben, továbbá a kreatív ábrázolás és mozgás zenére, illetve a zeneelmélet (MeNet, 2023). A nyugat-európai zeneoktatásban, illetve annak új irányzataiban szerepel az improvizáció és az úgynevezett megbeszélő oktatás, amely során kisebb csoportokban dolgozva, egymást értékelve és javaslatokkal segítve végzik a zenealkotási folyamatokat, melyről Major (2008, idézi Hunyadi, 2017) írt, továbbá Hunyadi (2017) tesz javaslatokat az improvizáció alkalmazására az iskolai zeneoktatásban. Hunyadi idézi Dillon értelmezését az új tanári szerepről, miszerint ismeretátadó helyett kulturális menedzserként kell szolgálnia, illetve bemutatja Cabedo-Mas és Díaz-Gómez 2013-as kutatását is, mely során a megkérdezett zenei szakértők a zeneelméleti ismeretek tanítása helyett az alkotás gyakorlatát helyeznék előtérbe (Hunyadi, 2017).

A népzene szerepe az Oszmán Birodalomban és Magyarországon a 17. és 19. század között

Çelenk (2016) az oszmán kori zene két típusát különíti el, a népzenét és a művészeti zenét, míg Yilmaz (2015) Uçan felosztását idézi, mely során három zenei stílust nevez meg, melyek a népzene, a hagyományos klasszikus zene és a hagyományos katonai zene. A 18. század közepétől a katonai vereségek hatására az oszmán kultúrában nagy szerepet kaptak a nyugati művészeti hagyományok (Göktürk-Cary, 2017). A 19. században a hagyományos klasszikus zene hanyatlásnak indult, illetve a katonai zene is elvesztette jelentőségét a janicsárság 1826-os megszüntetésével (Yilmaz, 2015), illetve ettől az évtől Çelenk (2016) a nyugati zenét harmadik stílusként határozza meg az oszmán zenében. A nyugati országok és a szultáni udvarba hívott muzsikusok hatására egyre inkább teret hódított a többszólamú zene (Çolakoğlu Sarı, 2014). A vándorénekesek mellett a szultánok között is voltak zeneszerzők, akik a művészi zene képviselőinek számítanak. A vándorénekesek a 20. század elejéig az egész Oszmán Birodalomban énekelték dalaikat, melyeket hangszeren kísértek. Hamdi Hasan az ő dalaik mellett népdalokat is feljegyzett 17. század végi gyűjteményében. Az 1880-as években fellelhető több száz török népdal szövegét egy magyar kutató, Kunos Ignácz gyűjtötte össze, de a népdalok szisztematikus gyűjtése és tanulmányozása csak a 20. század elején kezdődött (Karahasanoğlu Ata, 2002).

Magyarországon az Árpád-kori zenében különült el először a népdal a műzenei jellegű egyházi zenétől. A műzenét az udvarokban és a városokban is művelték, illetve a 17. századtól gimnáziumokban és kollégiumokban. Ezek közül az evangélikusok, a piaristák és jezsuiták által vezetett iskolákban hangszeres zeneoktatásban is részesülhettek a diákok (Dobszay, 1998). A 18. század végén a német irodalom hatására hazánkban is nagy szerepet játszottak a népdalok a költészetben, így az írók-költők számára fontos lett azok összegyűjtése. 1782-ben jelent meg az első népdalgyűjtési felhívás a pozsonyi *Magyar Hírmondó*ban. Ezekben az időkben a központosító, németesítő törekvések ellensúlyozásaként különösen nagy jelentősége volt a magyar anyanyelvnek a nemzeti önállóság kifejezéseként. A magyar nemzeti kultúra kibontakoztatása szorosan összefüggött a néphagyomány kérdésével (Paksa, 2012). A 20. század elején Kodály is kiemeli ezt *A népdal feltámadása* írásában, a közös dalkincset nemzetfenntartó erőnek nevezi (Bónis, 1974). A Magyar Tudós Társaság (1858-tól Magyar Tudományos Akadémia) megalakulása után még nagyobb lendületet kapott a népdalgyűjtés (Paksa, 2012).

A 18. század második felétől a reformkori fellángolás hatására és a cigánybandáknak köszönhetően megismerte az ország minden rétege a verbunkot mint népi tánczenét, illetve annak feldolgozásait és a verbunkos zenéből kialakult csárdást. Erkel Ferenc és Liszt Ferenc műveiben megjelentek a magyaros stíluselemek. Bécsben keresettek lettek a verbunkosokat tartalmazó kiadványok, mely nem tekinthető parasztzenének, de ott eredeti magyar nemzeti zeneként tartották számon (Paksa, 2012). A 19. századi zeneélet kiemelten fontos a momentumának tekinthetjük a zenei intézmények kialakulását. Az idáig magánoktatás formájában és az egyletek által fenntartott zeneiskolák nyújtotta lehetőségek kiszélesedtek, és önálló városi zeneiskolákban tanulhattak muzsikálni a növendékek, emellett dalárdák alakultak, melyek repertoárjába népdalfeldolgozások is tartoztak, ám ekkoriban még a nép és a népzene fogalma nem volt körülhatárolt, leginkább a gyermekkorból ismert, ismeretlen szerzőjű dalokat értették alatta, de főként a kuruc dalköltészet elemeit. A nemesség körében népszerű tevékenység volt a népi jellegű nóták komponálása, melyek a népszínműbetétek és cigányzenekarok repertoárja mellett elterjedtek a parasztság körében is, beépültek és átalakultak (Dobszay, 1998). A népi jelleg itt főként azt jelenti, hogy „bizonyos közösséget fejez ki és alakít ennek kultusza s keletkezése, gyarapodása egy összecsiszolódott stílusalap, közkincsformula alapján

történik" (Dobszay, 1998. 162.). Így a népzenétől elkülöníthetjük a népies műzene, magyar nóta műfaját, mely megkülönböztetés később Kodály Zoltán számára is kiemelt fontosságú volt, és a Zeneakadémián tartott óráin feladatnak adta tanítványai számára, hogy a népies műdalokat különböző zenei szempontok alapján elemezzék, figyeljék meg jellegzetességeiket, és hasonlítsák össze a népdalokkal (Szalay, 2017).

Míg a 17. században a Vietórisz-kézirat, a 18. században két, diákok által, egyszerű kottaírással lejegyzett gyűjtemény, úgynevezett melodiárium, a Kulcsár-melodiárium és a *Dávidné Zsoltárai* szolgálnak forrásul (Paksa, 2012), addig az 1850-es évektől megszaporodtak a nyomtatott kiadványok, melyek felváltották a szájhagyományos kultúrát. Szubjektív szempontok alapján állították össze őket, melyet jól szemléltet a címükben írt kifejezés is: közkedvelt, legújabb, legszebb (Szalay, 2017). Közreadói többek között Bartalus István, Színi Károly, Füredy Mihály, Bognár Ignác és Mátray Gábor voltak, akik gyűjteményeiből a népdalokat Kodály méltónak tartotta a Magyar Zene Tára anyagába való bekerülésre (Szalay, 2017). A 19. század egyik legjelentősebb népdalgyűjtési munkája Pálóczi Horváth Ádám nevéhez fűződik, aki *Ötödfélszáz Énekek* című kötetében többek között kuruc dalokat jegyez le. A Magyarországon és Erdélyben népdalokat gyűjtő Bartalus István *Magyar Népdalok. Egyetemes Gyűjtemény* című munkájában a népies műdalok mellett főként már új stílusú népdalok szerepelnek, ám zongorakíséretes népdalfeldolgozás formájában, mely által sokszor megváltoztatta a népdal eredeti ritmusát, hangsorát. Összességében 1270 dalt jegyez le, mely a legnagyobb dalszámú gyűjtemény a korabeli kötetek közül. Másokat is bátorított népdalgyűjtésre, így Arany János is Bartalus biztatására fogott bele ezirányú munkájába, melynek gyümölcseként három kötet született. Füredy Mihály és Bognár Ignác énekesek voltak, így ebből kifolyólag gyűjteményükben nagyrészt a népszínműveknek köszönhetően virágzó népies műdaloknak adnak helyet, melyeket népdalnak vélnek. Mátray Gábor *A magyar népdalok egyetemes gyűjteményé*ben szintén nagy számban szerepelnek népies műdalok, de megjelennek régi stílusú dalok is. Színi Károly *A magyar nép dalai és dallamai* című kötete számos cseh, morva és német eredetű dallamot közöl, de kis számú új stílusú dalt is. Kiemelendő, hogy kortársaitól eltérően nem komponál zongorakíséretet a népdalokhoz, önmagukban is helytálló dalokként értelmezi őket (Paksa, 2012). A 19. század végén Vikár Béla népmese- és népdalgyűjtése kiemelkedő volt, ugyanis a kezdetben gyorsírással lejegyzett szövegek után elsőként alkalmazta a fonográfot, 1896-ban, melynek szükségessége a siratók gyűjtése során mutatkozott meg számára (Landgraf, 2010). 1500 dallamot vett fel, melyben csak kis arányban fordul elő népies műdal. Kodályt és Bartókot megelőzve felismeri a legrégebbi népdalok jellemzőit és a népdal-műdal különbségét, illetve később, „gyűjtésük elején útbaigazította" a két fiatal népzenekutatót (Gergely, 1947. 82.), és örömmel látta sikereiket. Paksa (2012) felveti, hogy azért is jegyezhettek le főként népies műdalokat a gyűjtők, mert a korabeli közvélekedés azt tartotta magyarnak, így az felelt meg a politikai-esztétikai elvárásnak, mely viszont nem vonatkozott a gyermekfolklórra. Kiss Áron pedagógus, író, etnográfus 1891-ben kiadott *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*e egyedülálló, a valódi népi anyagot tartalmazza. Ezt Kodály is ajánlja minden tanítónak, ám hiányolja a dallamközlést belőle, mert a gyermek számára az énekes játék és mellé a mozgás a legtermészetesebb (Bónis, 1974).

A népzene szerepének változása Törökországban és Magyarországon a 20. században

A történelmi változások mellett a népzene szerepe is átalakult, melyben döntő szerepet játszott Törökországban a köztársaság megalapítása, hazánkban Kodály tevékenysége. Az 1920-as évek Törökországában egymás mellett élt a hagyományos, keleti klasszikus

zene, a népzene és a nyugati zene. Utóbbi két stílus egyesítéséből kívánták létrehozni a nemzeti, európai zenét. Ez is a köztársasági idők nacionalista reformjainak része volt a zenei képzés alapjainak lefektetésével együtt. Az úgynevezett Török Zenei Forradalom kiemelt fontosságú lett (Yilmaz, 2015). A nyugatosodási mozgalmak, melyek a népi dallamok harmonizálását tűzték ki célul, oly erősen megjelentek a zenében, hogy 1934-től mintegy két évig a rádiók nem játszhatták a hagyományos oszmán zenét (Çolakoğlu Sarı, 2014).

Az 1920-as évek elején kezdődött a népdalgyűjtési mozgalom, mely során az akkor egyedüli zeneiskolaként működő Darü'l-Elhan tanárai gyűjtöttek népdalokat, illetve egy zenész testvérpár, Seyfettin Asaf és Mehmet Sezai jegyezte fel a népdalokat Nyugat-Anatóliában, a Nemzeti Oktatási Minisztérium megbízásából. Ekkor még a gyűjtők hangrögzítő készülékek nélkül dolgoztak, majd a fonográf 1926-os isztambuli megjelenése után nagy lendületet vett a népzenegyűjtés (Karahasanoğlu Ata, 2002), köszönhetően a már említett zeneiskola munkatársainak. Itt meg kell említeni, hogy az első törökországi fonográfos népzenegyűjtés 1901-ben egy osztrák kutató, Felix von Luchan nevéhez fűződik, aki az anatóliai Ayintapban gyűjtött népdalokat (Okan, 2023). Az 1930-as években Bartók Béla segítette a török zenetudósok munkáját, továbbá az újonnan nyílt Ankarai Állami Konzervatórium csoportjai indultak népdalgyűjtő utakra. A kutatások 1940-ben kezdődő második szakasza a Kulturális Minisztériumhoz tartozó hivatal, a Népi Kultúra Kutatásának és Elősegítésének Főigazgatósága (HAGEM) nevéhez fűződik (Karahasanoğlu Ata, 2002).

1924-ben alapították meg Ankarában a török zeneoktatásban mérföldkőnek számító Zenetanárképző Iskolát, és ugyanebben az évben vezették be az ének-zene órákat az általános iskolákban és középiskolákban (Çeliktaş, 2022). 1926-ig egységes tanterv hiányában a tanárok eltérő tudásszinjéből és módszereiből fakadóan saját elképzeléseiknek megfelelő tananyagot tanítottak (Uçan, 2005). Az 1926-ban megjelent zenei tanterv tartalmazza a hangképzést elveit, a szolfézs, zenei mintadallamok, énekes játékok, Curwen-kézjelek és hanglétra alkalmazását az ének-zene órákon, továbbá a hangsorok és hangnemek közül a dúr hangsor elsajátítása jelent meg fő célként, ugyanis az első négy évben a dúr hangsor hangjait és azok egymáshoz való relációját tanulják az ének-zene órákon (MEB, 1948; Sazak és mtsai, 2014, idézi Çeliktaş, 2022). A Curwen által alkalmazott szolmizációs kézjelek használata a magyar zeneoktatásban is elterjedt, ám nálunk a Kodály-koncepció részeként. A kézjelek minden típusú zenei anyag esetében segítik az intonációt, mert egyrészt az adott szolmizációs hangot mutatja a pedagógus és a tanuló, másrészt a kézjelek térbeli elhelyezése is segíti a hangok magasságának intonálását, így kottaolvasás nélkül segíti a dalok tanulását. Kodály maga is John Curwen 19. századi tonic sol-fa (a mozgó dó és szolmizációs kézjelek) módszerét használta (Fehér, 2011), így a két nemzet énekóráin két zenetudós azonos szolmizációs rendszerét alkalmazzák.

1940-ben indult a vidéki iskolák zenetanárainak képzése, mely során nagyobb szerepet kapott a népzene, majd 1948-ban a számukra létrehozott Falusi Általános Iskolai Programot egyesítették a Városi Általános Iskolai Programmal egy egységes, országos képzést létrehozva, így a népzene az általános zeneoktatás része lett (Uçan, 2005). Az 1950-es évek nyugatosodó politikája a zenében is megnyilvánult, egyre szélesedett a szakadék a török klasszikus zene és a népzene között (Arıkan és Azman, 2016). Ezekben az időkben Kodály Zoltánhoz hasonlóan a török zenetudósokban is felmerült a népzene, zenei anyanyelv és a gyermekek zeneoktatásának kérdése, illetve az, hogy hasznosabb lenne-e a dúr-moll tonalitás helyett a török népzenében használt hangsorok tanítása. Veysel Arseven török zenetudós a népzenei alapú oktatás mellett foglalt állást, és a török népzene leggyakoribb móduszát, a ré sort javasolta az iskolai zeneoktatás alapjának. Az ének-zene órák tananyagában még nagyobb szerepet kaptak a török zeneszerzők kompozíciói, melyek a népzenére támaszkodnak. Ezeket Muammer Sun zeneszerző török

iskolai daloknak nevezi. Sun mellett Saip Egüz, Erdoğan Okyay, Sefai Acay és Salih Aydoğan nevéhez kötődnek népzenei alapú iskolai zeneművek, ezek legnagyobb arányban ré hangsorúak (Çeliktaş, 2022).

Míg az 1936-os zenei tanterv alapja a nyugati zene volt, emellett a köztársaság és szabadság témáját feldolgozó nemzeti dalok mellett megjelentek a népdalok is, addig az 1962-ben megjelenni készülő, majd 1968-ban átdolgozott programban már széleskörűen szerepel a népzene népi mondókákkal, kiszámolókkal, altatókkal, népdalokkal, a szomszédos régiók zenéjével, továbbá történeti népdalokkal és himnuszokkal. Az 1995-ben életbe lépő Általános Iskolai Intézmények Zenei Tantervében évfolyamokra és tanegységekre bontva, fogalmilag meghatározva szerepelnek a kiszámolók, gyermekdalok, altatók, népdalok, a török népzene és török klasszikus zene (Uçan, 2005).

Hazánkban 24 évvel a magyar nyelv hivatalossá válása után (Fodor, 2013), 1868-tól vezették be a kötelező énekórákat az elemi népiskolákban, felsőbb népiskolákban, polgári iskolákban, tanító- és tanítónőképzőkben, ám az ezt biztosító tananyag még nem állt rendelkezésre. A nyolcosztályos gimnáziumokban választható tantárgy volt az énekzene. Eddig a tananyagot egyházi énekek és magyar szövegű német tandalok alkották, majd 1871-ben megjelent az első tankönyv, melyben magyar népdalok is szerepeltek. Az 1912-ben kiadott, tanítóknak készült kiadvány minden dalt zongorakísérettel közöl, még a csekély számban előforduló népdalokat is (Pethő, 2011). A 20. század elején megjelent Sztankó Béla *Énekiskola tanító- és tanítóképző intézetek számára* című négykötetes munkájában a népdalok Pálóczi Horváth Ádám, Tóth István, Színi Károly, Arany János és Bartalus István gyűjtéséből valók (Szabó, 1991).

Kodály Zoltán 1929-ben szólalt fel a *Gyermekkarok* című írásában az ének-zene kötelezővé tételéért és megújításáért, melyhez a tanítók és tanárok zeneoktatását jobbá kell tenni, illetve a gyermekekkel megismertetni a népdalokat mint zenei anyanyelvüket. Magyar zeneszerzőket buzdított a magyar népdalok felhasználásával kórusművek alkotására (Bónis, 1974), és ő maga is sokat tett a népdalok megismertetéséért. Az 1930-as években a tanítóképző intézetek énekóráin a C-dúr, a népdalnak hitt dallamok és a tankönyvszerzők műveinek tanítását szorgalmazták (Szabó, 1991). Kodály célja a tudományos népzenekutatással a magyarság és a magyar kultúra megszerzése, illetve a magyar zeneművészet megteremtése volt (Richter, 2018). Nagy hatással voltak rá Vikár Béla fonográffelvételei, melyeket később népzenekutató-társa, Bartók Béla vetett papírra. 1903-ban Bartókkal kezdetben a budapesti cselédlányoktól és diáktársaktól gyűjtött, majd Kodály Mátyusföldön, Bartók Vésztőn kezdett gyűjteni, illetve ő a magyarországi nemzetiségek népzenéjét, később a törökök népzenéjét is lejegyezte. Felosztották egymás között a területeket és a helyszínen, illetve utólag a fonográffelvételek alapján lekottázták a dalokat, majd 1906-ban kiadták első énekhangra írt, zongorakíséretes népdalfeldolgozás-kötetüket *Magyar Népdalok* címmel (Paksa, 2012), ezzel megteremtve a modern magyar zenei stílust (Romsics, 2010). A külön gyűjtött dalokból megszületett a *Kodály-rend* és *Bartók-rend* című támlapokból álló gyűjtemény, majd 1923-ban az *Erdélyi magyarság. Népdalok* című első tudományos népdalgyűjtemény. Itt a népdalok szisztematikus rendszerben jelentek meg (Paksa, 2012), melynek alapjául Kodály a finn Ilmari Krohn osztályozását vette alapul (Janurik, 2021). Kodály a magyar népdalok történeti rendszerezésével és rokonnépi dallamok párhuzamba állításával is foglalkozik a *Magyar népzene* című tanulmányában, melyben kiemeli a népdal és népies műdal megkülönböztetésének fontosságát, ahogyan Bartók *A magyar népdal* című kötetében. A magyar nyelvterület népdalait maguk térképezik fel, ám Moldvába 1929-ben jut el két kutató, Domokos Pál Péter és Veress Sándor (Paksa, 2012). Kodály a Zeneakadémia tanáraként bevonta hallgatóit a gyűjtési munkába, akik eredeti felvételek alapján tanulhatták a népzenét (Richter, 2018). Véleményével segítette népzeneszakos tanítványainak gyűjtőmunkáját, akik később Kodály meghívására munkatársai lettek kutatócsoportjában,

mely később hivatalos formát öltött és az MTA Népzenekutató Csoportja lett. A csoportban egykori tanáruk mellett Kerényi György, Rácz Ilona, Veress Sándor, Nekolny Rezső, Járdányi Pál, Kiss Lajos, Szomjas-Schiffert György, Kertész Gyula, Pál Máté, Mathia Károly, Paulovics Géza, Olsvai Imre, Sárosi Bálint, Sztanó Pál, Víg Rudolf, Rajeczky Benjamin, Vikár László, Vargyas Lajos, Borsai Ilona, Halmos István, Szendrei Janka, Martin György és Lányi Ágoston, illetve Dobszay László felelt a népzene, majd néptánc gyűjtéséért, rendszerezéséért és kiadásáért (Szalay, 2004). Előttük Kodály pártfogoltja, Molnár Antal kétszer indult gyűjtőútra 1911-ig bezárólag (Dalos, 2021). Lajtha László 1910-ben kezdte népdalgyűjtési munkáját Bartók példáján felbuzdulva, kezdetben hangrögzítő eszköz nélkül. Saját gyűjtéséből népdalfeldolgozások is születtek, később néptáncfeljegyzéseket is készített (Berlász, 1984).

Kodály 1925-ben kezdett gyermekkari műveket komponálni, miután pozitív benyomást tett rá a Wesselényi utcai iskola fiúkórusának próbája, melyre ellátogatott. A számukra írt két kórusművet (*Villő* és *Túrót eszik a cigány*) még abban az évben előadták a Zeneakadémián, mely nagy sikert aratott, és ettől kezdve egyre gyakrabban csendült fel kórusmuzsika, de már a gyermekkarok mellett felnőttkarok is énekeltek. Útjára indult az Éneklő Ifjúság mozgalom, majd az *Énekszó* napilap, és népdaléneklési versenyeket rendeztek, melyek mind segítették a népdalok megszerettetését (Pukánszky, 2005). A kórusmozgalom elterjedése alátámasztotta Kodály elképzeléseit a tömegek bevonásáról a zenébe, ugyanis hangszer nélkül, mindenki számára elérhető az éneklés (Bónis, 1974).

Kodály Zoltán koncepciójában nagy szerepet kapott a relatív szolmizáció és a magyar népzene, mely hozzájárul a magyarságtudat kialakításához (Mészáros, 1982 idézi Pethő, 2011). Ezen elgondolás megegyezik a török köztársaságkori nacionalista reformok elveivel. Már 1872-ben ismerteti Bartalus István *Vezérkönyv*ében Curwen tonic sol-fa rendszerét, melyet később Kodály is alapul vesz koncepciójában (Szabó, 1991). A relatív szolmizáció nagy szerepet kap Kerényi–Rajeczky 1940-ben megjelent *Éneklő iskola* című művében és az 1941-es zenei tantervben (Kodály, 2014). 1943-ban Kodály és Kerényi György összeállításában megjelenik az *Iskolai énekgyűjtemény* 630 dallammal, melyben túlnyomórészt magyar népdalok szerepelnek, kiegészítve vallásos énekekkel, kánonokkal, történeti énekekkel, 19. századi műdalokkal és más (szomszéd és nyelvrokon) népek dalaival (Szabó, 1991). Az 1945-ben újjáalakult Országos Köznevelési Tanács elrendelte az iskolai tananyag megreformálását, a zenei részt Kodály Zoltán egykori tanítványára, Ádám Jenőre bízták (Kenesei, 2012). Ő Kodály biztatására kidolgozta a *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* című munkáját, illetve közösen jelentették meg a *Szó-mi* könyveket. E két mű jelentette a Kodályról elnevezett koncepció alapját, melynek elnevezésére Kodály a *Hungarian system* kifejezést ajánlotta. Ádám Jenő zeneszerzőként Kodályhoz hasonlóan nagyszámú népzenei ihletésű zeneművet írt (Berkesi, 2017; Kenyeres, 1967). A többségében népdalt, illetve a felsőbb évfolyamokon szomszéd- és rokonnépek dalait tartalmazó *Szó-mi* könyvek 1946-ban kerültek az iskolákba, a Kodály–Ádám *Énekeskönyv*ek 1948-ban, melyek alapjául az *Iskolai énekgyűjtemény* szolgált. 1946-tól rendelet biztosította heti két óra időtartamban ének tantárgy oktatását. A megnövekedett énektanári állásokra a megyék szervezésében szaktanítói tanfolyamot végzett tanítók is jelentkezhetnek. 1946-ban megnyílt az ország első ének-zenei általános iskolája Békés-Tarhoson. Az énekeskönyvben az alsó évfolyamok tananyagában szinte csak népdalok, mondókák, gyermekjátékdalok szerepeltek, a felső osztályokban megjelentek történeti énekek, idegen népdalok, népies műdalok, Kodály-biciniumok, verbunkos dallamok, illetve kórusművek és részletek Kodálytól, Bartóktól és Bárdos Jenőtől (Szabó, 1991).

Az államosítás után megszüntették a *Magyar Kórus* és az *Énekszó* folyóiratokat, az egyházi énekiskolákat, a békés-tarhosi ének-zenei iskolát, és a Kodály–Ádám *Énekeskönyv*ek helyébe vallási tartalomtól mentes, munkásosztályok dalait tartalmazó

tankönyvek kerültek. Az új ideológiának nem megfelelő gyermek- és népdalszövegeket átírták, elhagytak versszakokat, újakat írtak hozzá, kivették a jeles napok szokásdalait, a rubato dalokat és balladákat, és csak elvétve tartalmaz olvasógyakorlatokat. Végül 1958-ban Kodály és Ádám átdolgozta az egy évtizede megjelent, majd két év után bevont tankönyvüket, és ezek az új, első és második osztály számára készült énekeskönyvek kísérleti jelleggel felválthatták az addig használt könyveket, ám a 3-4. évfolyam kötetei átírással, a biciniumok szerzőinek meg nem jelenítésével, indulókkal kiegészítve jelentek meg (Szabó, 1991), de végül azokat is bevonták az új törvények értelmében az ideológiai és szakmai kritikák miatt (Kenesei, 2012). Az 5-8. osztályok az államilag kidolgozott tankönyvekből tanulhattak 1963-ig (Szabó, 1991). Végül Szabó Helga módszertani jegyzeteivel ellátva újra megjelentek a Kodály–Ádám *Énekeskönyvek* 1994-ben (Kenesei, 2012).

Az államosítás után megszüntették a Magyar Kórus és az Énekszó folyóiratokat, az egyházi énekiskolákat, a békés-tarhosi ének-zenei iskolát, és a Kodály–Ádám Énekeskönyvek helyébe vallási tartalomtól mentes, munkásosztályok dalait tartalmazó tankönyvek kerültek. Az új ideológiának nem megfelelő gyermek- és népdalszövegeket átírták, elhagytak versszakokat, újakat írtak hozzá, kivették a jeles napok szokásdalait, a rubato dalokat és balladákat, és csak elvétve tartalmaz olvasógyakorlatokat.

Kodály 1940-es, *Zene az Óvodában* című előadásában javasolja, hogy a zenetanulást már az óvodában kezdjék meg játékos formában, mert az elemi iskolában már késő, a kultúrának alulról kell épülnie (Szabó, 1991). Véleménye szerint az óvoda feladata „a magyarság tudat alatti elemeinek beültetése" (Bónis, 1974. 95.), melynek alapja a nyelv és a zene, ez utóbbi fontosabb az óvodában, megalapozója a játék- és gyermekdalok éneklése. Erre Kodály Kiss Áron gyűjteményét javasolja, ám az 1893-ban megjelentek *Daloskönyv* terjedt el, melyben a szövegek nagy része Kiss Áron – az egyik szerkesztő – kötetéből származik, de népdal egyáltalán nem szerepel benne. Javaslatára Kiss Áron gyűjteményét kellene terjeszteni dallamokkal, amik főként ötfokúak legyenek, melyek az iskolai könyvekben találhatók (Bónis, 1974). Kodály Zoltán gyermekkori zenei nevelési elveinek kidolgozója Forrai Katalin volt. Ő is egykori tanára nézeteit vallotta, miszerint a zenei nevelést a születéstől kell elkezdeni, majd ennek feladata a szülői házra, bölcsődére, óvodára, végül az iskolára hárul. Alapjának a saját néphagyományt kell tekinteni, a gyermekdaloktól, mondókáktól kezdve a komponált zenéig, és mindenekelőtt az énekhang kell, hogy ennek eszköze legyen. Forrai Katalin *Ének az óvodában* című kötete mestere elvei mentén, az ő támogatásával és irányításával, a mondókáktól a játékdalokon át a gyermekeknek írt művekig, a hangsorok megjelölésével ad támpontot a zenei neveléshez (Forrai, 1974). Kodály Zoltán az óvodai zenei nevelés mellett nagy gondot fordított az iskolák zenei életének felvirágoztatására is. Kiemelten fontosnak tartotta a többszólamúság bevezetését az iskolában; célja volt, hogy minél több hang egyszerre szóljon, melynek során az éneklők mind egyek (Kodály, 2014). Ehhez írta négykötetes *Bicinia Hungarica* kötetét 1937 és 1942 között, mely a Magyar Kórus kiadásában jelent meg. Ebben javasolja más népek dalainak éneklését is, lehetőség szerint eredeti nyelven, melyek alkalmasak bizonyos hangközpárhuzamok éneklésére és a magyar népdalokban nem előforduló dallam- és ritmusképletek megismerésére (Kodály, 2014). Itt kiemeli a magyar népdalok között nagy arányban előforduló ötfokúság megismerését és a relatív szolmizáció fontosságát, mely véleménye szerint jól alkalmazható együtt a

betűneves énekléssel. Hivatkozik Curwen Anglia-szerte elterjedt tonic sol-fa rendszerére, mely tanulandó mintának szolgál, ám felhívja a figyelmet arra, hogy „ne legyünk szellemi gyarmata egy országnak sem" (Kodály, 2014. 35.). A *Bicinia* előkészítésére, majd azzal párhuzamos használatra írta *Énekeljünk tisztán* című füzetét, mert úgy vélte, az iskolák nem tudták, hogyan kezdjenek hozzá az énektanításhoz Kodály elvei szerint (Kodály, 2014). A *Bicinia*-kötetek két angol kiadást is megértek, mely alátámasztja a Curwen által kidolgozott és a török zeneoktatásban is használt tonic sol-fa módszer és a Kodály koncepciójában szerepet kapó relatív szolmizáció használata közötti párhuzamot.

Kodály Zoltánhoz hasonlóan, ám tőle függetlenül, a török zenetudósok is foglalkoztak a népzene, zenei anyanyelv kérdésével az oktatásban. A 2006-os és 2018-as zenei tantervekben említették Kodály módszereit, ám azok részletes bemutatása nélkül, mert ezek mélyrehatóbb megismerése csak az utóbbi évtizedekben kezdődött (MEB, 2007 Çeliktaş, 2022; MEB, 2018). Míg a 20. századi zenei tantervek Curwen-kézjeleket írtak, addig a legújabb tantervben már Curwen módszere nem jelenik meg, csak Kodály koncepciója. Az iskolai zenei képzés kiemelt céljai közé tartozik a helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi zenei műfajok megismerése, a himnusz megfelelő éneklése és Atatürk a török zene fejlődéséről alkotott nézetének megismerése (MEB, 2018). Yilmaz (2015) említi Sagert, aki négy csoportra osztotta a törökországi általános iskolai zeneórákon énekelt dalokat.

A népdalok szerepe az iskolai ének-zene órákon Törökországban és Magyarországon napjainkban

A törökországi általános iskolai zeneoktatás hetente egy órában biztosítja az alapvető zenei ismeretek elsajátítását, emellett célja a zene megbecsültségének kialakítása a tanulókban (Göktürk-Cary, 2014). A középfokú oktatásban a kötelező ének-zene óra helyett képzőművészetet is választhatnak a fiatalok. Az 5-12. évfolyamokon 2 órás ének-zene foglalkozáson vehetnek részt a diákok. Az általános iskolai és középfokú oktatásban is az Oktatási Minisztérium központi zenei tantervét használják (EAS, 2023c). Kodály Zoltánhoz hasonlóan, ám tőle függetlenül, a török zenetudósok is foglalkoztak a népzene, zenei anyanyelv kérdésével az oktatásban. A 2006-os és 2018-as zenei tantervekben említették Kodály módszereit, ám azok részletes bemutatása nélkül, mert ezek mélyrehatóbb megismerése csak az utóbbi évtizedekben kezdődött (MEB, 2007 Çeliktaş, 2022; MEB, 2018). Míg a 20. századi zenei tantervek Curwen-kézjeleket írtak, addig a legújabb tantervben már Curwen módszere nem jelenik meg, csak Kodály koncepciója. Az iskolai zenei képzés kiemelt céljai közé tartozik a helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi zenei műfajok megismerése, a himnusz megfelelő éneklése és Atatürk a török zene fejlődéséről alkotott nézetének megismerése (MEB, 2018). Yilmaz (2015) említi Sagert, aki négy csoportra osztotta a törökországi általános iskolai zeneórákon énekelt dalokat. A „transzerferdalok" csoportjába európai népek népdalai tartoznak, főként német, olasz, francia és svéd nemzeti dalok, melyek szövege török. Az „utánzódalok" alatt a török iskolai műveket alkotó zeneszerzők műveit értik, akiknek dúr-moll hangsorú kompozícióit más népek zenéje ihlette, így azok idegenek a török zenétől. A „névtelen dalok" a népzenét jelentik,

a kiszámolók, népi gyermekdalok, altatók és népdalok tartoznak ebbe a csoportba. A „török iskolai dalok" körébe a török zeneszerzők anyanyelven énekelt dalai tartoznak, melyek forrása a török népzene.

A hazai zenei nevelés Kodály koncepciója alapján valósul meg, az alapját a magyar dallamkincs jelenti, melynek megismerése hozzájárul az általános műveltség bővítéséhez és a nemzeti azonosságtudat erősítéséhez. (Nat, 2020). A magyar általános iskolákban ötödik osztályig heti két énekóra, ezt követően a törökországi rendszerhez hasonlóan egy óra biztosítja a zenetanulást. Az első négy osztály kerettantervében a zenei anyanyelv elsajátítása az értékőrzést, a tanulók nemzeti identitásának megalapozását szolgálja (Nat, 2020). A népzene a leghangsúlyosabb az alsó tagozatos énekes anyagban, az alkalomhoz nem kötött magyar népdalok mellett gyermekdalok, jeles napi dalok és a hozzájuk kapcsolódó játékok, népszokások, kiszámolók, mondókák jelennek meg. A kerettantervben többségében pentaton és hétfokú dalok, emellett a szolmizáció és kézjelek használata is szerepel. Az 5. évfolyamtól a 10. évfolyamig más népek dalai és műzenei szemelvények is a tanterv részét képezik, utóbbiak között nagy arányban fordulnak elő magyar zeneszerzők magyar nyelvű, népzenei alapú művei. Nagy szerepet kapnak Kodály Zoltán művei és a koncertpedagógia, a zenei tanterv szorgalmazza az évenkénti hangverseny-látogatást (Nat, 2020). A tankönyvekben nagy szereppel bír a szolmizáció. Kodály és Ádám pedagógiai célú kiadványaiban is kiemelten fontos a relatív szolmizáció mint a zenei műveltség megalapozása, a dalok elsajátításának módja. Így napjainkban is a kottaképről olvasás főként a szolmizációs nevekkel hangoztatást jelenti, illetve a dalok szolmizálását a kézjelekkel mutatás kíséri, különösen az alsóbb évfolyamokon, ahol túlnyomórészt népdalokat tanulnak a gyermekek, melyek egyszólamúak és nem tartalmaznak módosított hangot, ezáltal könnyen megszólaltathatók, illetve mutathatók kézjelekkel. Ha a szolmizáció útján elsajátítja a zenei ismeretekkel nem rendelkező gyermek a dalokat, akkor valóban teljesül Kodály missziója, és a zene mindenkié lesz, illetve a népdalok megismerésével nő a nemzeti azonosság érzése is.

A dalok fölött a kezdő szolmizációs hang kiírása hivatott segíteni a dal szolmizációs nevekkel való éneklését, illetve betűkottáról való daléneklés, továbbá Tegzes György és Kodály Zoltán olvasógyakorlatai is helyet kaptak. Míg az alsós évfolyamok ének-zene tankönyvében jobbára gyermekjátékdalok és könnyen énekelhető népdalok szerepelnek, addig az 5. osztályosoknak készült tankönyvbe a 19. századi gyűjtemény, Pálóczi Horváth Ádám *Ötödfélszáz énekek* című kötetéből is került be népdal. A népi hangszerek és a népzenegyűjtés, népdalrendszerezés bemutatására is gondot fordítanak. A népdalokhoz kapcsolják az elméleti ismereteket, így a *Megismerni a kanászt* kezdetű dallal kapcsolatban tanítják a kanásztáncot, illetve ajánlják Bartók feldolgozását is megfigyelésre. Főként dunántúli ugrós dallamokat, dudanótákat tanulnak, és a dalok mellett minden esetben feltüntetik a gyűjtőjét, aki legtöbb esetben Kodály és Bartók, így a diákok az eredeti népdalgyűjtéseket alapul véve ismerik meg a népzenét. A tankönyvben tatár, orosz és cseh népdal, illetve népdalfeldolgozás is helyet kapott. A 6. osztályos tankönyvben megjelenik a zenei abc kérdése, ahol a relatív szolmizáció és abszolút nevek elkülönítését mutatja be a könyv, illetve a dalok is könnyen olvasható hangnemekben vannak lejegyezve. Egy francia dallam és Bartók gyűjtéséből egy szlovák népdal is szerepel a tankönyvben, utóbbi szlovákul is, illetve több jeles napi dal, egy népmese, históriás ének, Kiss Áron *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*éből Szent László-ének és népdalok változatos gyűjtési területről. 7. osztálytól nagyobb hangsúlyt fektetnek a műdalok és a zenetörténet megismerésére, főként külföldi zeneszerzők művei által, továbbá a népzenei részben is szerepelnek történeti énekek, emellett svájci és lengyel népdal, angol kánon, katonadalok, alkalomhoz kötődő énekek és nagy arányban új stílusú, illetve parlando-rubato népdalok. Utóbbi két kategória dalai megtalálhatók a 8. osztályos tankönyvben is, ahol cigánydal, ballada, egyházi népének is szerepel. A 9. és a 10. osztályos tankönyv

a *Himnusz* és a *Szózat* megismerésével kezdődik, illetve újra bekerül a népzenegyűjtés a tananyagba, mely legnagyobbrészt a zenetörténeti korszakokat és azok muzsikáját ismerteti. A 9. osztályos tankönyvben jobbára az erdélyi területekről gyűjtött népdalok szerepelnek, emellett 16. századi énekeskönyvből való Szent László-ének és egyszerűbb díszítések is a dalokban. A 10. évfolyam számára készült tankönyvben szintén díszített, főként erdélyi dalok szerepelnek, és egy olyan népdal, melynek szövege a 17. századi *Vásárhelyi daloskönyv*ben is megtalálható. A 11. osztályos könyvben már csak elvétve szerepel népdal, azok is főként a régi, új és vegyes stílusú népdalok jellegzetességeinek alátámasztására, ám bővebb leírás olvasható a népdalelemzésről, népdalgyűjtésről és -rendszerezésről. A 12. osztályos tankönyv népdalanyagát teljes mértékben a jeles napi dalok alkotják. Az utolsó két évfolyam tankönyve nagy hangsúlyt helyez a zenetörténet mellett a zenei alkotótevékenység feladataira is, illetve az ének-zene tantárgyból tehető érettségi vizsga dalaira (Oktatási Hivatal, 2023).

Összevetve a török énekóra dalaival, a transzferdalok, névtelen dalok és iskolai dalok a magyar iskolai oktatásban is megjelennek, ám a törökországi fogalommeghatározással utánzódaloknak nevezett művek nem szerepelnek a magyar ének-zene órák tantervében. Más népek dalait mindkét ország saját anyanyelvén tanítja, bár Kodály *Százegy magyar népdal* című írásában arra buzdítja a fiatalokat, hogy az idegen népek dalait azok eredeti nyelvén énekeljék, ami által valóban megismerhető a nép és nyelve (Bónis, 1974). Mindkét ország tanterve a nemzeti dalokra helyezi a hangsúlyt, illetve fontosnak tartja a *Himnusz* megismerését, továbbá Kodály koncepciója is szerepet kap.

Lehetőségek a népzene szerepének növelésére az iskolai ének-zene órákon

Yilmaz (2015) szerint a gyermekek jobban érdeklődnek a számukra természetesen ható nemzeti dalaik, mint a külföldi dallamok iránt, így nagy szerepet játszanak a nemzeti nevelésben. Véleménye szerint a zenei nevelés alapjának a török iskolai daloknak kell lenniük, mely hozzájárulna a nemzeti zene oktatásához, és méltón képviselné Törökországot külföldön is. Egy török kutatás a tanárok véleményét kérdezte a középiskola alsó évfolyamain használandó zenei típusokról (Gül, 2014). A válaszadók meglátása szerint megfelelőek az iskolai ének-zene órákon ismertetett zenei típusok, ám még több jazz- és népzenei szemelvényt javasolnak. Kiemelik az éneklés nehézségét az iskolai dalok hangterjedelme és dallamszerkezete miatt, továbbá a segédanyagok és az iskolai dalok csekély számát. A heti egy énekórát kevésnek vélik, illetve a török klasszikus zenét a diákok nem szívesen tanulják, így azok megismertetése nehéznek bizonyul a pedagógusok számára, ám a népzenei és könnyűzenei példák népszerűségnek örvendenek az órákon (Gül, 2014).

Kodály Zoltán saját zenepedagógiai elveit az ének, népdal és mozgó dó (relatív szolmizáció) fogalmakkal írta le (Fehér, 2020), mely a Nemzeti alaptanterv szerint minden évfolyam ének-zene óráinak alapja, ám ennek megvalósítása kihívást jelent a tanórákon (Pintér, 2020). Pintér kutatása rámutat, hogy a megkérdezett tanulók nem elégedettek az énekórák tananyagával, azon belül is a népzenei szemelvényekkel, ám többségük a könnyűzene tanulása iránt érdeklődést mutat (Pintér, 2021). Ezzel szemben Janurik (2021) felméréséből kitűnik, hogy a kutatásban részt vevő diákok az ének-zene órák népzenei részét jobban kedvelik, mint a műzenei dalok tanulását. Pintér (2020) több tanulmány alapján összegzi, hogy az iskolai énekórák alacsony mértékű kedveltségét a kevés óraszám, a tárgyi eszközök hiánya, illetve a tananyag elavultsága okozhatja, javaslatnak új tankönyvek és gyermekközpontú, modernizált tananyag alkalmazását veti fel. Jakobicz és munkatársai (2018) írásában több kutatás különböző jó gyakorlatait, javaslatait gyűjtik össze az ének-zene óra kedveltségének növelésére. Ezek közül a drámapedagógia

(néphagyományok feleleventése, pl. lakodalmas népdalhoz lakodalmas szokáskör kapcsolása), kooperatív technikák (új dal tanulása előtti motiválás sajátos technikákkal), digitális eszközök (Zenesziget program) alkalmazása segíthet a népzene megkedveltetésében is.

Kodály Zoltán saját zenepedagógiai elveit az ének, népdal és mozgó dó (relatív szolmizáció) fogalmakkal írta le (Fehér, 2020), mely a Nemzeti alaptanterv szerint minden évfolyam ének-zene óráinak alapja, ám ennek megvalósítása kihívást jelent a tanórákon (Pintér, 2020). Pintér kutatása rámutat, hogy a megkérdezett tanulók nem elégedettek az énekórák tananyagával, azon belül is a népzenei szemelvényekkel, ám többségük a könnyűzene tanulása iránt érdeklődést mutat (Pintér, 2021).

Az összehasonlító elemzés eredményeinek értelmezése

A 17. század végéről kerültek elő az első népdalfeljegyzések az Oszmán Birodalomból, majd a 19. században egy magyar kutató, a 20. században a magyar népzenekutatás egyik legnagyobb alakja, Bartók Béla munkássága járult hozzá a török népdalok gyűjtéséhez. A 21. században a Bartók törökországi munkásságát folytató Sipos Jánosnak nagy szerepe volt a népdalgyűjtés mellett a rendszerezésben, elemzésben is, melynek alapja a magyar rendszer volt. Rávilágít a dallampárhuzamokra is, így az összehasonlító népdalelemzéssel alátámasztja a két nép közös eredetét. A tanulmány kiemeli a török és magyar népdalgyűjtés párhuzamait is, végül a népdalok helyét a kurrikulumban. Ugyan Törökországban a módszeres népdalgyűjtés egy évszázaddal követte a magyarországit, de ugyanabból az okból kezdődött a népzene iránti érdeklődés, az adott időszakban, mely nálunk a reformkor volt, Törökországban a köztársaság megalapítása: a népi kultúra kiemelése mint a nemzeti önállóság kifejezőeszköze.

A tanulmány a 17–19. századi, illetve 20. századi előzményeket bemutató fejezet után a népzeneoktatást vizsgálja a jelenlegi iskolai oktatás keretei között. Az első öt évfolyamtól eltekintve, ahol hazánkban heti két órában, mindkét országban heti egy alkalommal tartanak ének-zene órákat az iskolákban, így a diákoknak ugyanannyi időkeret áll rendelkezésre a népzene megismerésére. Már 1926-tól, Kodály Zoltán módszereinek megismerése előtt tartalmazta a török tanterv a szolfézst, a szolmizációs kézjelek, hanglétra használatát, mintadallamok éneklését és énekes játékok alkalmazását, mely hazánkban is az énekórák része. A népdalok (török meghatározásban névtelen dalok) jelentős részét képezik az énekóráknak a transzferdaloknak nevezett más népek népdalaival és az anyanyelven énekelt, népzenei alapú iskolai dalokkal együtt, mely utóbbi két fogalom szintén a népzene körébe tartozik, így látható, hogy a kezdetekben kitűzött, népzenével elért nemzeti célok napjainkig meghatározóak mindkét országban.

Bár a népzene az énekórák nagy részében dominál, ám a kutatások azt mutatják, hogy a tanulók kevésbé érdeklődnek iránta. Nem érzik a népzenét magukénak, melynek oka lehet, hogy a nemzeti identitás megerősítése nem cél számukra, nem kell erőfeszítéseket tenniük érte. Ezáltal a kezdeti célok eszközei ma már csak eszközök maradtak, így az iskolák feladata a diákok motivációjának felkeltése, melyre már több jó gyakorlat, illetve javaslat született és születik, hogy napjaink diákjai is megismerjék népzenéjüket és azon keresztül erősödhessen nemzeti tudatuk; ezeket a népzene szerepének növelésére szolgáló lehetőségeket mutatja be az utolsó fejezet.

Összegzés

Az Oszmán Birodalomban egymás mellett élt a népzene, a klasszikus török zene és a katonazene, mely utóbbi használata a janicsárság feloszlatásával szűnt meg. A köztársasági időkben nagy szerepet kapott a zenei élet fellendítése, a népzene és nyugati zene egyesítésével kívánták létrehozni a török nemzeti zenét. Magyarországon a nemesség és polgárság körében az egyházi és világi műzene, míg a parasztok körében a népzene élt. A 18. század második felétől a reformkori eszméknek köszönhetően hazánkban is nagy szerepet kapott a magyar nemzeti kultúra és zene kérdése a nemzeti függetlenség reprezentálására. A nemzeti zene a verbunkos zenében és a csárdásban nyilvánult meg, nagy lendületet vett a népdalgyűjtés. Magyarországon ekkoriban kezdődött a népdalgyűjtés és a népdalok kéziratos, majd nyomtatott gyűjteményének kiadása, illetve egy évszázad elteltével jelentek meg az iskolai tankönyvekben a magyar népdalok. A 20. század elején a nacionalista reformok hatására Törökországban is megindult a népzenegyűjtés, melyet a dalok többszólamú feldolgozása követett. 1926-tól az énekórák része volt a szolfézs, énekes játékok, mintadallamok éneklése, a Curwen-kézjelek és hanglétra használata.

1940-től nagyobb hangsúlyt kapott a népzene a török oktatásban, ugyanis ekkor kezdődött a vidéki iskolák zenetanárainak képzése, majd 1948-tól országosan elterjedt az ének-zene órákon. Az 1950-es évek zenepedagógiai kérdése volt a népzenei, zenei anyanyelv, a gyermekek zeneoktatása és a török népzene hangsorainak tanítása a nyugati zenében használatos dúr-moll hangsorok helyett. Az 1968-as tanterv része a népzene népi mondókákkal, kiszámolókkal, altatókkal, népdalokkal, indulókkal, janicsárdalokkal. Magyarországon 1868-tól vezették be a kötelező énekórákat, melyeken főként egyházi énekeket és magyar nyelvű német tandalokat énekeltek. 1871-ben jelent meg az első tankönyv magyar népdalokkal. A többszólamú, népzenei ihletésű alkotások ügyét más zeneszerzők mellett Kodály Zoltán karolta fel, így számos népzenei alapú kórusmű született, illetve a mai napig a magyar iskolai énekórák része a törökországi gyakorlat során említett ének-zene órai elemek. Mindkét nemzet esetén a nemzeti zene, zenei anyanyelv megteremtésének alapja volt a népzene, mely az összetartozást erősíti.

Napjainkban a népzene mellett a törökországi ének-zene órák része a nyugati ihletésű török zene, a népzenei alapú török iskolai dalok, és európai népek népzenéje török nyelven. Hazánkban a népzene és Kodály koncepciója az iskolai énekórák alapja, emellett megjelennek – török fogalmat alkalmazva – a transzferdalok, mely fogalom más népek dalait jelenti anyanyelven megszólaltatva, illetve a magyar zeneszerzők anyanyelven énekelt, népzenei alapú művei tartoznak, melyek az iskolai dalok körébe tartoznak a török szóhasználatban. A tankönyvekben a népdalok vannak túlnyomó többségben az általános iskolai évfolyamokon, majd egyre nagyobb hangsúlyt kap a zenetörténet, ám szóba kerül a népzenegyűjtés és -rendszerezés is.

Mindkét nemzet körében készültek az ének-zene óra kedveltségének mértékét vizsgáló tanulmányok, melyek kiemelik az alacsony óraszám és a segédanyagok hiányából fakadó nehézségeket. A klasszikus zene kevésbé kedvelt a diákok körében, míg a könnyűzene iránt érdeklődést mutatnak. A török iskolák tanulói kedvelik a népzenét, a magyar diákok körében azonban a népzene megszerettetése további feladat, melynek megoldására számos javaslat és jó gyakorlat született. A kutatás későbbi irányaként érdemes további tanulmányokban összevetni, hogy ahol kiemelten szükséges volt egy adott korszakban a nemzeti identitás megerősítése, és ennek egyik eszköze a népzene volt, ott a jelenleg használt zenei tantervek is hasonlóan hangsúlyosan tartalmazzák-e a népdalokat.

Janurik Tímea

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

Arıkan, M. & Azman, A. (2016). Arrangement Music in Turkey in 60's as EastWest Eclecticism. In Sayers, W. & Tahsin Sümbüllü, H. (szerk.), *Music and music education from Ottoman Empire to modern Turkey.* AGP Research. 24–29.

Bartók, B. (1937). Népdalgyűjtés Törökországban. *Nyugat, 30*(3), oldalszám nélkül.

Berkesi, S. (2017). Ádám Jenő, a néptanító. A „magyar módszer" kidolgozója emlékére. *Parlando, 58*(2), oldalszám nélkül.

Berlász, M. (1984). *Lajtha László. A múlt magyar tudósai.* Akadémiai Kiadó.

Bónis, F. (1974, szerk.). *Kodály Zoltán: Visszatekintés I.* Zeneműkiadó.

Çeliktaş, H. (2022). Proposal of a Melodic Sequence for Music Literacy in Turkey in the Light of Turkish School Music and Kodály Philosophy. *International Journal of Education and Literacy Studies, 10*(1), 156–161. DOI: 10.7575/aiac.ijels.v.10n.1p.156

Çolakoğlu Sarı, G. Ç. (2014). 19.Yüzyıl Batılılaşma Hareketlerinin Osmanlı Türk Müziğine Yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181*(181), 31–50.

Dalos, A. (2021). A zenetudós útja: az ifjú Molnár Antalról. In Kim, K. (szerk.), *Zenetudományi Dolgozatok 2019-2020.* BTK Zenetudományi Intézet. 229–238.

Dobszay, L. (1998). *Magyar zenetörténet.* Mezőgazda Kiadó.

Domokos, M. (2016). *Sipos János szakmai pályaképe*. https://mmakademia.hu/mobil-munkassag/-/record/MMA29254. Utolsó letöltés: 2023. 07. 19.

Dyndahl, P. & Nielsen, S. G. (2014) Shifting authenticities in Scandinavian music education, *Music Education Research, 16*(1), 105–118. DOI: 10.1080/14613808.2013.847075

EAS (2023a). *Music Teacher Training (FI).* https://eas-music.org/countries/finland/music-teacher-training-fi/ Utolsó letöltés: 2023. 04. 12.

EAS (2023b). *Music Education in Schools (SE).* https://eas-music.org/music-education-in-schools-se/ Utolsó letöltés: 2023. 04. 12.

EAS (2023c). *Music Education in Schools (TR).* https://eas-music.org/countries/turkey/music-education-in-schools-tr/ Utolsó letöltés: 2023. 03. 23.

Fehér, A. (2011). A Kodály-módszer. *Honismeret, 39*(5), 14–16.

Fehér, A. (2020). Zenepedagógia és népdal. Az új stílusú magyar népdal megjelenése Kodály kórusműveiben és etűdjeiben. *Kultúratudományi Szemle, 2*(1), 99–113.

Fodor, P. (2013). Hungary between East and West: The Ottoman Turkish Legacy. In Fodor, P., Majer, Gy., Monostori, M., Szovák, K. & Takács, L. (szerk.), *More Modoque. Die Wurzeln der europäischen Kultur und deren Rezeption im Orient und Okzident: Festschrift für Miklós Maróth zum siebzigsten Geburtstag*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont. 399–419.

Forrai, K. (1974). *Ének az óvodában.* Editio Musica Budapest.

Gergely, P. (1974). Vikár Béla gyűjtőútjai nyomán. *Ethnographia, 58*(1–2), 82–84.

Göktürk-Cary, D. (2014). The evolution of music education in Turkey. *Debates – Cadernos Do Programa De Pós-Graduação Em Música,* (13), 13–22.

Göktürk-Cary, D. (2017). Ottoman music in travel books: A path to restructure the forgotten ottoman music instruments. *Tarih Incelemeleri Dergisi, 30*(1), 73–92. DOI: 10.18513/egetid.327734

Gül, G. (2014). In Terms of Music Teachers, the Evaluation of Music Types in the Curriculum for Music in Secondary Education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research, 1*(2), 19–24. DOI: 10.26417/ejser.v2i1.p19-24

Hunyadi, Zs. (2017). Új irányzatok a zenei nevelésben – rögtönzés, komponálás, közösségi zenei alkotás. *Új Pedagógiai Szemle, 67*(7–8), 70–84.

Jakobicz, D., Wamzer, G. & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 6*(2), 18–31. DOI: 10.31074/gyn201821831

Janurik, T. (2021). A finn és a magyar népdalok kutatásának és rendszerezésének párhuzamai. *Parlando, 63*(5), oldalszám nélkül.

Janurik, T. (2021). A népzenei érdeklődés felmérése az északkelet-magyarországi régióban a 7-8. évfolyamon. *Parlando, 63*(3), 1–31.

Johnson, E. P. (1969). The use of folk songs in education: Some examples of the use of folk songs in the teaching of history, geography, economics and English literature. *The Vocational Aspect of Education, 21*(49), 89–94. DOI: 10.1080/03057876980000141

Karaelma, B. (2016). Turkish Music from a Conceptual Stance. In Sayers, W. & Tahsin Sümbüllü, H. (szerk.), *Music and music education from Ottoman Empire to modern Turkey.* AGP Research. 1–6.

Karahasanoğlu Ata, S. (2002). The Collection of Turkish Folk Music and Its Current Situation. In Barna, G. & Kriza, I. (szerk.), *Folk ballads, ethics, moral issues.* Akadémiai Kiadó. 255–262.

Kenesei, É. (2012). A magyar zenei nevelés gyökerei. *Iskolakultúra, 22*(12), 113–117.

Kenyeres, Á. (1967, szerk.). *Magyar Életrajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó.

Kodály, Z. (1951). *A magyar népzene.* Editio Musica Budapest.

Kokkidou, M. (2006). *European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation 1. MODELS FOR MUSIC CURRICULUM DEVELOPMENT*. https://www.researchgate.net/publication/266993449_European_Music_Curricula_Philosophical_Orientations_Trends_and_Comparative_Validation_1_MODELS_FOR_MUSIC_CURRICULUM_DEVELOPMENT Utolsó letöltés: 2023. 04. 21.

Landgraf, I. (2010). Vikár Béla tudományos pályája és hagyatéka. In Bali, J., Báti, A & Kiss, R. (szerk.), *Inde Aurum – Inde Vinum – Inde Salutem. Paládi-Kovács Attila 70. születésnapjára.* ELTE BTK Néprajzi Intézet – MTA Néprajzi Kutatóintézet. 513–521.

MEB (2018). *Müzik dersi öğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=357 Utolsó letöltés: 2023. 07. 20.

MeNet (2023). *Music Education in Austria.* http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/t_content3_1_1_at.html Utolsó letöltés: 2023. 04. 22.

Nagyné Rápli, Gy. (2017). *Módszertani ötletek. Gondolatok az ének-zene tanításáról.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/modszertani_otletek_RapliGy.pdf Utolsó letöltés: 2023. 04. 12.

Nat (2020). *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók.* https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat Utolsó letöltés: 2023.03.18.

Okan, S. (2023). *Collections of Turkish Music.* http://www.turkishmusicportal.org/en/types-of-turkish-music/collections-collections-of-turkish-music Utolsó letöltés: 2023. 04. 05.

Oktatási Hivatal (2023). *Tankönyvek és segédletek online katalógusa 2023 – 2024.* https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvanyok?SearchForm%5BschoolType%5D=&SearchForm%5BschoolYear%5D=&SearchForm%5BschoolSubject%5D=2227&SearchForm%5Bauthor%5D=&SearchForm%5BproductId%5D=&SearchForm%5Btitle%5D=&SearchForm%5Bnat%5D=Nat+2020&yt0= Utolsó letöltés: 2023. 08. 29.

Paksa, K. (2012). *Magyar népzenetörténet.* Balassi Kiadó.

Pethő, V. (2011). Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei. *PhD-értekezés.* SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. DOI: 10.14232/phd.1080

Pintér, T. K. (2020). A zeneoktatásunk kihívásai és nehézségei általános iskolai és gimnáziumi énektanárok nézetei alapján. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 8*(2), 74–109. DOI: 10.31074/gyntf.2020.2.74.109

Pintér, T. K. (2021). *A zenei nevelés társadalmi megítélése Magyarországon.* Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634546115

Pukánszky, B. (2005). Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform-motívumai. In Németh, A. (szerk.), *Életreform és reformpedagógia: nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója.* Gondolat Kiadó. 192–213.

Richter, P. (2018). Kodály Zoltán népzenekutatói munkássága. In Rák, B. (szerk.), *Kodály.* Faluház és Ravasz László Könyvtár Leányfalu. 5–80.

Rodríguez-Quiles y García, J. A. & Dogani, K. (2011). Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union. In Liimets, A. & Mäesalu, M. (szerk.), *Music Inside and Outside the School.* Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. 95–122.

Romsics, I. (2010). *Magyarország története.* Akadémiai Kiadó.

Safari, A. (2021): *Excitment, equity, exploration: Music Education in Finland.* https://nafme.org/excitement-equity-exploration-music-education-in-finland/ Utolsó letöltés: 2023. 04. 12.

Sipos, J. (1994). *Török népzene I.* MTA Zenetudományi Intézet.

Szabó, H. (1991). *A magyar énektanítás kálváriája.* Magánkiadás.

Szabó, N. (2021). Zenei fejlesztés első osztályosok körében digitális eszközök használatával az ének-zene órákon. *PhD-értekezés.* SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. DOI: 10.14232/phd.11099

Szalay, O. (2004). *Kodály, a népzenekutató és tudományos műhelye.* Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634541226

Szalay, O. (2017). 19. századi források Kodály népzenei gyűjteményében. *Magyar Zene, 55*(3), 336–347.

Tröhler, D. (2023). Introduction: Understanding nationalism through the lens of education. In Tröhler, D (szerk.), *Education, Curriculum and Nation-Building. Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism.* Routledge. 1–6. DOI: 10.4324/9781003315988-1

Uçan, A. (2005). *Genel Müzik Eğitiminde Geleneksel Müziklerimizin Yeri ve Önemine Genel Bir Bakış*. https://www.yyu.edu.tr/images/files/IUlusalM%C3%BCzikEgitimiSempozyumu/Belgeler/AliUcan.pdf Utolsó letöltés: 2023. 04. 02.

Yilmaz, N. (2015). General Music Training and the Place of Music Types Used in Turkey from the Ottoman Period Till Today. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 197*(2015), 554–558. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.191

Absztrakt

A tanulmány a törökországi és magyarországi népzene 17. századtól kezdődően betöltött szerepét, illetve jelenlegi használatát mutatja be az iskolai zeneórák keretében. Vizsgálja a népzene jelentőségének felfedezését, annak idejét, és a népzene szerepének növelésével kitűzött célokat. Összehasonlítja a két vizsgált országban a népdalgyűjtés kezdetét, a népzene bekerülését az oktatásba és a zenei tantervekbe, illetve népszerűségének növelésére is javaslatot tesz. Párhuzamba állítja a két nemzet népzeneoktatásának kérdését és a fentebb írt előzményeket a 17. századtól a 20. század végéig, továbbá említi a törökországi népzenekutatás magyar vonatkozását is. A népzeneoktatás kifejezés a népzene iskolarendszerű oktatását jelenti, mely a tanulmányban abban az értelemben szerepel, miszerint a normál tantervű, mindenki által elérhető iskolai énekoktatáson belül tanítja a népzenét. Kitekint az iskolai zeneoktatás jelenlegi trendjeire más európai országokban, különös tekintettel a népzenehasználtra, így felállítva az elméletet, hogy a vizsgált országok zeneóráin is hasonlóan fontos szerepet kap a népzene, mint a törökországi és magyarországi énekórákon. Összegezve látható, hogy a népdalok (török meghatározásban névtelen dalok) jelentős részét képezik az énekóráknak a transzferdaloknak nevezett más népek népdalaival és az anyanyelven énekelt, népzenei alapú iskolai dalokkal együtt, mely utóbbi két fogalom szintén népzenét, népzenei alapú dalokat jelent. A kezdetekben kitűzött, népzenével elért nemzeti célok napjainkig meghatározóak mindkét országban, bár a kutatások azt mutatják, hogy a tanulók kevésbé érdeklődnek iránta. Ennek ellensúlyozására születettek jó gyakorlatok, melyeket bemutat a tanulmány. A téma feldolgozásához a magyar, török és angol nyelvű irodalomban vizsgáltam a zene különböző műfajait és használatát a századok során, különös tekintettel a népzene szerepére és oktatására.

Kulcsszavak: népzene; népzenegyűjtés; tanterv; ének-zene óra; török

Egy ellenreformer olvasmányai

Németh Gábor: *Padányi Biró Márton könyvtára*

Ahogy a *Magyarország világi archontológiája* a főpapokkal kezdődik, úgy a hazai könyvtártörténeti kutatások is kiemelt figyelmet fordítanak az egyházi vezetők könyvtáraira. Csúsztatásnak tűnhet a középkori hivatali adattárat összevetni az újkori könyvkatalógusokkal, az egyházi személyek felülreprezentáltsága a modern kutatás látóterében azonban hasonló okokra vezethető vissza. Az intenzív könyvtárteremtő tevékenység természetesen következett a prelátusok állami hivatalaival is összefüggő anyagi lehetőségeiből, civil és egyházi feladataiból, valamint az ezek által megkívánt iskolázottságukból, műveltségükből. Az egyházi elöljárók könyves hagyatékának elemzése azért is hálás feladat, mert bibliotékáikat kevésbé fenyegette az örökösök osztozkodása, mint a laikus könyvgyűjtőkét. Továbbá a könyvtárteremtők elhivatottságát ritkán folytató utódoknál megbízhatóbb, stabil intézményekhez jutottak a könyvek (egyházmegyék, papneveldék), így ma is kényelmesen, szinte összefüggő könyvtári egységekben kutathatók, nem szóródtak szét, mint számos világi tudós vagy bibliofil gyűjteménye. Ez természetesen nem von le semmit a főpapi könyvtárakat kutatók munkájának értékéből, hiszen a gazdag bibliotékák ismertetése és elemzése egészen más kutatási módszert kíván és irányokat jelöl ki, mint a széthullott hagyatékok összegereblyézése. Németh Gábor pedig ebben az esetben lehetőségei szerint alkalmazza és követi ezeket a módszereket és irányokat.

Padányi Biró Márton (1696–1762) a magyar ellenreformáció kiemelkedő alakja, hitszónoki tevékenysége európai visszhangra lelt. A köznemesi származású, vagyonát kizárólag a címeihez kapcsolódó bevételekből és főúri pártfogóktól összegyűjtő Biró a trideni zsinat tanai melletti teljes elkötelezettséggel látott papi és később főpapi (veszprémi püspöki) teendőihez. Munkássága kezdeti szakaszának a prédikálás és az egyházszervezés terén elért eredményeit azonban beárnyékolják annak az *Enchiridion* című könyvének már a korban is vállalhatatlannak bizonyuló, a protestantizmust teljesen elutasító sorai, melynek példányait – a sors fintora – Veszprém vármegye főispánjaként saját magának kellett utóbb elkoboztatnia. Öröksége ezzel együtt megkerülhetetlen a veszprémi püspökség történetében, püspök-utódjai közül többen, Hornig Károly és Mindszenty József is komoly figyelmet szenteltek neki, az általa kiépített sümegi püspöki palota falai közt pedig a személye körül forgó informatív kiállítás várja az érdeklődőket.

Bár Padányi Biró püspökhöz az utókor leggyakrabban az *Enchiridion*t illető elmarasztaló megítélést társítja, főpapi működésének más területeit egyértelműen pozitívan lehet értékelni. Ilyen gazdasági tevékenysége is, amelynek eredményeképpen könyvtárát is kialakíthatta. Ennek állományából jól látszik, hogy az összeállítás során előrelátóan figyelembe vette az egyházmegye szempontjait is. Ezt a könyvtárat mutatja be Németh Gábor, az Országos Széchényi Könyvtárból a zirci Ciszterci Műemlékkönyvtárba delegált szakmai vezető. A bibliotéka állományának ismertetését Monok István könyvtörténész bevezetője előzi meg, amelyben elhelyezi a gyűjteményt a korszak már feldolgozott főpapi könyvtárai között. Ebből nyilvánvaló, hogy a veszprémi püspök gyűjteménye nagyságrendileg (kb. 500 mű) megfelel az olyan, hasonló céllal

– alapjában véve magánhasználatra – felállított püspöki könyvtáraknak, mint amilyen Barkóczy Ferenc vagy Zichy Ferenc bibliotékái voltak. A különbség leginkább a könyvek tartalmában mutatkozik: mindkét elemző rámutat arra, hogy a Nagyszombatban kiképzett Padányi Biró előtt nem tárult fel az a tág szellemi horizont, amely a külföldi egyetemeket látogató kollégáinak világlátásán és könyvtárain is nyomot hagyott. Ezért persze nem kellett Biró egész könyvtárát átkutatni, elég csak az *Enchiridion*t felütni, mégis a 18. század országhatáron belüli papképzésének lehetőségeit hitelesebben ismerjük meg a gyűjtemény egészére kiterjedő kutatásból.

A könyvtárat először átfogó jelleggel, tanulmány formájában ismerteti Németh Gábor. A könyveket két csoportra osztja, a Padányi Biró püspöksége előtt és az az alatt beszerzettekre, ezt a függelékben látványos – bár kissé talán túlméretezett, így üresnek ható – táblázat rögzíti adatszerűen. A már püspökként beszerzett kiadványokat a könyvtárjegyzékhez igazodó, így áttételesen a nagyszombati kollégium könyvtárának szakrendjét követő tematikus csoportosításban tekinti át Németh, a Biblia és az egyházatyák alapvető szövegkiadásai mellett prédikátori, egyházkormányzati és teológiai jellegű művek teszik ki a gyűjtemény nagy részét. Ezek mellett felbukkannak államelméleti, sőt orvosi könyvek is, amelyeket a pestisjárványok sújtotta 18. században a híveiért aggódó főpásztorként és alattvalóiért felelős főispánként egyaránt haszonnal forgathatott Padányi Biró. A történelmi munkák közül kiemelkedik a Budai Krónika kéziratos másolata, emellett további 12 kézirat volt a püspök birtokában. A könyvtár *elenchus*ára a püspök unokaöccse, István 9 könyvét is feljegyezték, a praktikus (hadtudományi, földrajzi), továbbá irodalmi érdeklődésű ifjú könyvei érdekes színfoltot képeznek a főpapi gyűjteményben. A könyvek szakszerű, ám ebből fakadóan néhol száraz értékelését, amely korszerűségükre, lehetséges gyakorlati hasznukra, szerzőik vallási nézeteire koncentrál, üdítően törik meg az olyan anekdoták, mint amilyen a boszorkányságról író jezsuita, Adam Tanner lebukása az üvegördöggel. A tanulmányban előreutalások találhatók a könyvjegyzék számaira, a több helyütt előforduló „s. e.” jelzet-kiegészítésre kicsit későn találni magyarázatot, de ez sem marad el.

A könyvtár részletes ismertetését Németh Gábor úgy valósítja meg, hogy teljes terjedelmében átírja a veszprémi katalógus 607 számozott, szerkönyvekkel és más kötetek alá (*sub eodem!*) csúszott könyvekkel együtt 652 tételét, majd ezek alatt feltünteti (1) a Veszprémi Főegyházmegyei Könyvtár és Levéltárban található, Padányi Biró tulajdonosi bejegyzésével ellátott kötetek modern bibliográfiai elveknek megfelelő leírását, vagy az ilyen könyvek hiányában (2) az ugyanott őrzött, a leírásnak tartalmilag és formailag megfelelő, megjelenési idejét tekintve Padányi életére eső, de egyértelmű bejegyzéssel nem azonosított kötetek címleírását, végül (3) a ma Veszprémben nem elérhető könyvek esetében a fenti kitételeknek – szerző, cím és rétméret egyezése, időrendi illeszkedés – megfelelő nyomtatványok leírását, indokolt esetben leírásait. Bár nem kétséges, hogy ezek alapján már visszakereshetők a külföldi kiadványok, ajánlatos lett volna legalább egy-egy bibliográfia, adatbázis hivatkozási számát közölni, szakirodalmi hivatkozásként csak a Szabó Károly- és Petrik Géza-féle magyar bibliográfiák szerepelnek a könyvjegyzékben.

A könyvjegyzék/katalógus hibrid jellegére tekintettel szerencsés, hogy a könyv címében egyik szó sem szerepel, a széles értelemben vett Padányi Biró-könyvtárat így tovább gazdagíthatja a saját műveinek és a neki ajánlott kiadványoknak a jegyzéke. Németh Gábor feltáró munkájának ellenőrizhetőségét táblázatok és szövegkiadások formájában közölt levéltári források biztosítják. A nemzetközi közönség a szabványos címleírásokkal gazdagított könyvjegyzéken kívül a Monok-bevezető angol összefoglalóját is haszonnal forgathatja. A könyv használatát a földrajzi- és személynévmutatón kívül nyomdász- és nyomdahelymutató is segíti.

A névmutató elsimítja azt az apróságot is, hogy Josse Bade humanista nyomdász neve pár oldalon belül francia és latin formában (Jodocus Badius) is szerepel. Még egy szakbarbár megjegyzés erejéig a névhasználatnál maradva, Hermolanus Barbarust szerencsésebb lett volna, ha nem is vernakuláris névalakjával, de legalább az általa jegyzett Plinius-kommentár címében olvasható, egyszersmind a manapság használatos Hermolaus formában feltüntetni.

Ez a sokszínű és sokrétű tartalom 232 nagyméretű oldalt tölt meg, amelyeket színes reprodukciók és elegáns barokk könyvdíszek alnyomatai tesznek szemet gyönyörködtetővé. A barokkos stílust fokozza a kétszínnyomásos tipográfia, a címeken kívül vörösek a lábjegyzethivatkozások, ami elsőre furcsának tűnhet, de kevésbé akasztják meg az olvasást. A kéthasábos elrendezéshez igazodó lábjegyzetek ránézésre ugyan elegáns, tömör képet adnak a szövegtükörnek, ám amikor a bal hasáb aljáról továbbfut a jegyzet a jobb tetejére, meg-megdöccen a szem.

A külsőségek kapcsán érdemes még visszatérni Padányi Biró könyvtárára, amely fizikai valójában jelenleg három különböző helyszínen tekinthető meg: a terem Sümegen, a bútorzat az Iparművészeti Múzeumban, a fennmaradt könyvek pedig Veszprémben. Régi könyvek esetében a példányok történetével szorosan egybefonódik a fizikai valójuk: egyedi kötésük és a használatukra utaló nyomok. Ezek közül a possessorbejegyzéseket Németh Gábor feltünteti a példányleírásoknál, a kötéseknek pedig ugyan csupán egy rövid bekezdést szentel a tanulmányban, de már abból is világos, hogy a kötéstörténészek figyelmére méltó darabok is találhatók a gyűjteményben. Az ebből fakadó hiányérzetet – részlegesen és alkalmilag – a kötésekről készült fotók is enyhítik, és az érdeklődőket ezek alapos feltárására sarkallhatják. A régi könyvekben rejlő könyvtörténeti kincsekre utal egy kódex (és valószínűleg egy nyomtatvány) töredékeinek fényképe is.

Németh Gábor jól megválasztott és mintaszerűen kivitelezett módszertannal mutatja be Padányi Biró Márton könyvtárának keletkezését, állományát és utóéletét, amellyel a püspök könyvtárát korábban kutatók – elismeréssel említett és becsülettel hivatkozott – munkájára is feltette a koronát. A katalógus oldalain felsejlenek a régi nyomtatványok egyes példányaihoz fűződő, az egyszerű bibliográfiai leírásokon messze túlmutató művészeti és bibliofil történetek, feltárásra váró rejtélyek, így Padányi Biró könyvtárának ilyen irányú vizsgálataihoz is elengedhetetlen kalauz lesz jelen munka.

Németh Gábor (2022). *Padányi Biró Márton könyvtára*. MTA KIK – Kalligram.

Szovák Márton
Országos Széchényi Könyvtár
Régi Nyomtatványok Tára

Inspirációk hibrid rendszerű tanítási-tanulási folyamatok tervezéséhez

Jõgi Larissa, Leoste Janika, Väät Sirly, Tuul Maire és Lázár Csilla: *A hibrid oktatás rugalmas keretrendszere az általános iskola felső tagozatán. Egy jövőképet körvonalazó könyv*

E tanulmánykötet a hibrid rendszerű, azaz online és személyes jelenlétet feltételező tevékenységformák ötvözését járja körül több aspektusból. Érinti többek között a Covid-19 világjárvány idején bevezetett online tanítás/tanulás során szerzett pozitív és negatív tapasztalatokat, valamint a következtetésekre épített, a jövő irányába mutató, innovatív javaslatokat, jó gyakorlatokat. Betekintést nyújt a nemzetközi STEAM (tudomány, technológia, mérnöki tudományok, művészetek és matematika) pedagógiai megközelítésbe, a transz- és multidiszciplináris tanulásba, valamint az innovatív tanulási környezetekkel foglalkozó kutatási csoportok tevékenységébe. A könyv magában foglalja a különböző országok kutatóinak és tanárainak tapasztalatait, inspirálva a pedagógusokat új tanulási módszerek kidolgozására és innovatív tanulási környezetek alkalmazására. Segítséget nyújt a szülőknek és a diákoknak, de javaslatokat kínál a politikai döntéshozók számára is.

A könyvet *A hatékony és vonzó hibrid oktatás keretrendszere az általános iskola felső tagozatán* (Free-ED: Framework for an Efficient and Engaging Hybrid Education in Lower-Secondary Schools) című Erasmus+ projekt finanszírozta. Készítése észt, finn, osztrák, román és magyar együttműködésben valósult meg, szerkesztését az észtországi School of Educational Sciences, TALLINN University irányította. A kiadvány angol nyelven jelent meg, majd elkészült a magyar és a román nyelvű fordítás is. Mindhárom verzió letölthető a projekt honlapjáról (https://free-ed.eu/). A könyvön túl, a honlapon szintén ingyenesen elérhető egy online képzés (*MOOC – Hogyan tegyük hatékonnyá és vonzóvá a hibrid tanulást?*) anyaga, illetve gazdag webinárium-sorozat a hibrid oktatásról.

Az elektronikus formában elérhető könyv három nagy fejezetre tagolódik: *A hibrid oktatás és tanulás kihívást jelentő vetületei* című fejezet 4 tanulmányt tartalmaz, amit a *Tanulás és együttműködés: Hogyan támogathatjuk a tanulókat?* című fejezet követ 3 tanulmánnyal, majd a *Gyakorlati és elméleti ajánlások* című, 4 tanulmánnyal. A fejezeteket az *Előszó* és a *Záró megjegyzések* foglalják keretbe. A kiadványt a közreműködők rövid életrajza zárja.

Az *Előszóban* Janika Leoste, Larissa Jõgi és Lázár Csilla a könyv létjogosultságát indokolják a pandémia okozta helyzet következtében, rámutatva annak innovatív vonatkozásaira. A kiadvány célja a gondolatébresztés, a kísérletezési kedv fokozása és az innováció serkentése az oktatásban, valamint az erre használható eszköztár feltérképezése és ötletek felsorakoztatása.

Az első négy tanulmány *A hibrid oktatás és tanulás kihívást jelentő vetületei* című fejezetben helyzetelemzést nyújt a Covid-járvány időszakában tapasztalt nehézségek felsorakoztatásával, a különböző országokban nyert tapasztalatok hasonlóságainak és különbségeinek bemutatásával, tematikusan csoportosítva azokat. Több európai országban tevékenykedő, a pandémia idején aktív pedagógusok meglátásainak, javaslatainak, ötleteinek összegzését kapjuk. Az első, *Mitől lesz a hibrid oktatás hatékony és élvezetes a tanulók számára? A 10 legnagyobb kihívás rövid áttekintése* című tanulmány szerzői Janika Leoste, Sirly Väät, Lázár Csilla, Fenyvesi Kristóf és Tiina Mäkelä. Beszámolnak arról, hogy a projektben részt vevő 4 különböző országból (Észtország, Finnország, Ausztria, Románia) származó 5 partnerszervezet ötletbörzét tartott a kihívások feltérképezése érdekében. A beszámolókat elemezve a szerzők 10 témakört járnak körül, számba véve a hasonlóságokat és a különbségeket: eszközökhöz való hozzáférés és eszközhasználat; a pedagógusszerepek változása az online vagy hibrid oktatás elterjedésével; a tanulási helyzetnek megfelelő feladatok, stratégiák és módszerek kiválasztása; a gondolkodásmódban tapasztalt változtatások; kockázatvállalás az innováció szolgálatában; értékelés a hibrid környezetben; a tanulók támogatása; együttműködés szorgalmazása úgy a résztvevők, mint pedagógusok között; a jó gyakorlatok megosztása és a tágabb közösségekkel, mint például a szülőkkel vagy más helyi közösségekkel való kommunikáció.

A második tanulmány, *A digitális tanulás fogalmainak jelentése és használata Észtországban, Magyarországon, Romániában és Ausztriában* szerzői Maire Tuul, Madis Tuul, Janika Leoste, Larissa Jõgi, Sirly Väät, Ferencz-Salamon Alpár, Erősdi Edit, Tiina Mäkelä, Marja Kankaanranta, Lázár Csilla, Ferencz-Salamon Katalin és Susanne Thrainer. Ebben a részben a fókusz az eltérő terminológia egységesítése a digitális tanítás és tanulás kapcsán, ami a projekt keretében elengedhetetlennek bizonyult a különböző oktatási kontextusok vagy akár az országonként eltérő terminusok miatt. A tanulmányban a projekt témájában leggyakrabban használt 18 kifejezéssel találkozunk angol, észt, finn, magyar, román és német nyelven, definícióval, magyarázattal és bibliográfiai utalásokkal ellátva, a további információk szerzése érdekében. Ilyen fogalmak például a következők: digitális tanrend, rugalmas tanulási utak, jelenléti oktatás és távoktatás, szinkron tanulás, online tanulás és vegyes tanrendű tanulás, fizikai és virtuális tanulási környezet, egyéni tanulási környezet, transzformatív vagy önreflexív tanulás stb. A szerzők megjegyzik, hogy a fogalomtár nem tudományos munka eredménye, hanem a projektpartnerek közös értelmezése.

A harmadik tanulmány címe sokatmondó: *Cselekvés közbeni tanulás: vegyes rendszerű műhelyek Romániában és 10+1 következtetés az iskolai oktatás szemszögéből.* A tanulmány szerzői, Lázár Csilla, Galambos Attila, Váczi Dorottya és Péter-Both Erika, a vegyes rendszerű tanulási helyzetek körvonalazása után részletes helyzetleírást nyújtanak a pandémia okozta online oktatás romániai bevezetésének pillanatától kiindulva, a különböző fázisokon és tevékenységformákon át haladva, az infrastruktúra hiánya okozta gondok felsorakoztatásáig. A közoktatási intézményekben megvalósult oktatással szembeállítják egy képzésekre szakosodott szervezet tapasztalatait a vegyes rendszerű tanulással, ahol elfogadható eszközökkel, jól felkészült trénerekkel dolgozhattak. Tapasztalatokat, jó gyakorlatokat osztanak meg több műhelymunka és csoporttevékenység kapcsán, amit főként tanárok számára szerveztek. Leírják a szükséges technikai felszerelést, valamint a működtetésükhöz szükséges személyzetet és felkészültségüket, de a problémákat és a kétségeket is megfogalmazzák. Bemutatják a kihívásokat az együttműködés, a hallhatóság és/vagy láthatóság terén, továbbá a résztvevőkre fordított figyelem és idő, valamint a motiválási módozatok vagy csoportkohézió kapcsán. A tanulmány a

hibrid tanulási helyzetekben tevékenykedő résztvevők meglátásaival zárul, megfogalmazva, hogy mit találtak jónak és mit nem, és milyen javaslatokat tettek a problémák megoldására. Az első fejezet zárótanulmánya, *A tanulás és együttműködés virtuális tere – gyakorlati készségek online oktatása és értékelése*, melynek szerzője Larissa Jõgi, a pandémia miatt bevezetett online oktatás észt perspektíváját mutatja be. Helyzetképet nyújt az észt oktatás állapotáról a pandémia kezdetekor, szembeállítva az elvárásokat a valósággal. A szöveg tulajdonképpen egy 2021-ben a Tallinni Egyetem által szakoktatóknak meghirdetett online tanfolyam tanulságainak összefoglalása. A tanulmány egyik legfontosabb felismerése, hogy a sokféle egyéb jellegű korláton (pl. a tapasztalat hiánya, a digitális infrastruktúra korlátai, az új digitális tanulási környezetekbe vetett bizalom hiánya vagy akár a kísérletezési hajlandóság hiánya) túl, az iskolától kapott korlátozott támogatás bizonyult a legkiábrándítóbb tapasztalatnak. A tanulmány végén 12 pontban megfogalmazott, praktikus jellegű jó tanácsok igen hasznosnak bizonyulhatnak azoknak, akik nehézségekkel szembesülnek az online vagy hibrid oktatási tevékenységük során.

Az első fejezet zárótanulmánya, A tanulás és együttműködés virtuális tere – gyakorlati készségek online oktatása és értékelése, melynek szerzője Larissa Jõgi, a pandémia miatt bevezetett online oktatás észt perspektíváját mutatja be. Helyzetképet nyújt az észt oktatás állapotáról a pandémia kezdetekor, szembeállítva az elvárásokat a valósággal. A szöveg tulajdonképpen egy 2021-ben a Tallinni Egyetem által szakoktatóknak meghirdetett online tanfolyam tanulságainak összefoglalása.

A második, *Tanulás és együttműködés: Hogyan támogathatjuk a tanulókat?* című fejezet három rövidebb tanulmányt tartalmaz. Az első helyzetképet ad néhány európai ország közoktatásáról a pandémia idején, a második egy esettanulmány a vegyes tanrendű oktatás alkalmazásáról, a harmadik pedig a felsőoktatás legfontosabb kihívásait bontja ki.

Az első tanulmány, *Tanítási gyakorlat a COVID-19 világjárvány idején Ausztriában, Észtországban, Finnországban és Romániában* (szerzők: Maire Tuul, Madis Tuul, Fenyvesi Kristóf, Takumi Yada, Lázár Csilla és Ferencz-Salamon Alpár), az online oktatásra való átállást járja körül a különböző országokban. A cikk áttekinti, hogy miben kaptak segítséget a pedagógusok. Ilyen például az eszközök beszerzése (laptop vagy számítógép, stabil hálózati kapcsolat, munkahelyi telefon, kameraállvány, mikrofon stb.) vagy a felkészülésük támogatása (képzések, rendszeres videokonferenciák, ötletbörzék, jó gyakorlatok és tippek megosztása, tapasztalatcserék, tanfolyamok). Az is kiderül a tanulmányból, hogy milyen típusú hiányosságokat érzékeltek a pedagógusok Európa különböző részein. Bizonyos országokban (például Finnország) a pedagógusok és a tanulók abban a szerencsés helyzetben voltak, hogy már ismertek és a mindennapi tevékenységükben alkalmaztak különböző oktatási platformokat. A pandémia okozta online tanítás/tanulás ezért nem érte őket teljesen felkészületlenül, így tudtak figyelni a tanulók és a pedagógusok jóllétére is.

A második tanulmány, *A vegyes rendszerű tanulás alkalmazása a tanítási feltételek bizonytalanságával szemben a COVID-19 válság idején: Esettanulmány* (szerzők: Janika Leoste, Maire Tuul, Tiia Õun, Luis Pastor és Ana Verde Precis), a robotok tanórai tevékenységbe való beépítését megcélzó továbbképzés leírása, amely vegyes rendszerű tanulási megközelítést alkalmazott. A továbbképzést eredetileg személyes formában tervezték

megtartani, de végül a Covid-megszorítások miatt távoktatási kurzusként bonyolították le. A tanulmány tartalmazza a felhasznált eszközök és technikai berendezések részletes leírását, a tevékenységekbe bevont személyzet és feladataik bemutatását, valamint a tevékenységek aprólékos dokumentálását. A szerzők megjegyzik, hogy igen fontos szerepet kapott a résztvevők visszajelzése – sokat lehet tanulni a kihívások, a megtapasztalt problémák és azok megoldására tett javaslatok, jövőbeli fejlesztések körvonalazásából.

A fejezetet záró, harmadik tanulmány, *E-tanulás a COVID-19 idején: A felsőoktatás legfontosabb kihívásai* (szerzők: Janika Leoste, Slavko Rakic, Francesco Marcelloni, Maria Francesca Zuddio, Ugljesa Marjanovic és Tiia Õun Precis), a felsőoktatásra fókuszál, és egyetemeken, főiskolákon oktató pedagógusok kérdőíves felmérésén alapul. A szerzők áttekintik a téma meglehetősen kevés szakirodalmát, és megosztják a problémákat és az összegyűjtött tapasztalatokat. Két igen fontos problémára reflektálnak: a felsőoktatás elengedhetetlen részét képező gyakorlati laboratóriumi órák online megtartása nem vezetett kielégítő eredményekhez, illetve a távoktatás révén nem alakult ki a megfelelő összetartozás/közösség érzése.

Ahogyan a harmadik fejezet címe jelzi (*Gyakorlati és elméleti ajánlások*), ebben a részben konkrét oktatási tevékenységekről, műhelymunkákról, továbbképzőkhöz kapcsolódó elméleti és gyakorlati javaslatokról olvashatunk. Ez a fejezet négy tanulmányt foglal magába. Közös bennük, hogy a matematika és a természettudományok világába kalauzolnak el.

Az első tanulmány, *Kreatív elkötelezettség az online és vegyes rendszerű oktatásban tevékenykedő tanárok szakmai továbbképzési programjaiban*, amely Fenyvesi Kristóf és Farida Nurhasanah közös írása, egy matematikatanároknak szervezett továbbképzés tervezésében tapasztalt sikereket és nehézségeket mutatja be. A vegyes rendszerű STEM eseményt 2021-ben 50 helyszíni és 350 online résztvevő bevonásával hibrid módon bonyolították le. A legnagyobb kihívást a vegyes rendszerű szakmai továbbképzés fizikai tanulási környezetének kialakítása jelentette. Egyrészt a belső térben figyelni kellett a személyek közötti távolságra, másrészt az eszközök és a kapcsolódó technológiai berendezések beszerzése és telepítése jelentős beruházást igényelt, és a beállításukhoz, működtetésükhöz facilitátorokra volt szükség. A cikk üzenete: „A virtuális valóság, a kiterjesztett valóság és az online együttműködést szolgáló digitális platformok segítségével olyan innovatív lehetőségek állnak rendelkezésünkre, amelyek a fizikai és digitális kreatív tevékenységeket ötvözik a teljes mértékben online részvétellel és facilitációval."

A második tanulmány, *Egy korábbi konferencia átalakítása egy nagyszabású online eseménnyé az ENSZ Kreativitás és Innováció Világnapjának megünneplésére a COVID-19 válság közepette* (szerzők: Fenyvesi Kristóf, Pekka Neittaanmäki, Heramb Kulkarni és Shirin Kulkarni), egy olyan hagyományos, fizikai jelenlétet feltételező konferencia online eseménnyé való átalakítását írja le, ami a szerzők véleménye szerint minden várakozást felülmúlt. A tanulmány tartalmazza a konferencia rangos résztvevőinek, előadóinak bemutatását, valamint az online konferencia elméleti és technikai hátterének részletes leírását. A megfogalmazott gondolatok hitelességét az támasztja leginkább alá, hogy 2020-as indulása óta a bemutatott konferencia évente megrendezésre kerül.

A harmadik és a negyedik tanulmány a GeoGebra világába kalauzol el. Eva Ulbrich és Susanne Thrainer *Csodálatos séták a matematikán keresztül: Fesztiválok hibrid műhelyei* című tanulmánya a való világ és a virtuális valóság összekapcsolási lehetőségét járja körül. Abból kiindulva, hogy a kiterjesztett valóság képes különböző 2D és 3D objektumok megjelenítésére, valamint a virtuális világ és a résztvevők fizikai környezetének kombinálására, olyan osztálytermi és osztálytermen kívüli feladatsorok leírásáról olvashatunk, ahol a tanulók egyik csoportja az osztályteremben van és labirintusokat tervez,

míg egy másik csoport az osztálytermen kívül található, és okostelefonokat használva kapcsolatban van a többiekkel, egy-egy kiterjesztettvalóság-link elküldésével megosztott virtuális labirintusban sétál.

A harmadik fejezet zárótanulmányának szerzőpárosa ugyancsak Eva Ulbrich és Susanne Thrainer. A *3D modellezés és 3D játékok: Háromdimenziós matematika az aMaze-hez* című tanulmányuk szintén a GeoGebra platform segítségével létrehozott kiterjesztett valóság, valamint a 3D modellezés és nyomtatás területéhez kapcsolódik. Olyan, 3D-ben kinyomtatott kirakós játékok és egyéb taneszközök leírását tartalmazza, amelyek a tanárok számára tanítási segédanyagként szolgálhatnak a gyakorlatban.

A könyvet Lázár Csilla tanulmánya zárja: *Záró megjegyzések. A vegyes rendszerű oktatás kísérleti kerete a Free-ED projektpartnerek COVID-19 során szerzett oktatási tapasztalatai alapján.* Ahogyan a szerző megjegyzi, a kiadvány „…összefoglalja az általános és a középiskolai tanárok online és hibrid tanítási »kalandjait« a 2020–2021-es tanévben Ausztriában, Észtországban, Finnországban és Romániában". Záróakkordként, a szövegben megfogalmazódnak a legfontosabb következtetések és a személyes tapasztalatból fakadó jó tanácsok a közoktatás főszereplői számára: az oktatáspolitikai döntéshozókat, az iskolavezetőket és nem utolsósorban a pedagógusokat célozva meg ezekkel.

A kiadvány 29 szerző (Észtországból 6, Spanyolországból 2, Ausztriából 2, Indonéziából 1, Finnországból 7, Szerbiából 2, Olaszországból 2, Magyarországról 2, Romániából 5) tapasztalatait osztja meg. A tanulmánysorozat végén találjuk a szerzők rövid bemutatkozását, érdeklődési körének vagy kutatási területének rövid ismertetését.

Miben egyedi a kiadvány? Egyrészt a tapasztalatok sokféleségét foglalja össze, ugyanakkor szervesen kapcsolja össze az iskolai és az iskolán kívüli tevékenységeket. Újszerű a feltörekvő technológiák ismertetésében is. A kiadvány gyökeresen új szemléletet kínál az általunk ismert hagyományos oktatással szemben, ugyanakkor újszerű még az online vagy a hibrid oktatás tekintetében is. Mozaikszerű képet tár elénk: személyes tapasztalatok, kipróbált műhelytevékenységek, hibákból levont tanulságok, többféle szerepben megnyilvánuló résztvevők visszajelzéseit figyelembe vevő következtetések ötvözete.

Jõgi, L., Leoste, J., Väät, S., Tuul, M. & Lázár, Cs. (2022, szerk.). *A Flexible Framework for Hybrid Lower-Secondary Education. A Vision Book.* https://drive.google.com/file/d/1FO4-TpgVJKVGJTbS-SaglPTGeYjjuFwJg/view Utolsó letöltés: 2023. 04. 02.

Jõgi, L., Leoste, J., Väät, S., Tuul, M. & Lázár, Cs. (2022, szerk.). *A hibrid oktatás rugalmas keretrendszere az általános iskola felső tagozatán. Egy jövőképet körvonalazó könyv.* https://drive.google.com/file/d/1pFcslMCZZ7ppVd05_H3C5eTFlFg-mXR6W/view Utolsó letöltés: 2023. 04. 02.

A projekt honlapja: https://free-ed.eu/

Hégető Katalin
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Tankó Enikő
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
Csíkszeredai Kar Humántudományok Tanszék

Abstracts

Are initial and post-initial teachers at risk? Possible symptoms predicting career drop-out depending on the number of years in the profession

Tímea Ceglédi– Bianka Lólé

Abstract

Identifying and remedying teacher shortages and the factors that lead to them is a curricular challenge of both international and Hungarian public education (e.g. Balázs and Vadász, 2019; Chrappán, 2013; Fessler and Rice, 2010; Lannert, 2021; NPK, 2018; Stéger, 2023; Varga, 2022a). The aim of our study is to present a close-up view of the symptoms that predict career dropout at different stages of the teacher career path, with a special focus on teachers who have been teaching for up to 5 and 10 years. Our research question is at which stage of the career path the following possible symptoms predictive of leaving the teaching profession become more acute: 1) feelings of lack of motivation, 2) uncertainty of self-worth in relation to other teachers, and 3) negative perceptions of the challenges of the teaching profession. The analysis was based on the Research on the Stagnating Status and Future of Teachers 2020 database. The online self-completion questionnaire for teachers in public education was completed by 254 teachers in January 2020. Our data were analysed using descriptive statistics, principal component analysis, cross tabulation analysis and analysis of variance. Our results show that 1) feelings of lack of motivation appeared not only in initial teachers, but also in post-initial teachers; 2) in the case of relative professional self-evaluation, finality appeared at the beginning of the career, and a drastic under-evaluation appeared in the case of teachers who have been teaching for 5-10 years. 3) With the exception of digitisation, all the divisive challenges were rated as most difficult by the two generations at the beginning of their careers (teaching for 5 and 10 years or less). The most important result of our research is that not only those who have been teaching for 5 years or less are more likely to experience the symptoms we have analysed, but also those who have been in the profession for 5-10 years, and for some indicators they appear to be the most vulnerable group.

Keywords: initial and post-initial teachers, professional self-evaluation, teacher shortages

Academic resilience of secondary school students. Results from a study of five different types of secondary schools in Hungary

Balázs Fajt– Adél Vékási – Eszter Csányi– Mátyás Bánhegyi

Abstract

Successfully coping with life's unknown situations and various difficulties requires resilience, the ability to overcome and cope with challenging situations. Academic resilience is the ability of a student to innovate and adapt in order to overcome difficulties that may adversely affect their academic performance. In the present research, based on the investigated student sample, we sought to find out whether there is correlation between academic resilience and the type of secondary school attended. In order to explore this relationship, we used a questionnaire to measure academic resilience among a total of 1019 students from five different types of secondary schools. Following Cassidy (2016), we examined students' perseverance, negative affect and emotional response, as well as reflecting and adaptive help-seeking in relation to academic resilience. Our results show that statistically significant differences between students from different schools can be identified for perseverance as well as for negative affect and emotional response. These results can serve as a point of orientation for teachers in different types of secondary schools and for higher education institutions admitting secondary school students.

Keywords: academic resilience, public education, resilience, secondary education, secondary school types

The role of artificial intelligence in online examination

Nikoletta Tolner – Monika Pogátsnik – Judit Módné Takács

Abstract

Artificial intelligence (AI) is now present in many areas of life and is playing an increasingly important role. Education 4.0 has brought new opportunities for the use of AI. Online learning opportunities, such as Massive Open Online Courses (MOOCs), are increasingly using artificial intelligence (AI) and machine learning to improve the efficiency of knowledge transfer and educational processes. AI can help to design course materials and assessments and to evaluate student performance effectively. However, the use of AI also poses challenges, such as changes in the role of the instructor, as well as privacy and cyber security concerns. Taken as a whole, it offers promising opportunities for learners and educators and is expected to play an increasing role in education in the future, as the continuous development of AI can help to further improve the efficiency and effectiveness of education. This qualitative research investigated the knowledge of the faculty members (N=12) of the Alba Regia Technical Faculty of Óbuda University about the use of AI through focus group discussion. We aimed to map the lecturers' knowledge, attitudes and opinions about AI methods and gain insights into their views and experiences on the topic. Our research used a combined methodological approach to explore AI tools' potential benefits and challenges in the examination process. Our results show that AI tools can improve the examination process in higher education, however, their use requires careful consideration and monitoring.

Keywords: artificial intelligence, education 4.0, online examination, innovation

Resilience in the Hungarian educational science discourse. Research history in a statistical approach

Tünde Szirtes-Tankó

Abstract

Resilience in educational science is a relatively new topic on the international level. Research in Hungary has an even shorter history. The first publication goes back to 2012, and the first and so far only research review was written in 2016. The aim of our recent statistical analysis is to collect all records published in education sciences between 2012 and 2022 from publicly available Hungarian databases and library catalogues. And furthermore, to create an overall picture of the main trends – by whom, when, in what form they were written, where they were published, with what method and who they examined. We managed to identify a total of 109 relevant publications in Hungarian. We focused on formal and some basic content features by examining the keywords of the titles and the abstracts. A more detailed content analysis is planned in the near future. Based on our results, a typical Hungarian publication dealing with resilience was most likely published in the second half of the last decade, written by a novice researcher, rather shorth (article or book chapter), and concentrated on the higher education sector, primarily on disadvantaged university students. We recommend our study to those who are also interested in further statistical details concerning the formal characteristics. Based on the content analysis, further empirical studies would be particularly useful among teachers, elementary school students and school organizations in the context of resilience.

Keywords: resilience, educational science, research history, 2012-2022, statistical analyses

A comparison of Turkish and Hungarian folk music education until the end of the 20th Century

Tímea Janurik

Abstract

This study presents the role of folk music in Turky and Hungary in the context of music lessons in schools nowadays. As a background, the study examines the discovery of the importance of folk music, the time of its discovery, and the goals of increasing the role of folk music. It also compares the beginnings of folk song collection in the two countries studied, the incorporation of folk music into education and music curricula, and suggests ways of increasing its popularity. It shows parallels between the two nations' folk music education and the antecedents described above, from the 17th century to the end of the 20th century, and also mentions Hungarian figures in the Turkish folk music education. It also looks at current trends in music education in schools in other European countries, with a special focus on folk music, thus putting forward the theory that folk music plays a similarly important role in music lessons in the countries under study as it does in singing lessons in Turkey and Hungary. In conclusion, it can be seen that folk songs (anonymous songs by the Turkish definition) form a significant part of singing lessons, together with folk songs of other peoples, called transfer songs, and folk-based school songs sung in the mother tongue, the latter two terms also referring to folk music and folk-based songs. The national goals set at the outset for folk music are still dominant in both countries, although research shows that pupils are less interested in it. To aid this problem, good practices have been developed and are presented in this study. In this study the use of music in different settings over the centuries in Hungarian, Turkish and English literature were examined, with a particular focus on the use of folk music.

Keywords: folk music; folk music collection; curriculum; music lesson; Turkish

szerkesztőség

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

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

HU ISSN 1215 5233

Lapzárta: 2023. október 15.

iskolakultúra könyvek

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 tanumányok 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 kultúraközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Lívia* (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.

számunk szerzői

Bánhegyi Mátyás
• Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar

Ceglédi Tímea
• Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Csányi Eszter
• Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar

Fajt Balázs
• Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar

Hégető Katalin
• SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Janurik Tímea
• Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Lólé Bianka
• Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary)

Módné Takács Judit
• Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar Természettudományi és Szoftvertechnológiai Intézet

Pogátsnik Monika
• Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar Mérnöki Intézet

Szirtes-Tankó Tünde
• Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Szovák Márton
• Országos Széchényi Könyvtár Régi Nyomtatványok Tára

Tankó Enikő
• Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Csíkszeredai Kar

Tolner Nikoletta
• Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar Mérnöki Intézet

Vékási Adél
• Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar

a szerkesztőség tagjai

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

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

Géczi János (alapító, korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

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

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

Jagodics Balázs
balazs.jagodics@gmail.com

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

Kojanitz László
e-mail: kojanitzl@gmail.com

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

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

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

Zs. Sejtes Györgyi
e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka
(angol nyelvi lektor)

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

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.

nka
Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:
Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar dékánja

Kiadja a **Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu