



**UD
SZ**

UJ
Pedagógiai
Szemle

2024 / 5–6.

KONSTRUKTIVISTA TANULÁSELMÉLET – MIÉRT NEM ÉRVÉNYESÜL?
EREDMÉNYES NÉPZENEOKTATÁS – CSÖKKENŐ LEMORZSOLÓDÁS

MI-vel kapcsolatos oktatói attitűdök a Corvinus Egyetemen

Vita a neveléstudományi nómenklatúráról – reflexió

Mérhető erodálódás a 3. osztályosok környezetismeret-tudásában

Gloton iskolája egy kortárs projekt tükrében

Szemle – P. Márkus Katalin új szótárdidaktikája; A hazai közoktatás
indikátorok tükrében

NYELVKAPARÓ (ISKOLAMESÉK)



Együtt felnőni (A képekről) – *Kerényi Kata*

Kamaszkor. Azt mondják, hogy ez egy csodálatos életszakasz. Kinyílik a világ, baráti kapcsolatok létesülnek, amelyek akár egy életre is szólhatnak. Az ember felfedezi a korlátait és lehetőségeit, hatalmas önismereti utazás az egész. Kialakítja a saját helyét a világban, megvívja a maga harcait a családon belül, hogy megtalálja az egyéni útját. Közben bulizik, kipróbál új dolgokat.

Jól hangzik, nem? Ezt mondják azok, akik már nem emlékeznek rá, milyen volt kamaszknak lenni.

Itt az ideje, hogy őszintén kimondjuk: tizenévesnek lenni szívás. Különösen most, a 21. század első felében az, amikor minden annyira ijesztő és bizonytalan még azok számára is, akiknek évtizedeik voltak megtanulni a világ működését. Milyen lehet akkor annak, aki éppen csak keresgéli a kapaszkodókat, és a legtöbbről kiderül, hogy nem úgy van, nincs is ott, vagy ha megragadja az ember, elporlik az ujjai között?

És milyen kamaszokkal dolgozni?

Itt az ideje, hogy őszintén kimondjuk: sokszor szívás. Különösen most, amikor a világ olyan gyorsan változik, hogy a saját, 1-2 évtizedes tapasztalatok egyre kevésbé érvényesek. Talán nem véletlen, hogy, miközben minden egyre dinamikusabban alakul, a magyar oktatási rendszer, nem találva válaszokat a felmerülő kérdésekre, egyre merevebb: nehéz szembenézni azzal, hogy nincsenek előre kiépített utak. Az élet nem tantárgyakra bontva működik, minden probléma összetett, átfogó gondolkodást, rendszerszemléletet igényel. Most ott tartunk, hogy a gyerekek ezt sokkal jobban tudják, mint a tanáraik, és az iskolák mindent megtesznek, hogy ezt ne mondhassák el, ne mutathassák meg.

És mégis: tizenévesekkel dolgozni csodálatos. Kinyílik a világ, baráti kapcsolatok létesülnek, amelyek akár egy életre is szólhatnak. Az ember felfedezi a saját korlátait és lehetőségeit, hatalmas önismereti utazás az egész. Kialakítja a saját helyét a gyerekek között, megvívja a maga harcait. Bizalmat kap és ad. Tervez, szembesül, újratervez, aztán hagyja a fenébe az egészet, és ha elég bátor, akkor a gyerekekkel együtt találja meg a megoldást a legkülönfélébb helyzetekre.

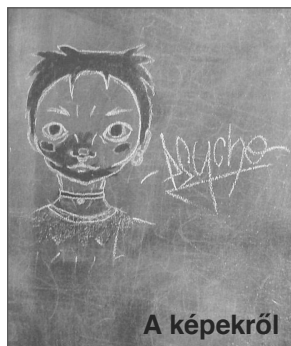
Nem vagyunk pótolhatatlanok: a kamaszok akkor is felnőnek, ha az iskola ketrecebe préseli őket, és akkor is, ha szerencsájuk van egy olyan helyen tölteni a napjaikat, ahol halathatják a hangjukat. Az első verzió a történet minden szereplője számára nyomasztó, a második sokkal szórakoztatóbb, még ha bizonytalanabbnak is tűnik. És ha már úgyis muszáj felnőni, nem lehetne közben ezt az egészet könnyebbé tenni egymás számára?

A Zöld Kakas Líceumban készült képek **a címlapon**, illetve **a 3., 11., 35., 89–91., 110., 116., 125. és 140–143. oldalakon** láthatók. **Az eredeti színes képek** megtekinthetők a punk online képtárában: <https://upszonline.hu/index.php?gallery=740506>

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

74. évfolyam
2024 / 5–6.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 **VESZPRÉMI ATTILA:** Nyelvkaparó – Iskolamesék

TANULMÁNYOK

- 12 **URBÁN PÉTER:** Gátló hatású anomáliák a konstruktivista tanulásméлет szakmai prezentációjában – Miért nem érvényesülnek a gyakorlatban egy sokat ígérő elmélet előnyei?

- 36 **JANURIK TÍMEA:** A zeneiskolai eredményesség vizsgálata a népzeneoktatás tükrében

MŰHELY

- 57 **DABIS ATTILA:** Generatív oktatás: Mesterségesintelligencia-eszközökkel kapcsolatos attitűdök a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói körében

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 85 **VARGA ATTILA:** Adalékok a neveléstudomány nomenklatúrájához a környezeti nevelés szemszögéből – Reflexió Nagy Ádám és Trencsényi László *Adalékok a neveléstudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja* c. vitaindító írására

KÖZELÍTÉSEK

- 92 **HOMOKI ERIKA – MATA EMESE:** Mérhető változások a 3. osztályosok környezetismeret-tudásában

- 111 **LÓDI VIRÁG:** Robert Gloton, a párizsi École Vitruve alapítója – egy kortárs művészeti projekt megvilágításában

SZEMLE

- 117 P. Márkus Katalin: Szótárdidaktika az idegennyelv-oktatásban (**Bodnár Ildikó**)

126 Varga Júlia (szerk.): A közoktatás indikátorrendszere – 2023 (Imre Anna)

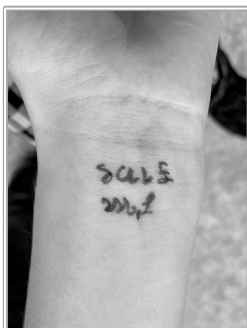
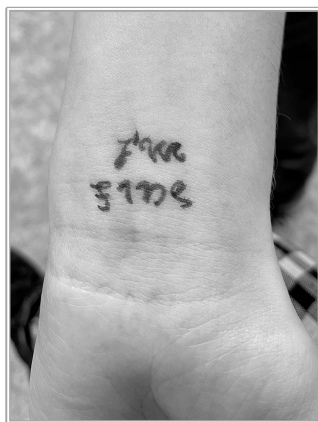
141

ABSTRACTS

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon látható fotó eredetije a Zöld Kakas Líceumban készült

B4 *A hátlapon a 2014-ben 2. osztályos Hajdu Jázmin meséje olvasható*



UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN I

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM I

PODRÁ CZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ I

TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <https://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

A kiadvány a Miskolci Egyetem támogatásával, a szerkesztőség gondozásában jelenik meg.

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

Dr. BODNÁR ILDIKÓ

magyar–orosz és francia szakos, illetve németnyelv-tanár | a nyelvtudomány kandidátusa (PhD; Kutatási területek: fonetika, fonológia, stilisztika, lexikográfia; Középfokú jelnyelvi ismeretek) | középiskolai tanár (1975–1999) | a ME BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszékének munkatársa (1999–2013) | jelenleg nyugdíjas

Dr. DABIS ATTILA

tudományos írás tanácsadó | Budapesti Corvinus Egyetem | a Corvinus Mesterséges Intelligencia Integrációs Központjának szakértője | alapító és társszerkesztő | Kisebbségvédelem tudományos folyóirat

Dr. HOMOKI ERIKA

intézetigazgató | egyetemi docens | EKKE Tanító- és Óvóképző Intézet | tanító | katechéta | földrajz- és biológiatanár | tájvédelmi területfejlesztő geográfus

IMRE ANNA, PhD

magyar–angol szakos tanár | szociológus | nyugalmazott kutató

JANURIK TÍMEA

doktoranda | EKKE NDI | ének-zene tanár, népzene-népi kultúra tanár | F. Chopin Zenei Alapfokú Művészeti Iskola | Milton Friedman Egyetem

KERÉNYI KATA

újságíró | korábban alternatív pedagógus

LŐDI VIRÁG, DLA

okleveles design- és vizuálművészet-tanár | okleveles médiaművész | a józsefvárosi Kesztyűgyár Közösségi Ház munkatársa | kulturális munkás és tanodapedagógus | óráadó | ELTE Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet (közösségszervezés szakirány)

MATA EMESE

pedagógiai és családsegítő munkatárs (OKJ, 2020) | okleveles tanító (2024) | földrajztanár mesterszakos hallgató | EKKE

URBÁN PÉTER, PhD

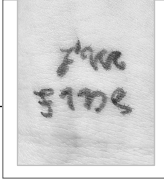
főiskolai docens | Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola | magyar szakos középiskolai tanár | Piarista Gimnázium | Budapest

VARGA ATTILA

pszichológus | biológiatanár | a neveléstudományok doktora | habilitált egyetemi docens | ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle



VESZPRÉMI ATTILA

Nyelvkaparó¹

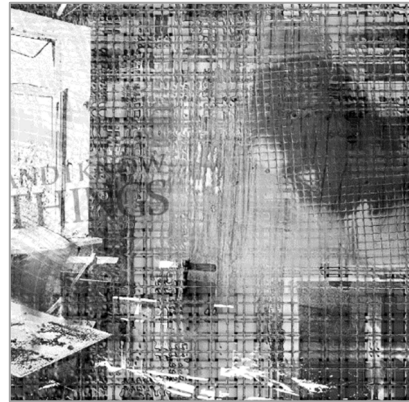
Iskolamesék

LÁTÓSZÖG

(látószögek a jéghideg homokban)

Volt egyszer egy titokzatos iskola.

Az volt, mert ott pöffszkedett némán, mint aki mindent tud, és da'fke semmiféle elvárásra nem mozdult odább. Nem vett részt továbbképzéseken meg felméréseken, nem hálózatodosott, nem digitalizálta magát, igaz, nem is kobzott telefont, nem gyűjtött szemetet szelektíven meg máshogy se, a közösségi médiában sem volt jelen, és még kórusversenyre, AI-konferenciára és tüntetésekre se járt. Már minden szakértő morgott rá, hogy milyen antiszociális ethoszt manifesztál köztünk ez a felettebb gyanús intézmény. Ki ezért, ki azért, de mind azt mondták: ez az iskola, ameny nyire mi látjuk, nincs is, csak kongó kőrákás, semmi más, rigid és vaksi. Barlang maximum vagy rom. Kuckó. Ma már ilyenben nevelni a gyereket nem lehet, alapvető feladat volna számot vetni dinamikusan változó társadalmunkkal, melynek brutális közegében, melyről nem tehetünk, minden erőnket latba vetve élünk, szóval tessék beleállni, mint a többi, ki a mellett, be a hasat, fel a fejjel, továbbá hátrább az agarakkal. Ilyeneket mondtak.



Odakint, magasan a kapu fölött, volt egy kis vízköpő, ami állandóan belzebubos pofával bámult lefelé, és amikor ezek a nagyokosok elmentek az iskola előtt, pláne ha morogtak is közben, bosszúból jól leköpte őket, aztán delfin- és csecsemőhangon azt kiabálta: ti se vagytok, ti se vagytok! Senki se tudta, hogy csinálja, hogy amikor hetekig nem esik, vagy éppen fagy, akkor is van muníciója. Kedvelték őt a diákok, a tanárok, a szülők, sőt még a testületbe delegált állami influenszerek, kémek és bérkilövők is. Utóbbiak

¹ „húzzuk le a nyelvkaparóval a nyelvünkről a lepedéket, majd mossuk el az eszközt” (egy használati utasításból)

cigiszünetben föl-fölpillantottak a tonka orrára, meg a hosszú pofájából kilógatott nyelvcskájére. Rájuk sose kiabált, nem köpködött. Csak az okoskodókra. Loccs! Néhány család csak azért költözött a körzetbe, hogy ide írathassák a gyerekeket, akik aztán majd a tantermek utcára néző ablakain át lesik, hogy egy-egy arra elhaladó nagytudományú mikor kap felülről egy toccsanós pongrátot a nyakába.

Se a gyerekek, se a felnőttek nem árulták el soha senkinek, hogy itt hosszú évezredek óta nem folyik se ilyen, se olyan nevelés. Nem is folyt soha. Én is azt játszom, hogy csak annyit tudok: az elázta-tottak titokban mulattak ám ezen az egészen. Tetszett nekik a locspocs. És ez volt a trükk! Hogy elváltak ezzel, innen vezettek le mindent, és beleszótták ezt az iskolát a narratíváikba, mintha értenék, mi folyik itt, és nem kérdezősködtek tovább, nem is néztek oda. Így aztán azt se látták, hogy a gyerekek minden délután sima arccal és nyugodt léptekkel jönnek ki az épületből, valahogy nyugodtan és gazdagon jönnek bentről kifelé, mint akik világot láttak, talán többet is, részei voltak, visszajöttek, és a szabadság bizonyosságát hordják a zsebükben. És megfogják a szüleik kezét vagy egymásét, és puha léptekkel hazamennek, szerényen formált, de kanyargó, indázó, abban a pillanatban csak általuk hallott, de amúgy bárki által megérthető, napsárga mondatokban beszélgetve, mintha épp teremtenének.

Szóval úgy, mint akik ide-oda múlnak az időben. Szerintem érthető.

A kapu felett, a vízköpő nyakánál volt egy kis fehér kőtábla. Rajta véset: „Ismerd meg önmagad”. A *meg* szót valaki egyszer vékony ecsettel, arany színnel áthúzta, és alápingálta: *fel*. A véset régi volt, nagyon

régi, a pingálás valamivel újabb, de az egész ragyogott mindenestül, mert a vízköpő könnyeket köpött, és az álláról viszsza-pergő sós cseppek mindig tisztára mosták a táblát. Ez volt hát a titok egyik fele, mert a másik az, hogy honnan és miképp gyűltek oda azok a könnyek. Ezt nem tudta senki. Egy az, hogy se a gyerekek, se pl. a tanárok nem voltak megszorítva itt, az fix. Az meg, hogy a fontoskodók nem jártak utána szerényen és odaadón, magamaguk is szabadulásra törve, ennek az arcot simító, lépést nyugtató, párbeszéd-kanyarogtató antiszociális létezőmódnak, ennek a sírnivalóan egyszerű féltitoknak, az kettő, csipkebokorvessző.

*

Volt egyszer egy hiperaktív sportiskola.

Itt mindenki hiperaktív volt, a kis első-söktől az igazgatóig mindenki zizegett, zakatolt, minden impulzus volt a számukra, nagyon érzékenyen átélték az iskolai kultúrájukat, meg általában a létet, főleg persze sporttevékenységek színes (és sokszor bizony szagos) formáin keresztül. De mindenki fegyelmelte magát, ha kellett, különben saját szavukat se értették volna, és ablakok, virágcserépek, tornaszerek és orrok törtek volna halomra, a kupákkal és érmekkel teli vitrinekről nem is beszélve. Tudták, hogy odakint és odabent is önmagunkkal meghasonlott kompetitív és drámai lények vagyunk, és ezt át is élték, hajjaj, de hányszor. Éppen ezért kifejezetten szerették fegyelmezni magukat, viszont attól meg tartózkodtak, hogy egymást fegyelmezzék, mert az, hogy a „magam” kicsoda, elég kérdéses, főleg egy meghasonlott korban, de hogy a „másik” kicsoda, hát arra minden megfejtés csakis hagymáz lehet, mondjuk ki, elég nagy

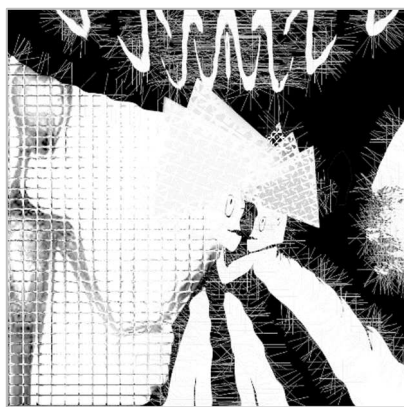
butaság, ha valaki azt hiszi, hogy tudja rá a választ. Szóval egymás fegyelmezéséből nagy baj lett volna, ez tiszta sor. Az egyik legtudatosabb iskola volt ez, néha még a sportminiszter is eljött ide látogatóba, hogy magába szippantson egy kis átélést és önfegyelmet, meg gyűrűhintázni is nagyon szeretett, és nem bánta, hogy a gyerekek nevetnek rajta.

Ez a miniszter az iskola igazgatójának többször is szelíden szóvá tette, hogy az intézménynek még mindig nincs pedagógiai programja. Az oktatásirányítás fél oldalt ír elő, és még sincs ilyenjük! Az igazgató (egykori hosszútávfutó, sokszoros bajnok) ekkor az igazsághoz hűen mindig azt felelte, hogy szóban már kiokoskodták a programot a gyerekekkel, csak az úgy borzasztó hosszú lenne leírva, ezért szeretne még párat aludni rá a kiváló eredmény, vagyis a fél oldalra történő tömörítés céljából. A jó alvás amúgy is a jó sportember egyik fontos gyakorlata. Azt viszont nem árulta el a miniszternek, hogy arra bazíroz: egyszer majd megálmodja a tömörítést.

Egy februári nap sűrű reggelén aztán pontosan ez történt. Álmában az igazgató nagyon öreg volt, és egy kis hokedlin ült a földszagú nyári éjszakában, valamiféle domb tetején. Egyszer csak odajött hozzá Ricsi, a ló, tudjátok, abból a szomorú filmből. A szájában egy almát tartott. Egészen közel jött, majd lehajtotta a fejét, és az almát az igazgató nyitott tenyerére helyezte. És akkor a pedagógiai program szövege, szissz, mintha ostorral vágták volna a levegőbe, kirajzolódott az égen. Óriási, sárgán világító neonszőrengetegre hasonlított.

Az igazgató aznap is a szokott időben ért oda az iskolába. Köd ült mindenben.

Nem a főkapun át ment be, hanem hátul, hogy senki se lássa. Aztán az irodájában ült, kávé szürcsölt, és közben fegyelmezte magát. Nyolc óra előtt két perccel nem bírta tovább, fölkapott egy régi, nagy hangládát, meg kábelt és mikrofont, lero-hant a földszintre, és onnan ki az udvarra. Ott letette a ládát, gyorsan bekötött, bekapcsolt mindent, nagy levegőt vett, és a következőt kiáltotta a mikrofonba:



Barátaim! Zavart tudatállapotok, társadalmi normaként interiorizált elidegenedések és pusztító pótcselekvések malmára hajtja a vizet, ha nem fordítjuk szellemünk és érzékeink azon régóta bennünk élő sejtelen felé, hogy épített világunk, a normalitás világa nem azért ilyen szegénytelen beteg évezredek óta, mert korokon átívelve öröklődő szokásunk hogy tehetségünket egymás és önmagunk elleni vak és süket erőszakra használjuk, hanem azért, mert ezt az erőszakot szeretetnek és törődésnek nevezzük.

Ha a nyelvet mint hamis reprezentációt lekaparjuk a valóságról, felsejlik, hogy történelmünk valójában annak története, hogy egymás szociálisan kötelezővé tett unszólása, zsarolása és vágyakozása hipnózisában hogyan fordulunk el a létezés a maga teljességében kitaró, a valódi, csonkítatlan

élményeinkhez odavezető szólításoktól, sutogjon az fülünkbe emberi alkotás vagy isteni teremtés hangján, az evolúció játékaiknak szívzöreijével, vagy épp testérzeteink sóhajain át. S hogy az így önként elvesztett és elvesztetgetett belső források iránti kielégületlen éhségünkben hogyan faljuk fel egymást és a világot.

Barátaim! Mi itt mind sportemberek vagyunk. Mi átugorjuk, le hagyjuk, megúszszuk, földhöz vágjuk ezt az örökölt szokást! Példa leszünk embertársainknak: arra használjuk a tehetségünket, hogy szembeforduljunk a programmal, és legyőzzük azt, végül pedig átépítsük a földet és a világegyetemet!

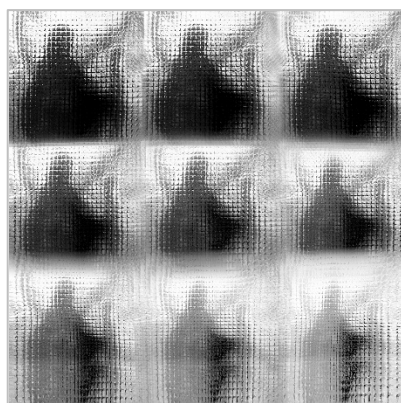
Egy pillanatig csend volt. Akkor körben kinyíltak az osztályok ablakai, meg a torna- és edzőtermek ajtaja, és a gyerekek és a pedagógusok odagyűltek, és összeviszsa kiabáltak meg integettek arrafelé, ahol a ködben az igazgatót sejtették, és a sok indázó, keresztbe-kasul összefonódó kiáltás egy szurkolótábor üdvrivalgásává olvadt össze, és a szájak februári párja mint győzelmi fáklák füstje tört fölfelé. Az igazgató kifújta magát, ő is integetett, át a ködön, aztán az ablakok, ajtók becsukódtak, hogy a termek le ne hűljenek, és mindenki ment a dolgára. A nyolcat elcsöngették már, az igaz, de le lehetett adni a programot, ez a kis csúszás meg belefért.

*

Volt egyszer egy passzív-agresszív iskola. Nem tudom, hallottatok-e róla, mert ez már régen volt. Az iskola története nagyon unalmas, úgyhogy csak a végét mondom el. Működött itt egy nyomtatott suliújság, amelyben a gyerekek közölhették az írásaikat. Semmi más módon nem volt szabad az egyénnek saját nyelven, saját

narratíván át megnyilvánulni anélkül, hogy azt minden konstruktív cél nélküli, hosszan elhúzódva betegítő, elmaszkolt projekciókkal meg ne torolta volna valaki a felnőttek vagy a gyerekek közül. Vagyis például az itt megjelent szövegekre sem volt tanácsos autonóm módon reflektálni. Ez nyilván az iskola jellegéből következett. A suliújságot pedig természetesen három példányban le kellett adni a tanterületnek, ahogy akkoriban mindent.

Egyszer egy diák írt egy rövid költeményt ebbe az újságba *Szeretet és törődés* címmel. Ez volt az:



*Van benned egy szörnyeteg
Ritkán látod őt te meg
Sokkal többször én látom
Ezért vagy a barátom*

*Van köztünk egy szörnyeteg
Mikor játszunk összemegy
Ha nem játszunk földagad
Háborúzunk védj magad*

*Bennem nincsen szörnyeteg
Túl sok ízben kérdezed
Remélem hogy belátod
Nem leszünk így barátok*

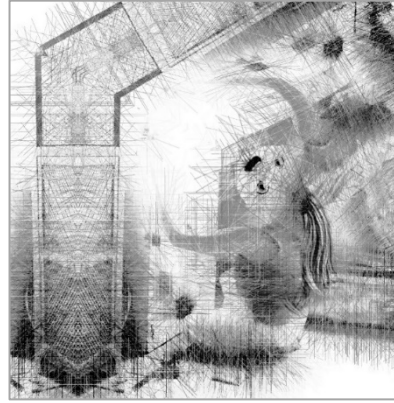
A lapocska egy pénteki napon meg is jelent, széthordták az iskolában, ahogy máskor. Hétfő délelőtt, a szokásos ügyintézés idejében az iskolából hiába próbálták elérni telefonon a tankerületet, nem vették fel. Később szirénázó tűzoltóautók húztak el az iskola mellett, szokatlanul nagy számban. Kora délután hirtelen beborult, és furcsa felhők kezdtek gyűlni az égen, mintha egy óriás nagyon lassan fánkot dobálna egy kosárba. Szemerkélni kezdett az eső. A környéki élelmiszerboltok, kávézók, kocsmák hirtelen kiürültek, a könyvtár, a mozi és a helyi utazási iroda előtt viszont hosszú sor kígyózott, és ezek a sorok különös módon csupa magányos alakból álltak. Elterjedt a hír, hogy a határmenti szántóföldeken mongúzok ezrei ássák be magukat a talajba, miközben egy testetlen hang régi filmslágereket énekel, egyvalaki pedig azt állította, hogy az iskolától nem messze boszorkányt látott rollerezni a házak közt az esőben. A szülőket persze értesíteni sem kellett, szaladtak a gyerekekért, a nagyobbak pedig egyedül is hazamehettek.

Kedd reggel az érkező diákok és a szülők zárva találták az iskola kapuját. Lézengtek egy darabig, aztán hazaindultak, és berendezték a napjukat másképp. Szerdán ugyanez történt. Végül már csak két-három szülő álldogált ott reggelente tanácstalanul. Aztán egy se ment oda, meg is szűnt az iskola.

*

Volt egyszer egy karanténiskola.

Ez akkor volt, amikor kitört a járvány, és hirtelen nagyon kellett vigyázni egymásra, viszont nem lehetett csak úgy félbehagyni a dolgokat, folytatni kellett a tanulást meg a nevelést is.



Ebben az időben sokat nevettek az emberek, akinek köze volt iskolához, mindenki nagyokat nevetett otthon a képernyő előtt. Azért nevettek, mert most egyáltalán nem ment, ami azelőtt ment. A diskurzusok jobb sorsra érdemes levegőjével évezredek alatt telifújt nagy társadalmi lufi eresztetni kezdett, tengernyi oxigén áramlott vissza térbe és az időbe, egymás után lélegeztek fel diákok, tanárok, szülők is, zihálókat lelkek százezrei. A tanuló közösségekben egyik napról a másikra bukfenecet vetett az evolúciós logika, és mosolygó maszkok és rikító palástok mögé rejtőző, tüskés öklű, fuldokló egyedek egymás húsába vájt interiorizációiból épült nexuscsoportjai helyett valóban tudatok közössége jött létre. Most először az életben egy csomó hiedelem egyszerűen csak úgy elmúlt. Az egyik tudat most már inkább örült a másiknak, mint hogy félt volna tőle vagy vágyott volna rá, nem akarták sem megváltoztatni, sem leuralni egymást, olyan volt ez az egész, mint egy nagy, neonszínű, vattacukros felvilágosodás, és még ezen is lehetett nevetni, hogy ez felvilágosodás, hiszen a képernyők éles, kockatarka fényén keresztül beszélgetünk egymással.

A tanulás meg a nevelés egy óriási kör-táncnak látszott most, ahol senki se vezet. Kitűnt, hogy a korábbi görcsös kulturális nemződüh csak egy lélektelen drive, a módszeres, érdekelvű lelkesedés és a következményes redukált nyelv, amelyen eddig egymáshoz szóltunk, talmi és félrevezető, mert minden igazából is megvan és mondható, és kisült az is, hogy az egymás szívét görcsbe húzó, egymás érzékeit amputáló, térdét rogyasztó projekciók, stiklik és trükkök valójában nagy-nagy buci-fejű, szomorú tévedések voltak. Egyszóval mindez eltörölve mindörökre, mert izgalmasabb és igazibb nézni és élni, ahogy ide-oda mülünk az időben. Nem kis dolog volt ez. Sarkig kitérült a diverzitás, és mégis, mintha mindenki hazaért volna. Oszladozott a köd, és egy soha nem látott valódi összetartozás, valódi közösség körvonalai tűntek fel mögötte. És az iskolapolgárság először életében úgy érezte, hogy lehorgonyozna itt, mert ez bőven elég.

Alig telt el pár nap, máris akadt pár kölyök, akik trollkodni kezdtek. Először is nekiálltak a frissen kímúlt régi nyelven rengeteget beszélni. Reggeltől estig véleménycikkeket, helyzetértékeléseket és jótanácslistákat írtak a közösségi médiába, meg videókat készítettek a járvány alatti iskoláztatással kapcsolatban. Bűvölték vissza a régi társadalmi nexusok szólitását az agyak és a szívek visszhangkamráiba. A nexusokat a kialakult helyzet nézőpontjából elemezték, mintha új tudást generálnának, és persze ehhez igazodó ismeretátadási és kooperatív tudáskonstrukciós módszereket is fejlesztettek, hogy katalizálják az alkalmazkodást. Együttérző vagy harcias popdalokat írtak, kórusban elénekelték, aztán közzétették. Megszálltak

olyan csatornákat is, ahol az iskolai társadalom ébredése zajlott. Kommentáltak, provokáltak, reagáltak. Eljátszották, hogy ostobák, és nem értik, ami itt zajlik, vagy ennek az ellenkezőjét imitálták.

A kísérlet fényesen sikerült. Rettentő népszerűek lettek, mindenki együtt nevelt velük az egészen. És akkor ezt a nevetést elnevezték döntésnek.

*

Volt egyszer egy utolsó nyári iskola.

Úgy érte, hogy az utolsó anyagokból az utolsó nyáron kezdték építeni. Az emberiség eldöntötte, hogy befejezi az öröknek hitt lineáris apokalipszist, de a megmaradt cuccokkal, betonnal, kamerákkal, ilyesmivel még akartak valamit kezdeni, tisztességből és főleg játékból. Persze sokat sírdolgtak is a valamit kezdés közben, a könnyeket összegyűjtötték, kilocsolták, és ugráltak benne, mint a tócsákban a gyerekek.



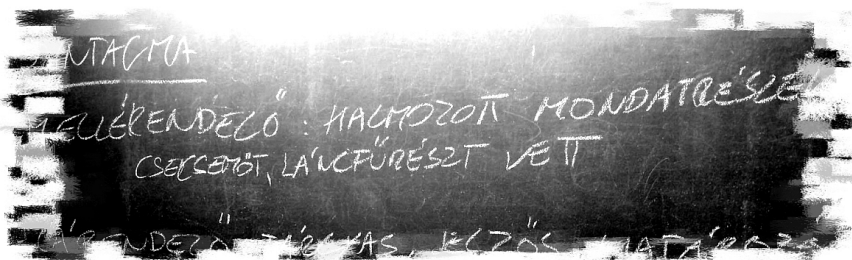
Az utolsó nyári iskola hallgatta őket, ahogy zsinatolnak, nézte, ahogy ugrálnak meg a kezükkel kalimpálnak, és számot vetett az állapotukkal, amelyben egy kicsit azért még sodródni tűntek, legyünk

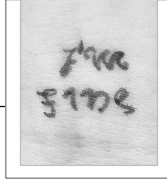
egyszerűbbek: látva látta, hogy mi a stájsz, de hogy kedves és ártalmatlan maradéka ez a régi narratíváknak és diskurzusoknak. És amúgy natívan, kicsike zsigerből sem akarta ezeket a jóra való lényeket sodorni se előre, se vissza, se másfele, és nem akart sodrás lenni, sőt nem akart semmit. Nem tudta, hogy nem akar, meg hogy ezért vagy azért nem, csak ez volt a helyzet. Még cseppnyi kis iskola volt, hiszen meg sem született, illetve éppen született, rá-érősen, vagy nem is úgy, inkább időt nem méregetve, nyugodtan, zsinatoktól és kálimpától függetlenül, kondicionált megkülönböztetésektől hemzsegő viták emléke nélkül, mesterséges szemek és fülek inputja nélkül, úgy külön nem remélve, fájdalmatlanul.

Akik építették, minden délután hazamentek, de az iskola ilyenkor is csak született tovább, kényelmesen hátradőlt egy

szívlapátokkal és csikkokkal teliszórt földhánnyal oldalában, lehunyta a szemét, vagy pont az, hogy nem hunyta le, és szemlélte a formát, ami akkor épp ő volt, próbál-gatta a kis szerkezeteit, tapogatta a gerendákat, simította a falakat, kábelvégeket pöckölt, szimatolta a festékszagot, megmosolyogta az ügyetlen áthidalásokat, elmélázott az aljzat repedésein, és közben hallgatta percegő hangok százezreit. Ezek a mákszemnyi hangok sosem voltak egyformák, de ugyanabból a nagy mákgubóból potyogtak alá, ami az élet, és ő olyan volt eközben, ahogy figyelt, nem, nem is figyelt, csak ott volt, na szóval azt érezte, mintha otthon lenne, ő volt az alkotás maga, és már a hátradőlés is olyan remek volt, hogy közben el is felejtette, hogy ő tulajdonképpen születik, és bármeddig tudta volna csinálni.

A szövegben szabatos vagy megtekert formában kifejezések, szófordulatok és kisebb gondolat-töredékek szerepelnek Hortobágyi László és R. D. Laing, illetve Pilinszky János, Ottlik Géza, Laár András, Kosztolányi Dezső, Tandori Dezső, Feldmár András, Menyhárt Jenő, Lovasi András, Weöres Sándor és Fehér Béla műveiből, beszélgetéseiből. A szövegbeli képeket a szerző készítette.





URBÁN PÉTER

Gátló hatású anomáliák a konstruktivista tanuláselmélet szakmai prezentációjában

Miért nem érvényesülnek a gyakorlatban
egy sokat ígérő elmélet előnyei?

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A konstruktivista tanuláselmélet mind a neveléstudományi kutatás, mind a gyakorlat területein dolgozó szakemberek számára olyan pedagógiai modellt kínál, amely hatékony módon járulhat hozzá a tanúlással kapcsolatos legkülönfélébb jelenségek árnyalt megértéséhez, a felmerülő problémáknak a maguk komplexitásához mért feldolgozásához, illetve professzionális megoldásához. Egy olyan egyszerű, a tanulás fogalmának tág értelmezését megengedő, rugalmas elméletéről van ugyanis szó, amely nem írja felül a korábbi – vagy egyszerűen más – diskurzusokban kibontakozó eredményeket, hanem képes integrálni, újszerűen magyarázni azokat.

Megítélésünk szerint a konstruktivista tanuláselmélettől jó okkal várt előnyök annak ellenére sem érvényesülnek a gyakorlatban, hogy e modell elméleti jellegű hivatkozási pontként már régóta a pedagógiai beszéd része. Az ellentmondásos helyzet okait kutatva néhány olyan, a konstruktivista tanuláselmélet befogadását és adaptivitását gátló anomáliára mutatunk rá, amelyekért meglátásunk szerint maga a koncepciót meghatározó, kidolgozó és prezentáló szakirodalom tehető felelőssé. Két nagyobb csoportba sorolva, összesen hat olyan területet tárunk fel ebből a szempontból, amelyekről jó okkal feltételezhetjük, hogy különösen nagy szerepük lehet ennek az anomáliának a kialakulásában. A *Félrecsúszó oppozíciók* című fejezetben a konstruktivista tanuláselmélet definiálására irányuló törekvéseket kísérő szembeállítások néhány logikai és tartalmi elemét tesszük vita tárgyává, a második egységben pedig e tanuláselmélet kidolgozottságának félreértésekre is okot adó hiányosságaira igyekszünk rávilágítani az ismeretelméleti és neveléstörténeti kapcsolatok hiányos reflexiójának, valamint a természettudományos orientáció a koncepció terminológiáját is meghatározó túlsúlyának tematizálásával.

Kulcsszavak: konstruktivista tanuláselmélet, implementáció, tanulási környezetek, tanuláselméleti tudatosság, hermeneutika

1. BEVEZETÉS

Miközben a konstruktivista tanulásemélet mára a neveléstudományi dolgozatok bevett, sőt divatos hivatkozásává vált, nem látjuk jelét annak, hogy hatására akár az elméleti gondolkodásban, akár a gyakorlat pedagógiai munkájában számottevő, rendszerszintű változás következett volna be. A szakmai gondolkodásban az elméleti „háttér” vagy „keret” felvázolása nem mindig jár együtt valódi tanuláseméleti tudatossággal, azzal az igénnyel, hogy a tanulás folyamatával kapcsolatban megfogalmazott állítások, feltárt jelenségek, a tanulószervezés hatékonyságának érdekében javasolt módszerek stb. egy határozott, explicit formában is megjelenő és számonkérhető tanulás-fogalomhoz viszonyítva legyenek megvitathatók.

Az „elméleti háttér” és az annak ismertetését követő új tézis, tudományos eredmény megfogalmazása sokszor nemcsak az érvelés elvárt szerkezetében, hanem tartalmilag is elválik egymástól, ami megnehezíti az adott elmélet magyarázó erejének megtapasztalását éppúgy, mint a konstrukció gazdagítását, komplexitásának növelését. A konstruktivista tanulásemélet esetében meggyőződésünk szerint mindez azért okoz különösen is nagy veszteséget, mert a tanulás egy olyan, rendkívül egyszerű pedagógiai modelljének¹ hatékony

a tanulás egy rendkívül egyszerű pedagógiai modelljének hatékony érvényesülését ássa alá

érvényesülését ássa alá, amelynek megfontolása a ma pedagógiai világának legégetőbb, legsürgetőbb problémáira is viszonylag könnyen alkalmazható, adaptív választ ígér. Az egyszerűségnek köszönhető, hogy magyarázó ereje nemcsak a tudományos igényű kutatásban, hanem a hétköznapi pedagógiai munkájában is megmutatkozik, és jó okkal várhatjuk tőle, hogy hatékonyan járuljon hozzá a kutatók és a pedagógusok tanuláseméleti tudatosságának kialakításához. A konstruktivista tanulásemélet lehetővé teszi a tanulás fogalmának tág értelmezését, és így bármely tantárgy keretében végzett munka mellett olyan kurrens területeken is megalapozhatja a pedagógiai gondolkodást

és a fejlesztő tevékenységet, mint az innovációk, a módszertani döntések vagy akár a digitális pedagógia. A konstruktivista tanulásemélet éppoly hatékonyan képes integrálni a korábbi tanuláseméle-

teket, mint a neveléstörténet teoretikus koncepcióit. Nem mond ellent továbbá a pedagógus hétköznapi tapasztalatainak, hanem újszerű módon képes azokat magyarázni. Rugalmas: mindig az adott helyzetre alkalmazandó, és nem következnek belőle módszertani dogmák vagy automatikusan „működő” mechanizmusok, sőt az eszköz-jellegű megoldások keresését megelőzően reflektált tudáskonceptió kidolgozására ösztönöz.

¹ Egyszerű pedagógiai modelltől szólva a konstruktivista tanulásemélet „magját” jelentő tézisekre gondolunk: a tanulás a tanuló aktív tudáskonstrukciója (Taber, 2016; Nabalka, 2021). Abban, hogy milyen tudás konstruálódik, döntő szerepet játszik előzetes tudásának (ismereteinek, tapasztalatainak, élményeinek, meggyőződéseinek stb.) már az észlelést is meghatározó összefüggésrendszere. (vö. pl. Fosnot és Perry, 2005; Nabalka, 2006; Nabalka, 2013). A tudáskonstrukció során nem csupán bővül és komplexebbé válik az előzetes tudás, hanem különböző mértékben mindig meg is változik, rekonstruálódik (Nábelková, Plischke és Kobzová, 2018). Ennek radikális változata a fogalmi váltás (Korom, 2005, Duit és Treagust, 2012).

Az elmélettől – és annak egyszerűségétől – várt előnyök realizálódását azonban megítélésünk szerint több olyan tényező is döntő mértékben hátráltatja, amelyekért éppen a konstruktivista tanulásméletet kidolgozó, ismertető és alkalmazását szorgalmazó szakmai diskurzus tehető felelőssé. Tanulmányunkban két nagyobb csoportba sorolva hat olyan területet tárunk fel ebből a szempontból, amelyekről jó okkal feltételezhetjük: különösen is nagy szerepük lehet az imént szóvá tett anomália kialakulásában. A *Félrecsúszó oppozíciók* című fejezetben a konstruktivista tanulásmélet definiálására irányuló törekvéseket kísérő szembeállítások néhány logikai és tartalmi elemét tesszük vita tárgyává, a második egységben pedig e tanulásmélet kidolgozottságának félreértésekre is okot adó hiányosságaira igyekszünk rávilágítani az ismeretelméleti és neveléstörténeti kapcsolatok hiányos reflexiójának, valamint a természettudományos orientációnak a koncepció terminológiáját is meghatározó túlsúlyának tematizálásával.

2. FÉLRECSÚSZÓ OPPOZÍCIÓK

A konstruktivista tanulásmélet magyarázó erejének (adaptivitásának) megtapasztalását már az is nagy mértékben lerontja, ahogyan a konstruktivizmust a szakirodalom a konkurens (vagy annak érzékelt) modellek között pozicionálja. Tagadhatatlan, a definíció elhelyező és elhatároló funkciói megkövetelik a környező fogalmak megnevezését és a bevezetett fogalom oppozíciókban is manifestálódó megkülönböztetését. Sőt, az új

fogalmi konstrukció a már ismerttel való szembeállításban, a hasonlóságok és a különbségek felismerése révén kaphat az alkalmazhatóságot lehetővé tevő éles körvonalat. Ez az összefüggés azonban fordítva is megállja a helyét: az oppozíció helyének eltévesztése elbizonytalanítja a fogalomhasználatot, és téves következtetéseket alapozhat meg. Az alábbiakban a konstruktivista tanulásmélet megkülönböztetésére irányuló törekvések három olyan mozzanatára hívjuk fel a figyelmet, amelyek jelentősen csökkentik annak az esélyét, hogy ez az elmélet a neveléstudomány vagy a pedagógiai gyakorlat valóban termékeny, a tanulósszervező munkát hatékonyabbá tevő gondolkodási kereteként váljon elfogadottá.

2.1. A konstruktivista tanulásmélet a behaviorizmus és a kognitívizmus viszonyrendszerében

A tanulásméleteket is tárgyaló pedagógiai kézikönyvek és áttekinthető jellegű tanulmányok konszenzuálisnak tűnő eljárása, hogy a konstruktivista tanulásméletet a behaviorista és a kognitív tanulási modellek környezetében, azokkal szembeállítva mutatják be (vö. pl. *Virág*, 2013; *Weiland*, 2023; *Franken és Franken*, 2023; *Ertmert és Newby*, 2018). A kognitív és a konstruktivista tanulásmélet szerint egyaránt elkülöníthető a behaviorizmustól, hiszen ezek figyelme az inger és a válasz közötti, a behaviorizmus által hozzáférhetetlennek tartott mentális folyamatokra irányul. A kognitívizmus és a konstruktívizmus pedig – a lehető legegyszerűbben fogalmazva – abban tér el egymástól, hogy míg az előbbi a tudás

ahogyan a szakirodalom a konkurens modellek között pozicionálja

feldolgozásáról (fogadásáról, kódolásáról, strukturálásáról, tárolásáról stb.) beszél, addig az utóbbi a tudás *megalkotásának* (konstruálásának) folyamatait vizsgálja (vö. pl.: Virág, 2013; Ertmert és Newby, 2018). A két elmélet alaposabb tanulmányozása után azonban könnyen belátható, hogy a *feldolgozás* és a *konstruálás* szavaknak a definíciót megalapozó eltérése nemcsak leegyszerűsítő, hanem *látszólagos* is: a tudáskonstrukció jelenségeit pontosan leírják a kognitív pszichológia által vizsgált percepció és reprezentációs mentális folyamatok is. A terminológiai különbségek – amelyek valójában ugyanazon elvont fogalomrendszer eltérő metaforákkal való megragadásának lenyomatai – tehát kevésbé tartalmi differenciákat takarnak, sokkal inkább a két elmélet eltérő eredetére emlékeztetnek. A kognitív és a konstruktivista tanulásemélet ugyanis, bár kétségkívül közös töről fakad, a kialakulásukat más-más megoldandó problémák ösztönözték. Míg a kognitív tanulásemélet a pszichológia diszciplináris keretei között született, addig a konstruktivizmus gyökereit a tudományfilozófia „antipozitivist”, „antiobjektivist” ismeretelméleti koncepcióiban kell keresnünk (vö. pl. Nola, 1998; Yilmaz, 2008). Erre a könnyen (Paul Ricoeur kifejezését kölcsönvéve) „szemantikai anarchiát” (lásd pl. Changeux és Ricoeur, 2001, 23. o.) eredményező helyzetre vezethető vissza az a lényegtől ugyancsak eltérítő distinkció is, hogy a kognitivizmus a konstruktivizmussal szemben kifejezetten objektivist nézetet képviselne (Dilshad, 2017; Ertmert és Newby, 2018). A kognitív és a konstruktivista tanulásemélet közé húzott éles választóvonal több más, az alábbiakban

a „tévképzetek” adaptivitását
fenntartó tényezők
azonosítása

még szóvá teendő hatása mellett azzal a súlyos következménnyel is jár, hogy a konstruktivista tanulásemélet területén a kívánatosnál kevésbé érvényesül a kognitív pszichológia elméleti és gyakorlati tudásanyaga. A kompetenciahatárok tiszteletben tartása mellett utalhatunk például a kognitív viselkedésterápia és a konstruktivista tanulásemélet rokonságára. Mindkettő egy aktív, a tapasztalatokhoz való adaptív viszony kialakítását célzó jelentéskonstrukciós folyamatot állít a középpontba. A terápiás eljárás abból a konstruktivista tanulásemélettel is könnyen összeegyeztethető alaptézisből indul ki, hogy „az észlelés és élményfelfogás aktív folyamat, a személy kogníciói (gondolatai és képzei) a belső és külső ingerek szintézise nyomán alakulnak ki” (Perczel Forintos, 2010, 190. o.), tehát „[n]em maga a szituáció határozza meg a személy viszonyulását, hanem a neki tulajdonított jelentés, hiszen ugyanazon esemény különböző jelentéssel bírhat a különböző egyének számára” (Uo.). A kognitív viselkedésterápia területén összegyűlt tapasztalatoktól az elméleti tudás mellett olyan gyakorlati kérdésekben is jelentős hasznot várhatunk, mint például a tanuló előzetes tudásrendszerének („sémáinak”) diagnosztikus célú feltárása, a közös célkitűzés, a kérdezéstechnika, a tananyagfejlesztés, a „tévképzetek” adaptivitását fenntartó tényezők azonosítása és megkérdőjelezésük elérése, a „fogalmi váltás” kialakítása, a nyelv közvetítő szerepének megértése vagy a fejlesztő értékelés.

A konstruktivista tanulásemélet helyének kijelölése során észben kell tartanunk azt is, hogy az a behaviorizmussal sem oly

módon áll szemben, hogy annak eredményeit felülírna vagy érvénytelenítené. A behaviorizmus kategóriáiban gondolkodó kutató vagy pedagógus éppúgy érvényes magyarázatokhoz juthat, mint ha a konstruktivista tanuláselmélet fogalmi keretei között igyekezne megérteni az őt foglalkoztató problémát. A kizáró oppozíció helyett a két elméleti koncepcióra tehát érdemes egymást kiegészítő, más-más pedagógiai jelenségek esetében adaptív elméleti konstrukcióként tekintenünk.

2.2. Nahalka István történeti modellje

A magyar szakirodalomban Nahalka István írásainak hatására a konstruktivista tanuláselmélet egy történeti érdekeltsgű situálása is meghonosodott. Nahalka Piaget munkatársa, Hans Aebli 1951-es modelljét a konstruktivizmussal kiegészítve beszél négy „tanulási paradigmáról”. Az ismeretátadás, a szemléltetés és a cselekvés paradigmája, valamint a konstruktivista paradigma ugyan az elképzelés szerint határozottan történeti kategóriaként különíthető el egymástól, ez nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a kortárs pedagógiai döntésekben bármelyik hatása megmutatkozzon.

Az ismeretátadás modellje – a szerző korábbi terminusával (Nahalka, 2002): „a szavak és könyvek pedagógiája” – szerint a tanulás egy „már előzetesen feldolgozott, megformált, nyelvi formában rendelkezésre álló tudás átvétele” (Nahalka, 2021). Nahalka szerint ez a nézetrendszer valamikor, a memorizált ismeretanyag átörökítésében érdekelt korszakokban „teljes mértékben adaptív szerepet játszott az emberek

életében, mára azonban jórészt elvesztette adaptivitását” (Nahalka, 2021). Jórészt, mert – mint érvel – például a versek, matematikai képletek, természettudományos összefüggések memorizálása ma is hasznos lehet. E tanulásfelfogás mai megjelenését példázza „az a történelemtanár, aki előadást tart szinte mindig az új leckéből, és az a fizikatanár, aki legföljebb mesél a fizikai kísérletekről, de egyet sem mutat be” (Nahalka, 2021).

A szemléltetésen alapuló tanulási nézetrendszer a primer tapasztalat jelentőségéből indul ki: a „tanuló embernek tehát látnia, hallania stb. kell azt, amiről tanul, szemlélnie, érzékelnie kell a dolgokat, a tanítónak pedig a szemléltetés a legfőbb feladata” (Nahalka, 2021). A tudás nyelvi közvetítése mellett megjelenik tehát a valóság közvetlen megtapasztalása is. Ezt a koncepciót annak a történelemtanárnak a példája teszi szemléletessé, aki „egy az első világháborúról készült filmet mutat be a diákoknak, vagy egy korabeli dokumentum konkrét szövegével szemlélteti az akkori folyamatokat”, illetve ez az elmé-

Nahalka szerint ez a nézetrendszer valamikor „teljes mértékben adaptív szerepet játszott”

let működhet annak a fizikatanárnak a gondolkodásában, aki rendszeresen mutat be tanári kísérleteket, és a diákokat arra kéri, hogy az iskolán kívül figyeljenek meg bizonyos természeti jelenségeket” (Nahalka, 2021).

A konstruktivizmust megelőző utolsó tanulásfelfogás e modell keretei között a cselekvés pedagógiája. A tudás kialakulásában itt a tanulói tevékenység játszik döntő szerepet, mely során – magyarázza Nahalka Piaget ismert elméletét is felidézve – a környezet manipulálása révén a műveletek

fokozatosan interiorizálódnak (*Nahalka*, 2021). Míg a szemléltetés pedagógiájának kidolgozását a szerző Comenius nevéhez köti, a cselekvés útján történő tanulás tudatos programmá válását a 20. századi reformpedagógia mozgalmaiban éri tetten. Ezúttal a példa az a történelemtanár lehet, „aki nemcsak, sőt, nem is elsősorban magyarázza a történelmet, és nem pusztán szemlélteti az eseményeket, az összefüggéseket, hanem például drámapedagógiai eszközök alkalmazásával eljátszat a gyerekekkel történelmi eseményeket, számítógépes szimuláció segítségével figyelgeti meg, hogy milyen döntések milyen következményekhez vezethetnek a társadalomban”, vagy az a fizikatanár, „aki már nemcsak, sőt, nem is elsősorban maga mutat be kísérleteket, hanem erre a tanulókat kéri, akik rendszerint kiscsoportban dolgoznak, és megpróbálják felfedezni a fizikai világ összefüggéseit a tanár szándéka szerint” (*Nahalka*, 2021).

Az imént körvonalazott koncepciók közös vonása a szerző megítélése szerint, hogy a tanulás folyamatát a tudás *külső forrásból* történő *közvetítésének* tekinti (*Nahalka*, 2021). A „negyedik paradigmaként” azonosított konstruktivizmus ezen a ponton állítható szembe mindhárom korábbi elmélettel, hiszen az a tudásra mint a tanuló aktív, személyes konstrukciójára tekint (*Nahalka*, 2021).

E történelmi modellt vizsgálva mindenekelőtt azt az árulkodó körülményt kell szóvá tennünk, hogy az egyes „paradigmák” meghatározásában és jellemzésében reflektálatlanul keverednek a tanuláselméleti (a tudás forrása, a tanulás folyamata) és a módszertani, tanulászervezési (előadás,

forrásolvasás, szemléltetés, kísérlet, filmvetítés, tanulói tevékenységek) mozzanatok, mégpedig oly módon, hogy egy-egy módszertani megoldás (dominanciája) egy adott tanuláselméleti meggyőződést valószínűsít. A tanári előadás vagy a kísérletekről való beszámoló így az „ismeretátadás”, a filmvetítés vagy a kísérletezés a „szemléltetés”, a drámapedagógiai eszközök alkalmazása vagy a tanuló által elvégzett kísérlet pedig „a cselekvés” pedagógiájára utalna. A kategóriák e keveredése tehát ismét olyan félrecsúszó opozíciókhoz vezet, amelyek ahelyett, hogy a konstruktivista tanuláselmélet legfontosabb vonásait tennék jól megragadhatóvá, újra a

lényegről – magáról a tanulásról – terelik el a figyelmet. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy például egy tanári előadás mögött nem csupán a tu-

dás problémátlan, mechanikus áthelyeződésének illuzórikus elképzelése állhat, hanem akár a legátgondoltabb, legkorszerűbb konstruktivista elmélet is: az előadás tempója, struktúrája, a téma a hallgatóság érdeklődésének megfelelő aspektusainak kiaknázása, a tanulók előzetes tudásához illeszkedő vagy éppen azoknak ellentmondó példák, a beszédstílus, a hangerő, a humor, a leíró és a magyarázó részek aránya stb. mind-mind olyan változók, amelyek adaptív „beállítás” kifejezetten egy aktív tanulói tudáskonstrukcióról szóló tanuláselméletet feltételez. És fordítva is igaz: a „konstruktivista pedagógia” által is preferált korszerű módszertan átvétele – bármennyire látványos külsőségeket produkál is olykor – nem jár együtt szükségszerűen tanuláselméleti tudatossággal. A hétköznapi élet tapasztalatainak sokasága támasztja alá, mennyi valódi tanulás, fogalmi váltás mehet végbe egy

nem jár együtt szükségszerűen tanuláselméleti tudatossággal

jó könyv olvasása közben vagy egy jó előadás hatására, és hányszor történik meg, hogy a „papíron” működő korszerű módszerek csupán kiüresedett eszközök maradnak, amelyek valójában inkább gátolják, mint támogatják a tanulók aktív tudáskonstrukcióját. A tanulásemélet (illetve a tanuláseméleti tudatosság), a tanulási cél és a módszertan kérdéseinek reflektálatlan összemossa eredményezi azt a zavart és magyarázkodási kényszert, amely például magának a konstruktivista tanuláseméletnek az előadás vagy monográfia formájában történő tálalását kíséri, holott ez a látszólagos ellentmondás a konstruktivista tanulásemélet keretein belül is könnyen feloldható lenne, ha előbb nem köteleződnünk el a félreértésen alapuló opozíciók mellett.

A tanulás konstrukciós jellegének a felismerése és tudatosítása korántsem jár tehát együtt szükségszerűen például a tanári előadás módszerének elvetésével vagy a projekt módszer kiválasztásával. A tanuláseméleti tudatosság sokkal inkább ahhoz járul hozzá, hogy a pedagógus az adott tanulási környezet rendkívül komplex rendszert alkotó számtalan tényezője között az adott tanulási célnak leginkább megfelelő módon szervezze meg a tanulás folyamatát. Ennek a szervezői munkának az eszközök és a módszerek megválasztása csupán csekély – bár valóban nem elhanyagolható – részét alkotja.

A történeti megközelítést érvényesítő modellt mérlegelve rá kell mutatnunk továbbá arra az alábbiakban külön alponthoz is vizsgálendő tényre, hogy a neveléstörténet nagy elméleti koncepcióinak leginkább időtálló megállapításai kifejezetten jól

illeszkednek a konstruktivista tanulásemlethez. (Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a tanulás szervezésének sikeres gyakorlata sokkal régebbi, mint az e folyamatról explicit formában számot adni igyekvő tudományos elméletek.) A konstruktivista tanulásemélet tehát nem felváltja, hanem inkább integrálja a korábbi tanulási modelleket: nem cáfolja, hanem éppen új erővel igazolja a bennük megfogalmazódó tapasztalatokat. Ebben rejlik az egyik nagy előnye is: úgy képes adekvát magyarázatot adni a tanúlással kapcsolatos tapasztalatainkra, hogy közben nem mond ellent a tanulásról szóló történeti modelleknek sem. A paradigmaváltó igény hangsúlyozása éppen ennek az előnynek az érvényesülését akadályozza. A gyakorlati javaslatokat megfogalmazó neveléstudományi kutatásnak fel kell ismernie, hogy az innováció maga is egy sok szereplő alkotta rendszer tanulás

(Kozma, 2020; Urbán, 2022): az életképes innováció nem előfeltételezheti a paradigmaváltást (fogalmi váltást), feladata ehelyett sokkal inkább a paradigmaváltás munkájának támogatása.

a látszólagos ellentmondás a konstruktivista tanulásemélet keretein belül is könnyen feloldható lenne

2.3. A „hagyományos” tanulási környezet és a konstruktivista tanulásemélet

A konstruktivista tanulásemélet meghatározását kísérő, az elméletben rejlő tudományos és gyakorlati potenciál realizálódását nagymértékben akadályozó félrecsúszó opozíciók a „hagyományos” és a konstruktivista tanulási környezet szembeállításában is megmutatkoznak.

A félrecsúszó oppozíciók mind a teoretikus modellalkotás, mind a gyakorlati implementáció területén zavart keltő és e törekvések kudarcának előjeleit hordozó jelenségét nyilvánítják meg azok a konstruktivista tanulásméleletből levezetett didaktikai koncepciók is, amelyek a „konstruktivista tanulási környezet” egyes összetevőit egy erre a

célra (re)konstruált „hagyományos tanulási környezet” sajátosságaival állítják szembe. Brooks és Brooks sokat idézett kézikönyve (1999) a „mimetikusnak” is nevezett hagyományos tanulási környezetet nyolc szempontot kiragadva állítja szembe a konstruktivista tanulásmélelethez illeszkedő környezettel (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A hagyományos és a konstruktivista tanulási környezet

Szempont	Hagyományos osztályterem	Konstruktivista osztályterem
a tanulásszervezés logikája	induktív	deduktív
a tanterv jellemzője, a továbbhaladás szabályozása	kötött, a tanterv határozza meg a továbbhaladást	rugalmas, a tanulói kérdések szerepet játszanak a továbbhaladásban
források	a tankönyvszerű források kiemelt szerepe	a primer források kiemelt szerepe
a tanuló szerepe	<i>tabula rasa</i> , passzív befogadó	gondolkodó, a világról elméleteket alkotó személy
a tanár szerepe	a tananyag átadásának szervezése	a tudáskonstrukció optimális tanulási környezetének szervezése
a tanulói megnyilatkozások szerepe	a „helyes válasz” tekintélye	alkalom a tanulók előzetes tudásának megismerésére
értékelés	elkülönül a tanulás folyamatától	a tanulási folyamat szerves része
munkaformák	az egyéni munka dominanciája	a csoportmunka dominanciája

FORRÁS: Brooks és Brooks (1999, 17. o.) alapján

E félreértés ezúttal is elsősorban abból a logikai következetlenségből fakad, hogy a tanulásméleti megkülönböztetés reflektálatlanul módszertani megoldások

oppozíciójává változik, amit fentebb – a történeti paradigmák interpretációja során – már meglehetősen problematikusnak értékelünk. Az oppozícióra építő modell

adaptivitását azonban már az is aláássa, hogy a konstruktivista osztályteremmel vi-
tatható módon egy homogénnek feltétele-
zett „hagyományos” tanulási környezetet ál-
lít szembe, holott a valóságban nemcsak az
érintett szereplők (pl. tanulók, tanárok, szü-
lők, döntéshozók stb.) tanulásméleteinek
sokaságával kell számolnunk, hanem a tanu-
lásméleti tudatosság mértékének rendkívül
széles skálán mozgó különbségeivel is.

Annak a tudatosítása, hogy a tanuló
gondolkodását a tanulás révén újrakonstruá-
lódó kész elméletek határozzák meg, nem
jár együtt automatikusan annak a kívánal-
mával is, hogy egy tudásterületet deduktív
irányú logikát követve dolgozzunk fel. A ta-
nuló által működtetett, a
világ megtapasztalt jelensé-
geire adaptív magyarázatot
adó elméletek komple-
xebbé válásával vagy akár
felülíródásával (fogalmi
váltás) meghatározható (és
így valóban deduktív) ta-
nulás folyamatának hatékony támogatása
éppúgy megkövetelheti az induktív irányú
gondolati műveleteket is.

A tanterv bizonyos fokú kötöttsége és a
tanulásszervezés időbeosztását előíró szerepe
nem zárható ki teljesen a formális tanulási
környezetben végzett munkát meghatározó
tényezők közül. A kötött tanterv kiiktatásá-
nak igénye teljes mértékben felszámolná a
konstruktivizmus adaptivitását az iskolai ta-
nulás során. A kötött tanterv által meghatá-
rozott iskolában kialakított konstruktivista
tanulási környezetet nem a tantervi kötöt-
tség visszautasítása különbözteti meg, hanem
sokkal inkább az, hogy az adottságként
megjelenő körülmények között is a tanulók
egyéni, aktív tudáskonstrukciójának támo-
gatására rendezkedik be. A nagyfokú

rugalmasság igényét tehát elsősorban nem a
tantervi szabályozással, hanem a tanulá-
megszervezésével szemben kell megfogal-
maznunk. A jó tanterv a maga keretei és le-
hetőségei között kétségkívül rugalmas, és
sok szabadságot, választási lehetőséget bizto-
sít alkalmazói számára, azonban még a leg-
optimálisabb tantervi szabályozás sem ered-
ményez automatikusan konstruktivista
osztálytermet. És ez természetesen fordítva
is igaz: egy reflektált tanulásfogalommal és
tudáskonceptióval működő konstruktivista
tanulási környezetben a kevésbé optimális
szabályozók mellett is eredményes és valódi
tanulás történik. Ha például a tanterv egy
anyagrészt viszonylag rövid, mondjuk, há-

rom tanórányi időkeretében
tíz költemény „meg-
tanítását” írja elő, abból
az a – kevésbé reflektált
tudáskonceptióról árul-
kodó – következtetés is
levonható, hogy minden
mű feldolgozására bő 10

a tanár „rohamtempót”
diktálva kénytelen
végighaladni az anyagrészen

perc áll a rendelkezésre, ezért a tanár „ro-
hamtempót” diktálva kénytelen végigha-
ladni az anyagrészen, de az adott szabályozó
arra is ösztönözheti a pedagógust, hogy vé-
giggondolja, a számtalan lehetőség közül
milyen ismeretek kialakítására, készségek és
attitűdök fejlesztésére ad alkalmat az adott
tanulók esetében a tíz költeményt is valami-
lyen formában megjelenítő három tanóra.

A tanulás forrásai tekintetében tett meg-
különböztetés nemcsak a „tankönyvszerű”
és a „primer” fogalmak képlekenysége miatt
problematikus, hanem amiatt is, hogy a le-
egyszerűsítő oppozíció tagjai valójában nem
ellentétes, hanem egymást kölcsönösen át-
járó, kölcsönösen meghatározó viszonyban
állnak. A tudást strukturált, értelmezett for-
mában előkészítő, a tanuló által

hozzáférhető nyelven megfogalmazó tankönyvszerű szöveg hozzásegíthet a világ komplexebb meg tapasztalásához, a korábbi („primer”) tapasztalatok pedig egyfajta előzetes elvárásrendszerként befolyásolják a tankönyvszerű szöveg befogadását. Ebben az esetben sem a konstruktivista tanuláselméletből magából következik tehát az egyik vagy a másik típusú forrás kiválasztása, hanem úgy fogalmazhatunk, a konstruktivista tanuláselmélet keretében gondolkodó pedagógus az aktuális tanulási célnak megfelelően, az adott tanulók sajátosságait szem előtt tartva választja meg az eszközöket.

A konstruktivista tanuláselmélet is abból az ősi tapasztalatból és pedagógiai tudásból indul ki, hogy a tanulás végső soron mindig a tanuló aktivitása. A (valódi) tanulás során tehát sohasem beszélhetünk „passzív befogadói” vagy „ismeretközvetítői” szerepekről. A tudásátadás és a befogadás bevett metaforái nem téveszthetnek meg, hiszen – ahogyan korábban már utaltunk rá – a befogadói szerep, például egy előadás meghallgatása, kifejezetten aktív tevé-

kenység, tudáskonstrukció is lehet, a „tudásátadást” célzó tanári tevékenység pedig jól működő formájában akkor is a tanulók tudáskonstrukcióját támogatja, ha történetesen egy tanári előadásban realizálódik. Ismét ki kell mondanunk: a tanulói és a tanári szerepkonstrukciók elsősorban nem a módszertani döntésekben, hanem abban a tudatosságban mutatkoznak meg, amely a tanulási folyamat tervezésénél egy kidolgozott tudáskonceptió birtokában mindenekelőtt a tanulásra koncentrálnak. Ugyanezen okból kell visszautasítanunk a csoportmunka és az egyéni munka minősítő

szembeállítását is. A munkaformák ezúttal sem önmagukban preferálandók vagy kerülendők a konstruktivista tanuláselmélet szempontjából, alkalmazásukat mindig az adott tanuló és az aktuális tanulási cél szentesítheti.

Az 1. táblázat szempontjai közül szorosan összefügg az értékelés és a tanulói megnyilatkozások folyamatszabályozó szerepének a kérdése. Mindenekelőtt azt kell belátnunk, hogy az értékelés mozzanata semmiképpen sem választható le a tanulás folyamatairól, az értékelés valamilyen formában mindig a tanulás szerves részét képezi. A tanulás munkáját megelőző érdekeltiségi döntés (vö. pl. Nagy, 2002) vagy például az új információk adaptivitásának tesztelése éppúgy a folyamat szerves részeként megjelenő értékelés, mint a tanár által tervezett, a tanulást kísérő vagy annak eredményét mérő visszajelzések. Az értékelés ez utóbbi fajtái közül a konstruktivista tanulási környezetben természetesen kiemelt jelentősége van a tanulást támogató formatív értékelésnek. Ez

azonban nem terelheti el a figyelmünket például a szükségszerűen megjelenő szummatív értékelés hatásairól. Épp a konstruktivista tanuláselmélet segít megérteni, mennyire hatékonyan épül be a szummatív értékelés dominanciája a tanulási folyamatba, amikor az autonóm tanuló saját tanulási célját egy külső kritériumrendszer teljesítésének az igénye váltja fel, vagy a tanuló egyszerűen az érzékelt értékelési módszerhez igazítja saját tevékenységét (Struyven, Dochy, és Janssens, 2005). A konstruktivista tanulási környezetet azonban nem az különbözteti meg, hogy nem vagy csak ritkábban

a befogadói szerep, például egy előadás meghallgatása, kifejezetten aktív tevékenység, tudáskonstrukció is lehet

alkalmaz minősítő célú, például osztályzat-tal járó értékelési eszközöket, hanem egyfelől az, hogy tudatosan él a formatív, a tanulást támogató értékelési eljárásokkal is, másfelől a szummatív értékelés során kifejezetten figyel arra, hogy az a valódi tanulás eredményeképpen megképződő érvényes tudás különféle aspektusainak szintjét mérje (vö. pl. *Ahmad, Sultana és Jamil*, 2020), ne pedig a tanulást megkerülő megoldásoknak (pl. „magolás”) biztosítson adaptivitást.

A konstruktivista tanulásméleletet vagy annak gyakorlati pedagógiai következményeit az oppozíció eszközével meghatározni törekvő koncepciók közös sajátosságának tűnik tehát az a logikai következetlenség, amely bizonyos összefüggések naiv előfeltételezése miatt reflektálatlanul mos össze különböző kategóriákat (pl. cél és eszköz, ok és okozat, módszer és tanulás), és állít szembe olyan fogalmakat, amelyek az adott szempontból nem ellentétei egymásnak (pl. feloldozás és konstruálás, befogadás és aktivitás, tankönyvszerű és primer tapasztalatból fakadó forrás). A félrecsúszó oppozíciók nemcsak az elméleti következetlenségek révén rontják le a konstruktivista tanulásmélelet kínálta előnyök gyakorlati érvényesülésének esélyeit, hanem azáltal is, hogy a belőlük levonható következtetések egyszerűen ellentmondanak a hétköznapi tapasztalatoknak. A konstruktivista tanulásmélelet kifejezésével élve: a koncepció ilyen bemutatása nem biztosítja az adaptivitás tapasztalatát, és mint ilyen sokkal inkább akadálya, mint támogatója egy sokat ígérő modell termékeny meghonosodásának.

zavaró módon keverednek bele teljesen irreleváns ismeretelméleti megfontolások

3. A KIDOLGOZATLANSÁG DIMENZIÓI

A konstruktivista tanulásmélelet fogalmának kidolgozatlanságát és instabilitását már az imént elemzett félrecsúszó oppozíciók is jelezték. A kidolgozatlanság problémáját érintékelik azok a szerzők is, akik a terminus tartalmának tisztázására tesznek kísérletet.

Yilmaz (2008) például a nemzetközi szakirodalomban meghonosodott felosztásokat

összegezve három eltérő területen a konstruktivizmus három különböző jelentését különíti el. A *szociális* konstruktivizmus az értékek, a fogalmak, a tudományok társadalmi

megkonstruáltságát vizsgálja, a tanulmányunk szempontjából leginkább releváns *pszichológiai* konstruktivizmus a tanuló egyén aktív tudáskonstrukciójának folyamatára hívja fel a figyelmet, a *radikális* konstruktivizmus középpontjában pedig – ahogyan alább még tárgyaljuk – episztemológiai kérdések állnak. Ez utóbbi két jelentés elkülönítése azért is különösen fontos, mert a konstruktivista tanulásméletről szóló diskurzusba gyakran zavaró módon keverednek bele az ott teljesen irreleváns ismeretelméleti megfontolások. A fogalom problematikus használatának tüneteként értékelhetjük, hogy – mint *Matthews* (2000) a *konstruktivizmus* szó 18 különböző jelentését regisztráló gyűjtéséből is kiderül (*Yilmaz*, 2008) – a pedagógiai szakirodalom terminológiája sem tekinthető következetesnek.

Mindez a magyar szakirodalomban sincs másképp. A konstruktivizmus magyar recepciójának mindmáig alapvető hivatkozási pontját jelentő *Nahalka*-monográfia (2002)

jellemző módon már a bevezetés nyitómondataiban szembesít a konstruktivizmus fogalmának meghatározatlanságával:

„Nem könnyű eligazodni a modern szellemi áramlatok között. A konstruktivizmus – könyvünk témája, az ugyanilyen nevű pedagógia »háttérelmélete« – szintén egy ilyen irányzat. Meglehetősen diffúz, sokféle értelmezéssel rendelkező gondolkodási irány, »szellemi közeg.« (10. o.)

A szerző tehát egyfajta adottságként tárja olvasói elé az alapfogalmak „még csak a humán tudományokban megszokott precízséggel” (*Nahalka*, 2002, 10. o.) is meghatározhatatlan voltát, és e puha kategóriákkal körülírható konstruktivizmusra épített rendszertől várja egy „valamennyire átfogó kép” (*Nahalka*, 2002, 10. o.) kialakulását. Ennek a kísérletnek egyes következményeit már a „félrecsúsó oppozíciók” kritikája során részletesebben vizsgáltuk.

A fentiek kontextusában nem meglepő, hogy a konstruktivizmussal szemben megfogalmazódó kritikák és fenntartások jelentős része is ezzel az artikulátlansággal hozható összefüggésbe. A fogalom kidolgozatlanságával és következtelen használatával szembe-sülve *Phillips* (1998) megállapítja, hogy a konstruktivizmus szakszóként lényegében teljesen kiüresedett. *Grandy* (1998) a *konstruktivizmus* kifejezés metaforikus jellegére utalva mutatja ki ugyanezt. Ugyancsak a kidolgozatlansággal (például a tudományos bizonyítás hiányával) érvel *Suchting* (1998) is, aki szerint a konstruktivizmus bemutatása nem haladja meg a „szlogenszerűség” szintjét. A már hivatkozott *Matthews* egy korábbi tanulmányában (1998a) a hiányos elméleti megalapozás és a gazdag következtetések problémáját a fordított piramis

metaforájával teszi szemléletessé. Külön csoportot alkotnak a kritikus észrevételeket sem nélkülöző szakirodalomban azok a tanulmányok, amelyek a konstruktivizmus különféle területei – *Táber* (2016) szavával: különböző „konstruktivizmusok” – között húzódó határok reflektáltságát hiányolják, amely akár olyan megalapozatlan következtetésekre is alkalmat adhat, hogy például a konstruktivista tanulásmélelet elfogadása szükségszerűen együtt jár bizonyos ismeretelméleti, tantervi, etikai vagy ideológiai nézetek melletti elköteleződéssel is (*Matthews*, 1998a; *Nola*, 1998; *Grandy*, 1998; *Kragh*, 1998; vö. továbbá: *Urbán*, 2023).

Miután a félrecsúsó oppozíciókat vizsgálva a konstruktivizmus (lehetséges) pszichológiai kapcsolatrendszerének kiaknázatlanságára már hivatkoztunk, a következő bekezdésekben további három területen mutatjuk ki a kidolgozatlanságot, valamint annak kedvezőtlen következményeit.

3.1. Tudományfilozófiai gyökerek és az ismeretelméleti örökség terhe

A konstruktivizmus összefoglalására vállalkozó munkák rendszerint nem mulasztják el megemlíteni az ismeretelméleti gyökereket. Fontos azonban tisztázni, hogy az *ismeretelmélet* kifejezés ebben a diskurzusban nem a filozófiatörténet több ezer éves episztémológiai gondolkodásához való szerves kapcsolódás igényét fejezi ki, hanem a tudományfilozófiai érdekeltséget jelöli. A 20. század elején alakult Bécsi Kör neopozitivisták gondolkodóinak munkásságával születő tudományfilozófia a természettudományok filozófiai megalapozásának problémáit – a tudományos elméletek természetét, a tudományos nyelvet, az igazolást és a magyarázatot, valamint a tudományos fejlődést –

vizsgálta, és a művelői ennek során szembe-sültek a filozófiát mindig is foglalkoztató ismeretelméleti jellegű kérdésekkel (vö. *Laki*, 1998). A konstruktivizmus azoknak a „bevett nézetnek” is nevezett (*Laki*, 1998) neopozitivistá koncepcióval szemben álló „anti-realista” ismeretelméleti pozícióknak az összefoglaló neve a tudományfilozófiában (vö. pl. *Korom*, 2005), amelyek a tudományos eredmények objektivitását azzal kezdik ki, hogy rámutatnak a kutatási metodika, illetve az empirikus adatok elméletfüggőségére, azaz megkonstruált voltára (vö. pl. *Boyd*, 1998; *Laki*, 2006). A „konstruktivizmus mint ismeretelmélet” (*Nahalka*, 2002, 40. o.) tehát a tudományfilozófiai, és így mindenekelőtt a természettudományokhoz kapcsolódó tudományelméleti gondolkodás terében bíró valódi érvényességgel és relevanciával, tárgy összefüggésben szemlélve azonban mársokat veszít jelentőségéből és állító erejéből. A szakirodalom felhívja a tudományfilozófia képviselőinek figyelmét az egyetemes filozófiatörténet eredményeivel való párbeszéd kiépítésének hiányára és a lehetséges párbeszéd várhatóan kedvező következményeire. *Octavio Bueno* (2016) e mulasztást tágabb összefüggésben mind a tudományfilozófiának, mind az episztemológiai kutatásnak felrója, amikor kölcsönösen „elszalasztott lehetőségnek” nevezi a reflexió mindkét oldalon regisztrált hiányát. A szerző szerint a tudományfilozófia csaknem teljes mértékben függetleníti magát az egyetemes filozófiától, míg ez utóbbi jórészt érzéketlen marad a tudományok elméleti problémái iránt. *Matthews* az általa szerkesztett tanulmánykötet bevezetőjében (1998b) szintén szóvá teszi, hogy a konstruktivizmus nem tisztázza kellő

érzéketlen marad a
tudományok elméleti
problémái iránt

mélységben saját filozófiai vonatkozásait, aminek többek között az a kedvezőtlen tendencia is köszönhető, hogy a konstruktivista irodalom reflektálatlanul használja az olyan szakkifejezéseket, mint például az *induktivista*, *objektivistá*, *realista*, *pozitivistá* vagy *empirista* (*Matthews*, 1998b, x–xii. o.). Egy

másik összefüggésben veti fel a problémát *Alaric Kohler* (2020), aki Piaget közismert, a konstruktivizmus egyik előzményeként is értékelt genetikus elméletére utalva beszél

„empirikus” ismeretelméletéről és azokról a zavaró félreértésekről, amelyek a Piaget-féle koncepció és a „spekulatív” filozófia közötti párbeszéd hiányából fakadnak.

A pedagógiai tárgyú szakirodalom egyik alapvető hivatkozási pontja a konstruktivizmus fogalmának meghatározásánál *Ernst von Glasersfeld* ugyancsak *Piaget*-ra hivatkozó és ismeretelméleti kérdésekre épülő könyve (1995). A radikális konstruktivizmus első részletes kifejtéseként is számon tartott (*Ernest*, 1995) szerző műve egyszerre tekinthető a fenti probléma szempontjából sajátos kivételnek és tipikus példának is. *Glasersfeld* radikális konstruktivizmuson azt az elképzelést érti, amely szerint a tudás nem létezik az ember elméjén kívül, így az „objektív” valóság csupán közvetetten, saját tapasztalatainkból felépítve hozzáférhető. *Siegfried J. Schmidt* egyszerű megfogalmazásában ez így hangzik: „megismerésünk nem egyfajta objektív valóságot képez le, hanem konstruál valamit, amit valóságként ismerünk el” (1993, 14. o.). A *Glasersfeld* által is elismerten szubjektív és eklektikus (1995, 48. o.), inkább esszéként mint tanulmányként meghatározható értekezés egy „apokrif”, a „hivatalos” kánonból a „kellemetlen

ismeretelméleti következmények” miatt (Uo., 40. o.) kirekesztett, elhallgatott vagy félreértelmezett filozófiatörténeti vonulatban találja meg a konstruktivizmus előzményeit. Ebben a – többek között a preszokratikusok, az ókeresztény teológusok, a középkori misztikusok, Locke, Hume, Berkeley, Vico és Kant fémjelzete – vonulatban azonosítja a szerző a közös alap gondolatot: „a való világról alkotott objektíven igaz reprezentáció illuzórikus céljának” megkérdőjelezését (Glaserfeld, 1995, 25. o.). E tézis nemcsak leegyszerűsítő volta miatt hathat problematikusnak, és alapozhat meg könnyen félreértéseket, hanem amiatt is, hogy úgy szembesíti a filozófiatörténetet az objektív módon létező, megismerhető és verbálisan reprezentálható valóságnak a tudományfilozófia nyelvén megfogalmazott problémáival, hogy közben nem

vesz tudomást a különböző paradigmák keretében kidolgozott fogalmak összetetésének hermeneutikai feltételrendszeréről, amelyre Thomas Kuhn Glaserfeld által egyébként elismerően hivatkozott műve, *A tudományos forradalmak szerkezete* is felhívja a figyelmet az *inkommenzurabilitás* elvének hangsúlyozásával (Kuhn, 2000). A konstruktivista tanuláselmélet és ezen, elégtelenül kidolgozott ismeretelméleti tézis összefüggésének számonkérése a pedagógiai gondolkodáson megítélésünk szerint nem járul hozzá a tanulók tudáskonstrukciójának hatékony támogatásához, sőt az objektív valóság létének és megismerhetőségének következetes és pedagógiai szempontból funkcióntalan tagadása egyenesen kontraproduktívá is válhat, ahogyan ezt például Robert Nola (1998) a konstruktivizmussal szemben

megfogalmazott szigorú ellenvetéseiből is kiolvashatjuk. Nola az ismeretelméleti tételből levezetett félreértések kedvezőtlen hatásainak számbavételét követően többek között azt az általunk is elfogadhatónak tartott következtetést vonja le, hogy határozottan el kell választanunk egymástól a konstruktivizmus filozófiai és pedagógiai értelmezését (Nola, 1998, 54–55. o.). A konstruktivista tanuláselméletre alapozott pedagógiát sem elméleti, sem gyakorlati hatékonyság tekintetében nem éri veszteség a filozófiai reflexió elmaradásával, még az olyan tanulási helyzetekben sem, amelyekben a tanulás tárgya

(pl. meghatározott tények, definíciók, elméletek, modellek, szabályok, etikai és morális normák, vallási dogmák, meggyőződések) általában az objektivitás igényével lép fel. A konstruktivista tanuláselmélet adaptivitásához tehát várhatóan

nagymértékben hozzájárulna, ha felszabadítanánk e kidolgozatlan ismeretelmélet elbizonytalanító és sokszor zavaros gondolatoknak teret engedő terhetől. Az egyetemes filozófiatörténet és a tudományfilozófia „konstruktivista” irányzatainak összehangolására irányuló kutatástól viszont számos közvetett kedvező hatást remélhetünk a pedagógiai vizsgálódások területén is.

3.2. Neveléstörténet és hermeneutikai tudatosság

A konstruktivista tanuláselmélet kidolgozatlansága mutatkozik meg abban is, hogy a kutatás csupán szórványosan utal a neveléstörténeti előzményekre, amelyek így nem váltak a koncepció bemutatásának szerves részévé. Az imént idézett Nola például a

az objektív valóság létének és megismerhetőségének pedagógiai szempontból funkcióntalan tagadása

„didaktikus tanítással” szembehelyezkedő Szókratész és Platón az „első konstruktivistáknak” nevezi (Nola, 1998, 35. o.), *Tao Liqing* (2018) pedig Konfuciusz pedagógiai gondolkodását bemutató tanulmányában hívja fel a figyelmet a konstruktivizmussal vonható párhuzamra. A történeti előzmények feltáratlansága részben azzal állhat összefüggésben, hogy – mint azt az előző fejezetben már láthattuk – a kézikönyvek a konstruktivista tanulásmódot egyfajta paradigmaváltó modellként állítják az olvasók elé, és így a múltba „mára már elavult” tanulásszemléleteket vetítenek vissza, amelyekkel szembeállítva az új elmélet meghatározhatóvá válik.

Neveléstörténeti tudatosságról beszélve a történeti előzmények vizsgálatára nem pusztán egy műveltséganyag öncélú mozgósításként vagy a jelentől problémátlanul elválasztható „érdekes adalékok” felmutatásaként tekintünk, hanem egy diskurzusra való bekapcsolódás lehetőségként. A neveléstörténeti tudatosság tehát nemcsak a múlt tapasztalataiból fakadó nagyobb ismeretanyagot nyújthat, hanem például széleskörűbb rálátást, komplexebb problémamegértést, a nagyobb összefüggések felismerését, reflektáltabb fogalomhasználatot, illetve egyfajta ellenállóképességet eredményezhet a felületesen vagy szlogenyszerűen kidolgozott elméletekkel szemben.

A konstruktivista tanulásmódot által megfogalmazott összefüggéseket már régen felismerték, a pedagógiai gondolkodás részét alkották akár implicit módon, akár az explicititás valamely fokán. Ennek a felismerésnek a történeti kutatása azonban nem gyengíti a koncepciót, hanem éppen újszerűen igazolja, adaptívabbá teszi, hiszen beláthatóvá válik, hogy a konstruktivista tanulásmódot nem a múltbeli elképzelésekkel szemben, hanem

azokat újraértelmezve és szintetizálva kell megragadnunk. A múlt pedagógiai szövegeinek értelmezése és megértése nem nélkülözheti azt a hermeneutikai attitűdöt, amelyet Glasersfeld kapcsán korábban már szóvá tettünk. Így kerülhető el, hogy az eltérő diszciplináris környezet, terminológia vagy akár metaforahasználat félreértésekhez vezessen, de a múlt szövegeihez való ilyen viszonyulás eredménye annak a tudatosítása is, hogy az interpretációból nem iktatható ki a jelen nézőpontjának érvényesülése sem.

Az alábbi bekezdésekben csupán a kutatási terület várható produktivitását szemléltető tesztünk kísérletet vázlatos formában két neveléstörténeti szempontból is jelentős ókori szöveg olyan (re)interpretálására, amely a konstruktivista tanulásmódot tanulságainak korai meglétét igyekszik igazolni.

Az intézményes oktatás sajátosságairól hírt adó legősibb írásos emlékeink közé tartoznak az ókori Mezopotámiában fennmaradt ékírásos agyagtáblák. Az egyik ilyen, Kr. e. 1700 körül keletkezett táblán olvasható az alapfokú oktatást nyújtó iskolára, „a tábla házára” vonatkozó rejtély (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003):

„Van egy ház: szántóvető látja el,
mint az istent;
van egy ház: gyékénytető fedi,
mint a rézüst házát;
van egy ház: döngölt földön áll,
mint a lúd;
csukott szeműek lépnek be ide,
kinyílt szeműek lépnek ki innen.

Megoldása: ez a tábla háza.” (13. o.)

A „tábla házában” a tanulást több szöveg-típus is segítette: rejtvények, szólások, szólisták (pl. fafajták, állatfajok, edénytípusok hosszú felsorolása), földrajzi leírások, számolási példák stb. (Adick, 2005, 235–236. o.). Az idézett forrás jó példája ezek közül a rejtvénynek. A konstruktivista tanulásméлет felől olvasva mindenekelőtt a feladvány utolsó sorai válnak jelentéssé. Az iskolából kilépő tanuló élménye – vagy legalábbis a rejtvény szövegében megmutató „tanulásméлет” – az iskolában megszerzett tudás teljesítményét a tapasztalat radikális változásában ragadja meg: a tudás birtokában a világ korábbi észlelése egyfajta vaksággént írható le. A látás és nem látás el-
lentétpárjában talán nem túlzás a konstruktivizmus által *fogalmi vál-*

tásnak nevezett jelenség képszerű megfogalmazását felismernünk. A korábbi kognitív struktúrák (például „tévképzetek”) gyökeres átrendeződése ugyanis

úgy szervezi újra a tanuló tudásrendszerét, hogy az magát a percepciót, a világ észlelését is átalakítja (vö. pl. *Sekuler és Blake*, 2004, 491–492. o.). Olvasatunk szerint tehát az ősi szöveg egy olyan tanuláskonceptiót sejtet, amely korántsem az öncélú memorizálást célozza tevékenységeivel, hanem valódi, érvényes tudás konstrukciójára törekszik.

Neveléstörténeti szempontból is megke-
rülhetetlen teljesítmény Platón munkássága, amely több ponton is érinti a tudás és a tanulás problematikáját. A nagy ókori filozófus lényegében a konstruktivista tanulásméлет legalapvetőbb téziseit fogalmazza meg híres anamnézisméletében. Ennek a jelentősége ugyanis főképp abban a gondolatban áll, hogy „a tudás megszerzése nem azonosítható a passzívan befogadott tanítással;

hisz a tudás csakis gondolkodásból, egyéni erőfeszítésből születhet, amelyet az érzéki tapasztalat vált ki, magával ragadván az embert, [...] tudás csakis a kutatásban való személyes részvételből származhat, nem adhatja át egyszerűen az egyik ember a másiknak” (Taylor, 1997, 195–196. o.). E teoretikus koncepció első kidolgozását a *Menón*-ban találjuk meg. A dialógus résztvevői az érény mibenlétének és taníthatóságának problémájából kiindulva találják magukat szembe a tanulás és a tudás kérdéskörével. Szókratész a lélek halhatatlanságából levezetve fogalmazza meg ismert tételét: „a kutatás és a tanulás összességében nem más, mint visszaemlékezés” (Platón, 2013, 51. o.). A definíció „kísérleti” igazolásául és szemléltetéséul

szolgál a *Menón* egyik rabszolgájával folytatott beszélgetés, amelynek végére a fiú a négyzet átlójával és területével kapcsolatos geometriai problémát pusztán Szókratész kérdéseire felelgetve anélkül oldja meg helyesen, hogy azt korábban bárkitől tanulta volna. A mester kérdései tehát nem egy kész tudás átadására tesznek kísérletet, hanem a szolga saját tudáskonstrukciójának folyamatát támogatják hatékonyan. Témánk szempontjából igen fontos, hogy e folyamat az önhitt tudatlanság, az aporia és a helyes vélemény három, egymástól jól elkülöníthető lépésére bontható (Bárány, 2013, 112–119. o.). A beszélgetés elején a fiú magabiztosan képvisel egy „tévképzetet”, amely Szókratész kérdéseinek hatására elveszíti az adaptivitását, és az aporia, a „lélektani, affektív-
emocionális” elbizonytalanodás (Bárány, 2013, 118. o.) állapotába kerül. Szókratész így foglalja össze a tanulás eddigi szakaszát (Platón, 2013):

Szókratész
kérdéseinek hatására
elveszíti az adaptivitását

szolgál a *Menón* egyik rabszolgájával folytatott beszélgetés, amelynek végére a fiú a négyzet átlójával és területével kapcsolatos geometriai problémát pusztán Szókratész kérdéseire felelgetve anélkül oldja meg helyesen, hogy azt korábban bárkitől tanulta volna. A mester kérdései tehát nem egy kész tudás átadására tesznek kísérletet, hanem a szolga saját tudáskonstrukciójának folyamatát támogatják hatékonyan. Témánk szempontjából igen fontos, hogy e folyamat az önhitt tudatlanság, az aporia és a helyes vélemény három, egymástól jól elkülöníthető lépésére bontható (Bárány, 2013, 112–119. o.). A beszélgetés elején a fiú magabiztosan képvisel egy „tévképzetet”, amely Szókratész kérdéseinek hatására elveszíti az adaptivitását, és az aporia, a „lélektani, affektív-
emocionális” elbizonytalanodás (Bárány, 2013, 118. o.) állapotába kerül. Szókratész így foglalja össze a tanulás eddigi szakaszát (Platón, 2013):

„Látod már, Menón, milyen messzire jutott a visszaemlékezés ösvényén? Kezdetben sem tudta, hogy melyik szakasz lesz a nyolc láb területű négyzet oldala, és még most sem tudja: azonban akkor még azt hitte, hogy tudja, és nagy merészen válaszolt, abban a hiszemben, hogy tudja, és meg sem fordult a fejében, hogy milyen útvesszőbe keveredett. Most már érzi, hogy zavarban van és tanácstalan, és annak megfelelően, hogy nem tudja, nem is hiszi, hogy tudja.” (59. o.)

A tévképzetek adaptivitásának felszámolódását követő bénultság tapasztalata miatt nevezi Menón Szókratészt „szibbasztó rájának”. Ez az állapot teszi lehetővé harmadik lépésként az új, immár adaptív tudás megkonstruálódását, a fogalmi váltást.

A platóni dialógusban még egy jellegzetesen „konstruktivistá” probléma tematizálódik. Menón és Szókratész eljutnak a helyes vélemény és a tudás megkülönböztetésének kérdéséig. Szókratész a különbséget Daidalosz szobrainak sokatmondó hasonlatával teszi szemléletessé (Platón, 2013):

„[H]a nincsenek lekötözve, ezek a szobrok is elszaladnak és elkószálnak, ha viszont le vannak kötözve, akkor egy helyben maradnak. [...] No de miért is mondom ezt? Az igaz véleményhez kapcsolódóan: hiszen az igaz vélemények is, amíg egy helyben maradnak, addig maguk is szépek, és nyomukban csupa jótétemény jár. Azonban hosszú ideig nem hajlandók nyugton maradni, hanem az ember lelkéből felkerekednek – úgyhogy nem sokat érnek, míg a magyarázat és az indoklás kötelékeivel le nem rögzíti őket valaki. Ez pedig, Menón barátom, a visszaemlékezés.” (93–94. o.)

A valódi tudás megkülönböztető jegye tehát már Platónnál a lehorgonyzás mozzanata (vö. *Bárány*, 2013, 120. o.). Különösen akkor láthatjuk ezt megerősítve, ha a „magyarázat és az indoklás kötelékein” olyan műveleteket értünk, amelyek funkciója az új információknak a tanuló meglévő tudásrendszerébe való szerves beillesztése, vagy másképp fogalmazva: a meglévő tudásrendszer újrakonstruálása.

3.3. Természettudományos orientáció

A konstruktivista tanulásemélet már korábban bemutatott tudományfilozófiai gyökereinél kell keresnünk a kidolgozatlanság harmadik jelentős területének, az egyoldalú természettudományos és matematikai orientációnak az okait is. A természettudományok tudományfilozófiai megalapozásának kísérleteit övező vitákban körvonalazódó konstruktivizmus, illetve az ezzel az ismeretelméleti érdekeltségű koncepcióval összefüggésbe hozott pedagógiai modell máig nem tudta levetkőzni a természettudományos eredet nyomait. Erről tanúskodik a témában végzett empirikus kutatások túlnyomórészt természettudományos tárgya és a konstruktivista tanuláseméletet bemutató kézikönyvek természettudományos példaanyaga is. *Nahalka István* már többször hivatkozott könyvében (2002) a gyermekek tudomány előtti naiv elméleteire vonatkozó kutatásokat az alábbi fejezetek mutatják be: „Hogyan tanulják meg a gyerekek, hogy a Föld gömbölyű?”, „Energia a gyermeki szemléletben”, „Hogyan »látják« a gyerekek az elektromosságot?”, „Az anyagról alkotott gyermeki elképzelések”, „A környezet és a gyermek – »gyermekökológia”, valamint „A

mozgásszemlélet alakulása a gyerekekben – Arisztotelésztől Newtonig, s tovább”. A monográfia az általunk problematizált egyoldalúságra maga is reflektál az értékelés témakörét tárgyalva (*Nabalka*, 2002):

„Sokaknak lehet hiányérzetük, hogy itt csak természettudományos és matematikai ismeretekről van szó. A szerző ezzel a nevelési területtel foglalkozik, amelyen ráadásul a kutatások is sokkal előrébb tartanak, ezért ez az egyoldalúság. De talán nem árthat, hiszen ha az objektívebbnek, jobban értékelhetőnek tartott reálterületeken ez a helyzet, akkor mit várhatunk a humán, társadalmi, történelmi, művészeti területektől? Úgy véljük, így fogalmazva az egyoldalúság inkább még komolyabb figyelmeztetést jelent, a problémák még élesebb felvethetőségét eredményezi.” (81. o.)

Könyvének bevezetőjében *Tóth Zoltán* (2012) a természettudományok területén kibontakozó irányzatként azonosítja azokat a – meglátása szerint a konstruktivista pedagógia előretörésével nagy lendületet vevő – kutatásokat, amelyek azt vizsgálják, hogy „a tanulóknak milyen elképzeléseik, fogalmaik, naiv (gyermektudományos) elméleteik vannak a körülöttünk lévő világról, és hogyan változik meg ez a fogalmi rendszer az iskolai oktatás hatására” (11. o.).

A konstruktivizmus fogalomrendszerének magyar recepciójában és meghonosításában fontos szerepet tölt be *Korom Erzsébet* értekezése (2005) is, amely a kötet első egységét kitevő elméleti jellegű eszmefuttatást egy természettudományos témájú kutatási kérdéssel illusztrálja: hogyan fejlődik a 12–18 éves tanulók részecskeszemlélete. Azokban a fejezetekben pedig, amelyek a

tévképzetekre irányuló kutatások eredményeit foglalják össze, *Korom* fizikai, biológiai, kémiai és földrajzi problémákat középontba állító pedagógiai vizsgálatokat ismertet.

A természettudományok és a matematika dominanciája a nemzetközi szakirodalomban is érvényesül. *Glaserfeld* fentebb már bemutatott, a radikális konstruktivizmus (ismeretelméleti) koncepcióját kidolgozó értekezése (1995) egy matematikatanítással foglalkozó könyvsorozat egyik köteteként jelent meg, így – bár nem vizsgálja rendszerezett formában az elmélet pedagógiai vonatkozásait – rövid, inkább kitekintésnek szánt didaktikai észrevételeit matematikai és fizikai példák kísérik. *Mattews* (1998a) és *Taber* (2016; 2018) is egyértelműen a természettudományok tanulásának elméleteként határozza meg a konstruktivizmust. Nem lehet véletlen továbbá, hogy a konstruktivizmussal szemben megfogalmazódó pedagógiai természetű kritikák (vö. pl. *Matthews*, 1998c) is mindezekelőtt a természettudományok tanításának kérdései köré koncentrálódnak (vö. továbbá: *Urbán*, 2023).

Az imént vázolt egyoldalúság felértékeli azokat a kísérleteket, amelyek a konstruktivista tanuláselmélet összefüggéseit a matematika és a természettudományok tanításán túl igyekeznek kamatoztatni. Ezek közül a drámapedagógia területén találjuk a leginkább kidolgozott elméleti és gyakorlati koncepciót (*Urbán*, 2021), de előremutató kezdeményezések születtek többek között a múzeumpedagógia (pl. *Koltai*, 2011), a szociolingvisztika (vö. pl. *Deme*, 2005; *Dawson*, *Cawthon* és *Baker*, 2011), az irodalom (*Urbán*, 2023) vagy a kateketika (*Vizvárdy*, 2020) tantárgypedagógiájának területén is.

A természettudományos és a matematikai orientáció rányomja a bélyegét a tanulásmélet terminológiájára is. Az említett tudásterületekre optimalizált fogalomkészlet nem vihető át problémamentesen más tudományterületekre, ami – ha nem tudatosítjuk – súlyos félreértésekhez, kevésbé hatékony tanuláshoz és végső soron a konstruktivista tanulásmélet inadaptivitásának tapasztalatához vezethet. Jellegzetes példaként a *tévképzet* (*misconception*) fogalmát mutathatjuk fel. Jung (2020) a tudományos konszenzushoz képest vizsgálja a tanulók tudását, és a hibás vagy a tudományos közmegegyezéstől eltérő (*inappropriate*) tudások két fajtáját különíti el. Előzetes nézetnek (*preconception*) nevezi a szervezett oktatásban való részvételt

megelőző, informális tanulási környezetekben konstruálódó tudást, tévképzetként (*misconception*) pedig az olyan, a tudományossal szembenálló vagy hiányos

tudást azonosítja, amely formális tanulás során keletkezik. Korom Erzsébet szakirodalmi kutatása kimutatja, hogy a vonatkozó vizsgálatokban jól elkülöníthető egymástól egy „tudományközpontú” és egy „egyéni tudásközpontú” irányzat. A különbség a fogalomhasználatban is tetten érhető. Míg az előbbi a *tévképzet*, *naív felfogás*, *oktatás előtti nézet*, *téves megértés*, *fogalmi nehézségek* stb. kifejezésekkel él, tehát a tudás téves jellegét hangsúlyozza, addig az utóbbi olyan terminusokat használ, mint a *valóság egyéni modellje*, az *alternatív felfogás*, a *gondolkodás spontán módja*, az *alternatív keret*, a *gyermektudomány*, a *hétköznapi elmélet* stb. (Korom, 2005). Belátható azonban, hogy az „egyéni tudásközpontú” megközelítéshez sorolt terminusok *egyéni*, *alternatív*, *spontán*,

gyermeki és *hétköznapi* jelzőinek teljesítménye is éppen abban áll, hogy az így jellemzett tudást megkülönböztesse a konszenzusos, ha úgy tetszik, „helyes” tudástól. A „kész”, „helyes” és „teljes”, valamint a „részleges”, „téves” és „hiányos” tudás ilyen szembeállítására nemcsak amiatt problematikus, hogy elsősorban a természettudományok és a matematika igényeit elégíti ki, és sokszor csak súlyos kompromisszumok árán vihető e tudományterületeken kívülre, hanem amiatt is, mert magában a konstruktivista tanulásméletben rejlő lehetőségeket is jelentősen leszűkíti. E tanulásmélet magyarázó ereje ugyanis akkor érvényesül a leghatékonyabban, ha a tanulásra nem a tévestől a helyesig bejárando, egy kitzuzhető

elsősorban a
természettudományok és a
matematika igényeit elégíti ki

stabil végponttal rendelkező útként tekintünk, hanem egy olyan lezáratlan fejlődési folyamatként, amely során a tudás mind mennyiségi, mind minőségi szem-

pontból egyre gazdagabbá, komplexebbé, adaptívabbá válik.

A konstruktivista tanulásmélet adaptívításának kialakítása érdekében tehát egy olyan modell fenntartására van szükség, amely rugalmasan tudja kezelni az egyes tudásterületek eltérő tudáskonceptiójából fakadó igényeket, és így miközben továbbra is minden tudáskonstrukció ideiglenes jellegét feltételezi, sem azt nem zárja ki, hogy egy adott állítást vagy elméletet hibásnak vagy hiányosnak értékeljünk, sem azt, hogy adott esetben a *hibás* és a *helyes* címkéket értelmezhetetlen kategóriaként utasítsuk vissza.

A probléma szemléltetésének céljával idézzük végül korábbi, az irodalmi szövegek értelmezését mint tanulási folyamatot konceptualizáló dolgozatunk (Urbán, 2023)

összehasonlító táblázatát. A konstruktivista alapfogalmaknak a természettudományok tanításáról szóló diskurzusban megszokott használathoz képest történő

reinterpretációja jól példázza, hogy a tudományterületek tudáskonceptióinak eltéréseiből különféle igények fakadhatnak a tanuláselmélet fogalomkészletével szemben.

2. TÁBLÁZAT

A konstruktivista tanuláselmélet kulcsfogalmai a természettudományok és a matematika, valamint a szépirodalmi szövegértelmezés összefüggésében

A konstruktivista tanuláselmélet kulcsfogalma	A matematika és természettudományok tanulása	A szépirodalmi szövegek értelmezése
Cél	Egy bizonyos tudás megkonstruálódása, sajátává válása (pl. a Föld alakja).	Egy saját (egyedi), koherens, „más” (másokétól különböző) tudás konstruálása.
Optimális kimenet	A vizsgált objektum, jelenség egyféle megértése.	A vizsgált objektum, jelenség sokféle megértése.
Előzetes tudás	Feltárása, tervszerű illesztése; a megértést segítő és támogató vagy gátló mozzanatainak kezelése.	Minél szélesebb körű mozgósítása; a szöveghez való kapcsolódási lehetőségek minél komplexebb kiaknázása.
Új tapasztalatok	A megkonstruált, megértett és leborgonyzott tudás megmagyarázza az új tapasztalatokat (illeszkednek az elméletbe).	Az új tapasztalatok a megértés folyamatos újrakonstruálására ösztönöznek.
Tévképzet	A tanuló perspektívájából adaptív, de a tudományos konszenzustól eltérő magyarázat; a konszenzushoz való viszony hangsúlyozása.	Más megértésének a saját fölé helyezése; a saját megértés helyettesítése pl. kanonizált értelmezésekkel; a konstruktivizmus minden megértés átmenetiségét hangsúlyozza.
Adaptivitás	A tudás összhangban van az új tapasztalatokkal, jól magyarázza azokat (megjósolhatóvá tesz jelenségeket).	1. Az irodalmi mű az egyéni tapasztalatokkal összhangban kap egyéni jelentést. 2. A saját olvasmányélmény összevetése másokéval: a saját olvasat megállja a helyét, mások olvasatának elfogadása.

4. ÖSSZEGZÉS, JAVASLATOK

A konstruktivista tanulásmélet mind a neveléstudományi kutatás, mind a gyakorlat sokféle területén dolgozó szakemberek számára olyan pedagógiai modellt kínál, amely hatékony módon járulhat hozzá a tanulással kapcsolatos legkülönbözőbb jelenségek árnyalt megértéséhez, a felmerülő problémáknak a maguk komplexitásához mért feldolgozásához, illetve professzionális megoldásához. Egy olyan egyszerű, a tanulás fogalmának tág értelmezését megengedő, rugalmas elméletről van ugyanis szó, amely nem írja felül a korábbi – vagy egyszerűen más – diskurzusokban kibontakozó eredményeket, hanem képes integrálni, újszerűen magyarázni azokat.

Tanulmányunk abból az alaptapasztaltból indult ki, hogy a konstruktivista tanulásmélettel jó okkal várt előnyök annak ellenére sem érvényesülnek a gyakorlatban (legyen szó akár a tudományos kutatásról, akár például az iskola tanulószervezői munkájáról), hogy e modell elméleti jellegű hivatkozási pontként már régóta a pedagógiai beszéd része. Az ellentmondásos helyzet okait kutatva néhány olyan, a konstruktivista tanulásmélet befogadását és adaptívítását gátló anomáliára mutattunk rá, amelyekért megítélésünk szerint maga a koncepciót félrecsúszó oppozíciók segítségével meghatározó, valamint hiányosan kidolgozó és prezentáló szakirodalom tehető felelőssé.

Gondolatmenetünk alapján a következő javaslatok fogalmazhatók meg. Mindenekelőtt szükségesnek látszik a konstruktivista tanulásmélet ismeretelméleti, ideológiai és

módszertani dogmáktól mentes pedagógiai alapmodelljének kidolgozása. A téves irányú oppozíciók és a fogalmi zavar kiküszöbölése érdekében határozottan meg kell különböztetni egymástól a célokat és az eszközöket, az okokat és az okozatokat, valamint az alkalmazott módszereket és a tanulás hatékonyságát. Érvelésünk több pontján is világossá tettük, hogy a konstruktivista tanulásmélet akkor válhat a tanulók tudáskonstrukcióját támogató optimális tanulási környezet tervezésének igazán hatékony modelljévé, ha e tervezést egy biztos alapon nyugvó tudáskonceptió kiépítése előzi meg. A konstruálódó tudás fajtáinak, fejlesztési irányainak e tudatosítása lehet a záloga annak, hogy sem a tervezés, sem a tanulási folyamat kísérése

ne éppen a tudáskonstrukciót
tévésszük szem elől

és értékelése során ne éppen a tudáskonstrukciót tévésszük szem elől, illetve annak, hogy egyfajta ellenállóképességre te-

gyünk szert azokkal a jól hangzó, ám csupán a szlogenek szintjén kimunkált innovációs kezdeményezésekkel szemben, amelyek a korszerűség látszatának kedvéért lényegében magát a valódi tanulást áldozzák fel vagy teszik esetlegessé. A konstruktivista tanulásmélet kívánatos újraértelmezése szükségszerűen együtt kell járjon egy olyan terminológiai újítással is, amely valóban képes megnyitni az elméletet a matematikai és természettudományos területeken kívül eső tárgyak számára is.

Mindent egybevetve arra van tehát szükség, hogy a konstruktivista tanulásmélet kínálta kedvező hatások érvényesülésének elősegítése érdekében a szakmai diskurzus sokkal inkább magáévá tegye magának a konstruktivista tanulásméletnek a tanulságait.

IRODALOM

- Adick, C. (2005): Die Söhne des Tafelhauses. Wie aus arbeitenden Kindern und Jugendlichen Schüler wurden. In: Overwien, B. (szerk.): *Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten*. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main; London. 225–241.
- Ahmad, S., Sultana, N. és Jamil, S. (2020): Behaviorism vs constructivism. A paradigm shift from traditional to alternative assessment techniques. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 7. 2. sz., 19–33.
- Bárány I. (2013): Utószó. Az apóriától a beavatásig. In: Platón: *Menón*. Ford.: Bárány István. Atlantisz, Budapest. 105–135.
- Boyd, R. (1998): A tudományos realizmus jelenlegi helyzete. In: Laki J. (szerk.): *Tudományfilozófia*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 170–188.
- Brooks, J. G. és Brooks, M. G. (1999): *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms*. New Jersey Columbus, Association for the Supervision and Curriculum Development, Ohio, Upper Saddle River.
- Bueno, O. (2016): Epistemology and Philosophy of Science. In: Humphreys, P. (szerk.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Science*. Oxford University Press. 233–251.
- Changeux, J. P. és Ricoeur, P. (2001): *A természet és a szabályok*. Osiris, Budapest.
- Dawson, K., Cawthon, S. W. és Baker, S. (2011): Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model, Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*. 16. 3. sz., 313–335.
- Deme J. (2009, szerk.): *Színház és Pedagógia – „Konstruktív” dráma*. Káva Kulturális Műhely – AnBlok Egyesület, Budapest.
- Dilshad, M. N. (2017): Learning theories: Behaviorism, cognitivism, constructivism. *International Education and Research Journal*. 3. 9. sz., 64–66.
- Duit, R., Treagust, D. F. (2012): How can conceptual change contribute to theory and practice in science education? In: Fraser, B. J., Tobin, K. G., MacRobbie, C. J. (szerk.): *Second International Handbook of Science Education*. Springer, Dordrecht. 108–118.
- Ernest, P. (1995): Preface by Series Editor. In: Glasersfeld, E., *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London, Washington, D.C. xi–xii.
- Ertmer, P. A. és Newby, T. (2018): Behaviorism, Cognitivism, Constructivism. Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*. 26. 2. sz. 43–71.
- Fosnot, C. T., Perry, R. S. (2005): Constructivism. A Psychological Theory of Learning. In: Fosnot, C. T. (szerk.): *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice*. Teachers College, Columbia University, New York – London. 21–50.
- Franken, R. és Franken, S. (2023): *Wissen, Lernen und Innovation im digitalen Unternehmen. Mit Fallstudien und Praxisbeispielen*. Springer Gabler, Wiesbaden.
- Glasersfeld, E. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London, Washington, D.C.
- Grandy, R. E. (1998): Constructivisms and Objectivity. Disentangling Metaphysics from Pedagogy. In: Matthews, M. R. (szerk.): *Constructivism and science education. A philosophical examination*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 113–123.
- Jung, J. (2020): Diagnosing Causes of Pre-Service Literature Teachers’ Misconceptions on the Narrator and Focalizer Using a Two-Tier Test. *Education Sciences*. 10. 4.sz., 104.
- Kohler, A. (2020): Was Piaget Perspectivist in Epistemology? *Human Arenas*, 3. 4. sz., 492–499.
- Koltai Zs. (2011): A múzeumi kultúra közvetítés változó világa. A múzeumi kultúrák közvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata. Iskolakultúra, Veszprém.

- Korom E. (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma T. (2021): *Innováció és tanulás*. Gondolat, Budapest.
- Kragh, H. (1998): Social Constructivism, the Gospel of Science, and the Teaching of Physics. In: Matthews, M. R. (szerk.): *Constructivism and science education. A philosophical examination*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 125–137.
- Kuhn, T. S. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. [Bíró Dániel (ford.)]. Osiris, Budapest.
- Laki J. (1998): Empirikus adatok, metodológia, gondolkodás és nyelv a XX. századi tudományfilozófiában. In: Laki J. (szerk.): *Tudományfilozófia*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 7–32.
- Laki J. (2006): *A tudomány természete. Thomas Kuhn és a tudományfilozófia történeti fordulata*. Gondolat, Budapest.
- Matthews, M. R. (1998a): Introductory Comments on Philosophy and Constructivism in Science Education. In: Uő. (szerk.): *Constructivism and science education. A philosophical examination*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 1–10.
- Matthews, M. R. (1998b): Preface. In: Uő. (szerk.): *Constructivism and science education. A philosophical examination*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. ix–xii.
- Matthews, M. R. (1998c; szerk.): *Constructivism and science education. A philosophical examination*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Matthews, M. R. (2000): Appraising Constructivism in Science and Mathematics. In: Phillips, D. (szerk.): *Constructivism in Education*. University of Chicago Press, Chicago. 161–192.
- Mészáros I., Németh A. és Pukánszky B. (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Mészáros I., Németh A. és Pukánszky B. (2003, szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest.
- Nábélková, J., Plischke, J., Kobzová, P. (2018): Teacher's Concept of Constructivism in Real Conditions of School Teaching. *Journal of Education and Training Studies*. 6. 11. sz., 133–138.
- Nagy J. (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka, I. (2006). A tanulás pedagógiai értelmezése. In: Uő. (szerk.): *Hatékony tanulás*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 9–19.
- Nahalka I. (2021): A tanulás. In: Falus I. (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai. Letöltés: https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_f3/kom/1 (2024.04.23.).
- Nola, R. (1998): Constructivism in Science and Science Education. A Philosophical Critique. In: Matthews, M. R. (szerk.): *Constructivism and science education. A philosophical examination*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 31–59.
- Perczel Forintos D. (2010): A kognitív szemlélet alapvonalai. In: Uő. és Mórotz, K. (szerk.): *Kognitív viselkedésterápia*. Medicina, Budapest. 189–213.
- Phillips, D. C. (1998): Coming to Grips with Radical Social Constructivisms. In: Matthews, M. R. (szerk.): *Constructivism and science education. A philosophical examination*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 139–158.
- Platón (2013): *Menón*. [Ford.: Bárány I.]. Atlantisz, Budapest.
- Schmidt, S. J. (1993): A világunk – és ez minden. *Helikon*. 39. 1. sz., 13–22.
- Sekuler, R. és Blake, R. (2004): *Észlelés*. Osiris, Budapest.
- Struyven, K., Dochy, F. és Janssens, S. (2005): Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education. A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 30. 4. sz., 331–347.
- Suchting, W. A. (1998): Constructivism Deconstructed. In: Matthews, M. R. (szerk.): *Constructivism and science education. A philosophical examination*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 61–92.

- Taber, K. S. (2016): Constructivism in Education. Interpretations and Criticisms from Science Education. In: Railean, E. (szerk.): *Handbook of Applied Learning Theory and Design in Modern Education*. IGI Global, Hershey, Pennsylvania. 116–144.
- Taber, K. S. (2018): Pedagogic Doublethink. Scientific Enquiry and the Construction of Personal Knowledge Under the English National Curriculum for Science. In: Kritt, D. W. (szerk.): *Constructivist Education in an Age of Accountability*. Palgrave Macmillan, Cham. 73–96.
- Tao, L. (2018): The Confucian Concept of Learning. In: Kritt, D. W. (szerk.): *Constructivist Education in an Age of Accountability*. Palgrave Macmillan, Cham, 57–70.
- Taylor, A. E. (1997): *Platón*. Osiris, Budapest.
- Tóth Z. (2012): *Alkalmazott tudástérelmélet*. Gondolat, Budapest.
- Urbán P. (2021): A konstruktivista tanulásmélelet és a társadalomtudományi tantárgyak tanítása. In: K. Nagy E. és Zagyváné Szűcs I. (szerk.): *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága – Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 159–169.
- Urbán P. (2022): Innováció és tanulásmélelet a tanárképzésben és az iskolában. In: K. Nagy E. és Zagyváné Szűcs I. (szerk.): *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága – Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 9–19.
- Urbán P. (2023): *Az irodalmi szövegek értelmezése mint tanulás. Az irodalomtanítás egy konstruktivista modellje*. Letöltés: https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/120/1/Urban_Peter_disszertacio_2023.pdf (2024. 04. 23.).
- Virág I. (2013): *Tanulásméletek és tanítási tanulási stratégiák*. Líceum, Eger.
- Vizvárdy R. (2020): A konstruktivista tanulásmélelet és a katekézis. Avagy hogyan állítsuk a modern pedagógia felismeréseit a hitre nevelés szolgálatába. *Sapientiana*. 13. 1.sz., 54–73.
- Weiland, A. (2023): *Karriereziel Hochschulprofessur. Wege zur Berufung und Anforderungen im Berufsalltag*. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- Yilmaz, K. (2008): Constructivism. Its Theoretical Underpinnings, Variations and Implications for Classroom Instruction. *Educational Horizons*. 86. 3. sz., 161–172.

1. A bit of biology
(Egy kis biosz)

My body

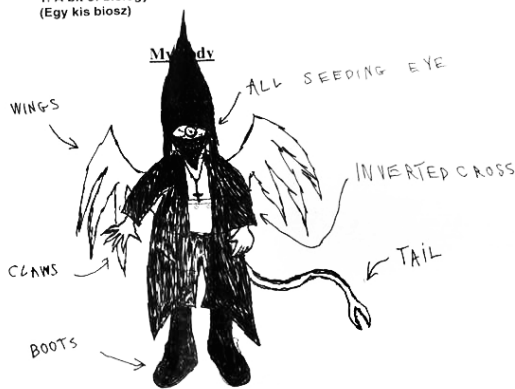


Label the parts of the body.

(Nevezd meg a testrészeket!)

1. A bit of biology
(Egy kis biosz)

My body



Label the parts of the body.

(Nevezd meg a testrészeket!)

JANURIK TÍMEA

A zeneiskolai eredményesség vizsgálata a népzeneoktatás tükrében

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen tanulmány *A népzeneoktatásból való lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei* című doktori kutatás 30 fős mintán végzett pilotkutatásának eredményeit írja le. A zeneiskolai eredményesség összetevőit vizsgálja két, népzeneoktatás területén kiemelkedő zeneiskola – a gödöllői *F. Chopin Zenei AMI* és az *Óbudai Népzenei Iskola* – tanulóinak, saját készítésű kérdőív alapján – ekként pedig azt a célt is szolgálja, hogy tanulságaival a doktori kutatást, illetve ehhez a végleges kérdőív kialakítását segítse.

Az eredmények értelmezése után elmondható, hogy az eredményességhez hozzájárulhat a két intézmény és a családok jó szocioökonómiai státusa, illetve az egyéni és kiscsoportos órák keretében történő tanulás. Az egyéni órák a méltányosság megvalósulásának lehetőségét nyújtják az egyéni készségfejlesztésen keresztül, a kiscsoportos tevékenység pedig a közösség élményét adja, amely – a válaszok alapján – a népzeneoktatás kortársi ajánlásának egyik legfőbb tényezője. A megkérdezett tanulók gyakran szerepelnek különböző eseményeken, ahol a legtöbben jóleső izgalmat éreznek. Az eredményességhez hozzájárul a pedagógus is, aki az új tudás megszerzése mellett a legnagyobb motivációt jelenti a kutatásban részt vevő népzeneoktatás tanulóinak számára. A megkérdezettek véleményét alkották arról is, hogy mi járulna hozzá a népzeneoktatásból való lemorzsolódás megelőzéséhez, és döntő többségük a népzenei táborokban, táncházakban, koncerteken való részvételt jelölte meg mint e tekintetben fontos tényezőt. A tanulmány a pilotkutatás alapjául szolgáló kérdőív átdolgozását is bemutatja, mely a kiterjesztett kutatásban további tanulságokkal szolgálhat a népzeneoktatás elhagyása témakörében.

Kulcsszavak: népzene, zeneiskola, zenetanulás, eredményesség

I. BEVEZETÉS

Jelen tanulmány *A népzeneoktatásból való lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei* című doktori kutatás 30 fős mintán végzett pilotkutatásának eredményeit írja le. A tanulmányban az iskolai eredményességnek a

zeneiskolák esetében is releváns aspektusait vizsgálom. Az idevonatkozó szakirodalom feltárása után a saját készítésű kérdőív adatait elemzem, melyek arra világítanak rá, hogy hogyan mutatkozik meg az eredményesség két olyan zeneiskolában, melyek hazánkban a népzeneoktatás területén – az elismert népzeneoktatók, a

versenyeredmények, valamint a továbbtanulás tekintetében – kiemelkedők.¹ A választott intézmények jó példaként szolgálnak más intézményeknek is, és nem kizárólag a népzene tanításának tekintetében. Egyúttal a szülőket is ösztönözheti a zenei nevelés támogatására az a lehetőség, hogy gyermekük egy eredményes intézmény munkájában vegyen részt. A kérdőív kérdései feltárják a tanulók demográfiai hátterét, és érintik a népzeneoktatásból való lemorzsolódás megelőzésének kérdését is. A kutatás relevanciáját a 2023-ban rendezett *IX. Országos Népzenei Verseny* – a területi fordulóról továbbjutó növendékek háromévente tartott országos tanulmányi versenye – adja (OH, 2023b). Ezen a szakmailag kiemelkedő népzenei versenyen a kutatásban szereplő két alapfokú művészeti iskola növendékei nagyon jó eredményeket értek el (Folkrádió, 2023; Lajthaszentés, 2023), így a versenyeredmények túl a tanulmány rávilágít a zeneiskolai eredményesség más aspektusaira is – mint a méltányosság megvalósulása, a pozitív társadalmi hatás és a szakmailag kiteljesedő pedagógus.

II. SZAKIRODALMI HÁTTÉR

Az iskolai eredményességet számos kutatás vizsgálta (lásd többek között *Fehérvári, Széll és Paksi*, 2016; *Gyökös*, 2015; *Radó*, 2007; *Széll*, 2015; *Széll*, 2018), melyek dimenziói a zeneiskolai oktatás vizsgálatába is átemelhetők. A zeneiskolai tanulmányok legfőbb különbsége abban mutatkozik meg az iskolai

tanóráktól, hogy oda egy előszelekció révén kerülnek be a diákok, akik egyéni vagy kiscsoportos formában tanulnak zenét önkéntes formában, személyre szabottan, hasonló érdeklődésű társaikkal körülvéve, így a flow-élményt is nagyobb valószínűséggel tapasztalhatják meg (*Janurik*, 2007), és ez további sikereket eredményezhet számukra és a zeneiskola számára is.

Gyökös (2015) tanulmányában vizsgálta az iskolák teljesítményére ható tényezőket, négy szempont köré szervezve azokat. Első szempontja az iskolai munka minősége – az erre vonatkozó tényezők közt ott az iskolavezetés, az alkalmazottak, a szülők és a diákok elégedettsége, illetve az oktatási eredmények. További szempontjai az eredményesség; majd a hatékonyság,

amely a ráfordítások mennyisége és az eredményesség közötti kapcsolatot írja le. Végül, de nem utolsósorban a méltányosság, amelynek gyakorlásával az iskola a származásból és képességekből fakadó különbségek csökkentésére törekszik.

A méltányosság kérdését kiemelten fontosnak látjuk a zeneiskolai lemorzsolódás szempontjából, ezért a következőkben az erre vonatkozó szakirodalomra koncentrálnunk.

Az iskolán belüli egyenlőtlenségek és a méltányosság

Az iskolán belüli egyenlőtlenségek kérdéseit a kétezres évek elején számos tanulmány vizsgálta (*Keller és Mártonfi*, 2009; *Levin*, 2003; *Radó*, 2000; *Radó*, 2003).

a méltányosság kérdését kiemelten fontosnak látjuk a zeneiskolai lemorzsolódás szempontjából

¹ Lásd a *Frédéric Chopin Zenei Alapfokú Művészeti Iskola* (<https://chopin-godollo.edu.hu/>) és az *Óbudai Népzenei Iskola* (<https://oniarchivum.hu/rolunk/informacio/bemutakozas>) honlapját.

Foglalkoztak az oktatási egyenlőtlenségek feltérképezésével és oktatáspolitikai stratégiák kidolgozásával (Radó, 2000). Rámutatnak arra a tényre, hogy a családi háttér hatása a tanuló iskolai eredményeire az intézmény szocioökonómiai státusának közvetítésével valósul meg, vagyis az iskolai esélyeket az adott intézménybe járó diákok átlagos státusa határozza meg (Cs. Czachesz és Radó, 2003). Az intézmények közötti státuskülönbségek csökkentése azért is fontos célkitűzés, mert az az ország gazdasági fejlődését is eredményezné (Levin, 2003 idézi Keller és Mártonfi, 2009). Az egyéni különbségek csökkentésének módszere lehet az élethosszig tartó, illetve az iskolai mellett a nonformális és informális tanulás (Keller és Mártonfi, 2009). A nonformális tanulás megvalósulhat a zeneiskolában is, mivel szervezett keretek között, határozott céllal folyik az oktatás az iskolai rendszeren kívül, ami kötetlenebb formát és ezáltal nagyobb szabadságot biztosít a diákoknak és a pedagógusoknak is.

A méltányosság akkor valósul meg, ha az egyes tanulóknak lehetőségük van egyéni képességeik és készségeik legmagasabb szintű fejlesztésére (Keller és Mártonfi, 2009), amit a zeneiskolai oktatás az egyéni és kiscsoportos órák keretében tud biztosítani, oly módon, hogy a hangszeres és énekes órákon a tanuló a tudásszintjének megfelelő darabot tanul, melynek a kiválasztásában ő maga tanárának egyenrangú partnere. Így adott esetben egy könnyebben tanulható mű vagy népdal

elsajátítása is sikerélménnyel és jó tanulmányi eredménnyel járhat – vagyis elmondható, hogy a tanulóknak az egyéni szükségleteire reflektáló, méltányos oktatásban lehet része. Keller és Mártonfi (2009) szerint a méltányosságot gátló tényező lehet a tanár és a szülő közötti kapcsolat hiánya vagy rossz minősége, a gyermekek kiegészítő általános iskolába való küldése² és az a gyakorlat, hogy a méltányosság megvalósulását nem ellenőrzik, illetve elmaradását nem szankcionálják. A zeneiskolában a tanárok és a szülők közvetlen, jó kapcsolatát predesztinálja az a tény, hogy a szülők saját szándékukból íratják be gyermekeiket a zeneiskolába, sok esetben vállalva ezzel a növendék fellépésekre, versenyekre való eljuttatását. Mindez

lehetőséget teremt a tanárral való személyes ismerkedésre. Bár a hátrányos helyzetű családokkal a tanár sokszor nehezen tud kapcsolatot teremteni, amire Kapusi (2019)

kutatása is rávilágít, még ezt tekintetbe véve is nagyobb eséllyel alakulhat ki szorosabb szülő-tanár kapcsolat a zeneiskolai foglalkozás fentebb említett önként vállalt mivolta miatt. A zeneiskolai tanulás ellenőrzése ezáltal könnyen megvalósulhat, ugyanis a szülő láthatja az egyéni órákon történő képességfejlesztés eredményét, kérdés és kérés esetén közvetlenül fordulhat a tanárhoz, probléma esetén a zeneiskola érdeke is megoldani azt, és ezzel megtartani a növendéket.

Az iskolán belüli egyenlőtlenségeket Keller és Mártonfi (2009) az alábbiak szerint csoportosította: területi, intézmény és program szerinti egyenlőtlenségek, nemek

a szülő láthatja az egyéni
órákon történő
képességfejlesztés eredményét

² A Keller-Mártonfi szöveg születésének idején a köznyelvben még élt a *kiegészítő iskola* elnevezés. A szerzők *speciális tantervű (kiegészítő) iskolaként* nevezik meg ezeket az intézményeket, melyeket mai terminológiával *tanulásban akadályozott tanulók* iskolájának nevezünk.

közötti egyenlőtlenségek, illetve nyelvi és kulturális különbségek. A területi egyenlőtlenségek abban nyilvánulnak meg, hogy az ország marginális régióiban, különösen falvakban lakó tanulók számára nehezebb egy eredményes iskolában továbbtanulni a távolság és a megközelítés nehézségei miatt, mint városban, különösen nagyvárosban lakó társaik számára. Erre a problémára a zeneiskolák megoldást jelenthetnek, ugyanis sok intézmény ún. szolgáltatói iskolaként működik, vagyis a központi, városi épület mellett vidéki iskolákban is tartanak zeneórákat, ennek köszönhetően pedig azonos szintű képzésben részesül-

hetnek a központi épülettől távolabb lakó gyermekek is. Az intézmény és program szerinti egyenlőtlenségek a közoktatásban

leginkább a kisiskolákat és a szakiskolákat érintik; a zeneiskolák működése ezt valamelyest kompenzálni képes, hiszen az intézmények a szolgáltatói iskolaként való működéssel biztosítják, hogy a megyeszékhelyen található zeneiskolában dolgozó, magasan képzett zenetanár taníthassa zenére azokat a diákokat, akik egy kisiskolában vagy szakiskolában az ének-zene órákon nem jutnak számukra megfelelő tudáshoz. A nemek közötti egyenlőtlenségek szempontjait vizsgálva megemlíthető, hogy a zeneiskolákban lányok és fiúk is tanulnak, még hozzá női és férfi tanároktól; a szakma elnöiesedése (Polónyi és Timár, 2006) nem jelenik meg olyan erősen, mint az általános és középiskolákban (Szentkirályi, 2014). A nyelvi és kulturális különbségekből fakadó hátrányok a többségi oktatásban az egyes nemzetiségek tagjait és a bevándorló tanulókat érinthetik, ám a zenetanulás áthidalja a nyelvi akadályokat annak egyetemessége miatt, így a

nyelvi különbségek nem jelentenek leküzdhetetlen hátrányt a zeneiskolás tanulók számára.

Valójában a zeneiskolai oktatásnak nem célja az egyenlőtlenségeket csökkenteni, mert azok kifejezett formában nem jelennek meg – egyrészt a fent ismertetett okoknál fogva, másrészt az előre szelektáló (Pető, 2015) felvételi vizsga okán, melynek során olyan tehetséges tanulókat vesznek fel, akik szabad akaratukból választották a zeneiskolai elfoglaltságot. A zeneiskola esetében ennek az a relevanciája, hogy – ahogy a kilencvenes évek második felében született hazai

tanulmányok rávilágítottak – a megkérdezettek nagy része támogatja a korai iskolai szelekciót, a felvételi versenyt és ezáltal az elit oktatási szektor ki-

a zenetanulás áthidalja a nyelvi akadályokat

alakulását (Halász, 2006; idézi Keller és Mártfonfi, 2009). A szelekcióval előre meghatározzák a zeneiskola profilját, ami önszelekcióhoz vezet (Bander és Galántai, 2015). Ha az adott zeneiskola csak azokat a gyermekeket veszi fel, akik a felvételi vizsgán a legtehetségesebbnek bizonyulnak, akkor ezt követően azok a szülők, akik a követelmények tükrében nem érzik a gyermeküket elég tehetségesnek, nem íratják oda a gyermekeiket, így a szóban forgó zeneiskolában csak rendkívül tehetséges gyermekeket fognak tanítani, akik nagy valószínűséggel kiemelkedő eredményeket érnek el a zenei versenyeken, az intézmény eredményes iskola hírében fog állni, ez pedig megerősíti a korábban leírt szelekciós hatást.

Emellett létrejöttek kifejezetten az esélyteremtést szolgáló zenei programok; ilyen a Szimfónia program, a Superar, illetve a Rajkó program is. A Magyar Máltai Szereztársaság Szimfónia programja a

venezuelai gyökerű El Sistema program adaptációja, amelynek keretében 2013 óta tanítanak cigányzenét és népzene-t az alacsony szocioökonómiai helyzetű települések gyermekeinek. Célja a közösségi zenélés, fellépések biztosítása, és minél kevesebb elméleti tananyag elsajátítása mellett a sikerélmény megtapasztalása, ezzel segítve az iskolai lemorzsolódás megelőzését is.³ Szintén a közös zenélést és a fellépési lehetőséget biztosítja a növendékeknek az osztrák szervezésű, 2018 óta hazánkban is meghonosodott Superar Zeneművészeti Program. Itt ingyenesen vehetnek részt a művészeti nevelésben a diákok, akik egy kórus tagjaként tanulnak zenét, de a program figyelmet fordít az egyéni fejlesztésre is. Kiemelt értékként tartják számon itt a rendszerességet, így hetente 4–6 óra foglalkozás áll a tanulók rendelkezésére.⁴ A Farkas Gyula és a Rajkó Zenekar nevéhez kapcsolódó Rajkó program keretében cigányzenét, illetve jazzt és szórakoztató zenét tanítanak tehetséges roma gyerekeknek.⁵ A módszer alappillérei a hallás utáni tanulás, a korai gyermekkorban elkezdett zenei nevelés, a vidéki gyermekek budapesti tanulását lehetővé tévő bentlakásos rendszer, illetve a rendszeres fellépési lehetőségek (Suki, 2019). A budapesti és vidéki telephelyek iskoláiban középfokú végzettséget is szerezhetnek a tehetségkutatás alapján bekerült tanulók (SZKÖM, 2024).

2013 óta tanítanak cigányzenét és népzene-t az alacsony szocioökonómiai helyzetű települések gyermekeinek

Iskolai eredményesség és méltányosság

A közvélemény számára az oktatási eredmények és az iskola társadalmi hatása jelenti az eredményességet (Radó, 2007). Az oktatási eredmények tükrében a tehetséges gyermekekkel foglalkozó zeneiskola magas színvonalú oktatást biztosíthat, és nagy mennyiségű tudást adhat át a növendékeknek (Pető, 2015), akik így még jobb eredményeket érhetnek el a versenyeken, illetve a továbbtanulási felvételik során. Az egyéni órák személyre szabott fejlesztést biztosítanak a

növendékeknek, akik így saját magukhoz mérten a legjobb eredményeket érhetik el, és a tehetségük legjavát mutathatják meg. Az eredményesség vizsgálatakor fontos szempont, hogy milyen szinten fej-

lesztik az adott intézményben a tanulók kognitív képességeit (ez lényegében az alapkészségek kialakítását, fejlesztését jelenti), de ezen túl lényeges aspektusa a zeneiskolai eredményességnek az ismeretek elsajátításának szintje, valamint a motiváció felkeltése és fenntartása is (Széll, 2015). Az iskola eredményessége a versenyeredmények mennyiségében is megmutatkozhat. Bár ez a zenei versenyek esetében alapvetően szubjektív értékelés eredménye, visszajelzést adhat a tanárok felkészítő munkájának hatékonyságáról és a növendékek jelenlegi tudásáról. Szemerszki (2015) rávilágít, hogy a tanulmányi versenyek résztvevői mindig egy bizonyos tanulói körből kerülnek ki, ám a zenei versenyek értékelésének viszonylagos

³ A program honlapja: <https://maltaiszimfonia.hu>

⁴ A Superar bemutatkozása saját honlapján: <https://www.superar.eu/hu/rolunk>

⁵ A Rajkó-Talentum Alapfokú Művészeti Iskola és Középiskola honlapja: <http://www.rajko-talentum.hu/>

szubjektívásával és a versenyek eltérő presztízsével összefüggésben – a mezőny változó erőssége miatt – a tanulók eltérő eredményeket érhetnek el a különböző versenyeken. Az iskola társadalmi hatása, melyet a közvélemény az eredményesség másik tényezőjeként azonosít (Radó, 2007), a zeneiskolák esetében abban tükröződik, hogy az intézmény munkáját ismerők pozitívan vélekednek-e róla, kinevel-e jövődöbéli muzikusokat, és közismert-e a városban, kerületben. Ehhez a zeneiskolák a helyi rendezvényeken való részvétellel, koncertek szervezésével járulnak hozzá, illetve gyakran közlést teszik a honlapon a zenei pályán továbbtanulók listáját.

Fehérvári, Széll és Paksi (2016) tanulmánya szerint az eredményes iskolák jellemzői a pozitív munkamorál, a szakmaiság, az innovációs hajlandóság és az ösztönző légkör, ám a tanulók nyomásnak élhetik meg, hogy nem hibázhatnak. A zeneiskolákban a pozitív munkamorál elsősorban abból ered, hogy nem kötelező tevékenységről van szó, a gyakorláson kívül nem kell a tanulóknak nagy mennyiségű házi feladatra számítaniuk, melyet dolgozatok formájában számonkérnek tőlük. Leginkább olyan műveket játszanak, amelyek örömet okoznak nekik, és ők maguk választják őket, illetve az óra menete is kötetlen, mely lehetőséget ad az érzelmeik kifejezésére, gondolataik megosztására. A szakmaiságot a zeneiskolában a képzett szaktanárok biztosítják, akik maguk is aktív zenészek. Az innovációs hajlandóság elvárható a zenetanároktól, ugyanis a több különféle koncertre, versenyre való felkészítés gyakran új ismeretet jelent a pedagógusnak is mind a

dalok/művek választása, mind játéktechnika tekintetében, illetve az egyéni órák miatt széles módszertani repertoárral kell rendelkezniük, melyhez új módszereket is szükséges tanulniuk, ha egy növendék tanítása azt igényli. Ugyanis az a diák, akinek csak egyéni órája van, nem tud tanulni a többi tanulótól, kizárólag a tanár innovációs hajlandóságában bízhat, hogy megoldást találjanak minden tanulási nehézségre. A zeneiskola lehetőséget teremthet arra, hogy a szakmájukban kiteljesedő tanárok, a hasonló érdeklődésű körű társak csoportja és a különböző fakultatív zeneiskolai programok ösztönző légkört biztosítsanak a növendékeknek, és ez hozzájáruljon eredményességükhöz. A közoktatás eredményes iskoláira

jellemző, hogy csak kis mértékben tűri el az intézmény a tanulók hibáit, ez azonban a zeneiskolákra – a zeneiskolai tanulmányok választható jellegéből fakadóan – kevésbé jellemző. Itt

ugyanis nem tanácsolják el a tanulókat versenyeredmények hiányában, és ritkán adnak négyesnél rosszabb osztályzatot. A hangszerjátékban való hibázás nem vezet rosszabb érdemjegyekhez, így a növendékek motivációja fennmarad.

Az eredményes iskolához nagymértékben hozzájárul a pedagógus és munkájának minősége (Széll, 2018). A zeneiskolában ez a minőségi pedagógiai munka könnyen megvalósulhat, hiszen a tanár nagyfokú autonómiával rendelkezik, saját módszereit alkalmazva, szabadon választott kiadványokból taníthat, a tehetséges gyermekek látványosan fejlődnek, az egyéni órákon nem kell fegyelmezni, és szakmailag hasonlóan elhivatott kollégákkal dolgozhat, emellett

olyan műveket játszanak,
amelyek örömet okoznak
nekik, és ők maguk
választják őket

művészként a koncertezésről sem kell lemondania.

A zeneiskolák törvényben rögzített célja többek közt a szakmai orientáció, a nemzeti értékek, hagyományok őrzése, ápolása és a napjaink művészetének befogadására nevelés (OH, 2023a) – mindez pedig kiegészül azzal a látens céllal, hogy az intézmény kulturális szolgáltatást nyújt a működési helyén. Ez utóbbi fontos tényező, különösen egy kisvárosban, ahol a városi ünnepeken, rendezvényeken a városvezetés számít a zeneiskolás diákok nyújtotta műsorra, mely a város kultúrájának színvonalát emeli. *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja* című dokumentumban foglaltak alapján a zeneiskolák célja a képességfejlesztés, személyiségfejlesztés, azon belül többek között a tehetséggondozás, a közöségformálás és a szociokulturális különbségekből fakadó hátrányok csökkentése (OH, 2023a). E hátrányok felmerülhetnek a zenetanulás tekintetében is, ahogy az olvasás esetében (Hódi és Tóth, 2016). Így szakmai feladatot jelent a tehetséges (és a tanulmányaiban ennek köszönhetően sikeres, eredményes) és a jó szocioökonómiai státusú (magas végzettségű szülők és/vagy jobb anyagi körülményeket teremtő családok támogatását élvező) tanulók megkülönböztetése. https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok/apfoku_muveszetoktatasi

A zeneiskolák eredményességét a népzeneoktatás területén vizsgálva meg kell említeni a népzeneoktatás egy sajátosságát, mely szintén hozzájárulhat az eredményességhez. A népzene hagyományos tanítási módszere a

hallás utáni daltanulás, melyhez archív felvételeket hívhatunk segítségül, a kotta legfeljebb emlékeztetőül szolgál, ahogy a dal-lamgyakorlatok is – a dal részeként – kiegészítő szerepet játszanak. Az énekes ismeretanyagon alapuló népzeneoktatás komplex rendszerben gondolkodik, így a szokásokat és a népzenei tájegységeket is megismerteti a tanulókkal (Juhász, 2017; idézi Szerényi, 2020).

Összességében láthatjuk, hogy az iskolák, és így a zeneiskolák eredményessége is nagy arányban olyan tényezők függvénye, amelyek az alapfokú művészetoktatás sajátos jellegét adják. Az eredményességet ezek alapján elsősorban a méltányosság megvalósulásával, az egyenlőtlenségek csökkentésével

biztosítja a zeneiskola, ehhez pedig hozzájárulnak a versenyeredmények, a pozitív társadalmi hatás és a szakmailag kiteljesedő pedagógus is. Mindezeket figyelembe véve egy zeneiskola lehet

eredményes akkor is, ha nem minden tényező van jelen az intézmény életében. Ennek köszönhetően az eredményes iskola eredményes tanulókat nevelhet ki, ami hozzájárulhat egy eredményes társadalom fenntartásához és működéséhez.

III. A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Saját készítésű kérdőívet online formában töltötte ki az Óbudai Népzenei Iskola 16 tanulója és a gödöllői F. Chopin Zenei AMI népzene tanszakának 14 diákja, összesen 30 fő. A két zeneiskola múltja is predesztinálja az intézményekben a népzeneoktatás

az énekes ismeretanyagon
alapuló népzeneoktatás
komplex rendszerben
gondolkodik

kiemelt szerepét, ugyanis az *Óbudai Népzenei Iskolában* indult el a népzene intézményes oktatása széles hangszerkínálattal és a szakmájukban jeles oktatókkal.⁶ A gödöllői zeneiskola pedig már 50 éve áll a személyiségfejlesztés, közösségi zenélés, illetve a városi rendezvények műsorának szolgálatában, illetve alapítása óta az Országos Népzenei Verseny rendezője.⁷

A kérdőívet kitöltők több mint fele (17 fő) lány, 13 fiú. A válaszadók születési éve széles skálán mozog, a legidősebb 1992-ben született, a legfiatalabb 2015-ben.

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége legnagyobb arányban egyetemi mesterdiploma mind az édesanyánál (17 fő), mind az édesapánál (12 fő). Az édesanyák esetén ezt követi a főiskolai diploma (10 fő), végezetül 1 fő rendelkezik tudományos fokozattal, illetve ugyanennyi anyának a legmagasabb

végzettsége a technikum és a szakközépiskolai érettségi. Az apák végzettsége változatosabb képet mutat. A fentebb írt mesterdiplomások mellett 5 fő rendelkezik szakközépiskolai érettségivel, 4 fő főiskolai diplomával, 3 fő szakmunkásképzőt, szakiskolát végzett érettségi nélkül, míg 2 fő technikumot, és ugyanilyen arányban vannak, akik a legmagasabb iskolai végzettsége gimnázium, illetve tudományos fokozat.

A kutatásban résztvevő két zeneiskola diákjainak több mint felének (17 fő) népi hangszer a főtárgya, 7 fő népi éneket, míg 4 fő népi éneket és népi hangszert is tanul. 2 fő népi éneket és egyéb tárgyat jelölt meg, illetve 1 fő népi hangszer és népi ének helyett más tárgyat tanul, mely a zeneiskolák profilja alapján valószínűsíthetően népzeneelméleti tárgy (*1. ábra*). Összességében a legtöbb tanuló népi hangszeren játszik.

1. ÁBRA

A válaszadók népzenei szakjának megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

⁶ <https://oniarhivum.hu/rolunk/informacio/bemutakozas>

⁷ <https://chopin-godollo.edu.hu/>

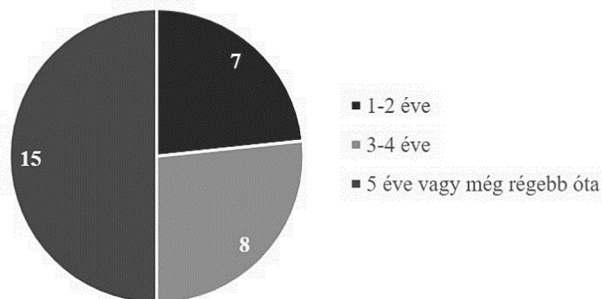
A különböző népi hangszeren tanulók eloszlását vizsgálva azt látjuk, hogy összesen 21-en tanulnak népi hangszeren, hárman több ilyen is. A megkérdezett diákok körében a citera a legkedveltebb, ezt 7 fő jelölte meg, közülük ketten népi éneket is tanulnak. 4 furulyás és ugyanannyi brácsás töltötte ki a kérdőívet, közülük 1-1 fő énekel is.

2 hegedűs és cimbalmos, illetve 1-1 nagybőgős, kobzos és kavalos növendék választott, a nagybőgőt tanuló diák népi énekre is jár. A megkérdezett növendékek fele legalább öt éve tanul népzenei intézményes keretek között, 8 növendék 3–4 éve tanul, illetve 7 fő 1–2 éve (2. ábra).

2. ÁBRA

A válaszadók népzenei tanulmányainak ideje

Hány éve tanulsz népzenei intézményes keretek között?
(Nem csak ebben az intézményben, hanem összességében.)



FORRÁS: saját szerkesztés

Az egyéni képességek fejlesztése, mely a méltányosság egyik fő előmozdítója (Keller és Mártonfi, 2009), a zeneiskolákban az egyéni óráknak köszönhetően megvalósul. A megkérdezett tanulók döntő többsége (17 fő) egyéni és csoportos formában is tanul népzenei, egyharmaduk csak egyéni formában, míg 3 fő csak csoportos órán.

Az órákra való felkészülés, otthoni gyakorlás mennyisége jelentősen eltérő a

megkérdezett tanulók körében (3. ábra). A legtöbben hetente több alkalommal gyakorolnak, de nem mindennap (12 fő), őket követik azok, akik még ritkábban gyakorolnak, mint hetente (7 fő), illetve akik hetente egy alkalommal készülnek az órára (6 fő), végezetül azok vannak a legkevésbé, akik mindennap időt fordítanak az otthoni gyakorlásra (5 fő).

3. ÁBRA

A válaszadók otthoni gyakorlásának ideje



FORRÁS: saját szerkesztés

A diákok megterhelésének mérője lehet, hogy mennyi idő alatt jutnak el a zeneiskolai órákra, és ott milyen hosszán tartózkodnak. A legtöbben a lakóhely vagy az iskola közelsége miatt kevesebb mint fél óra alatt odaérnek a zeneiskolai órára (14 fő), további 13 tanulónak fél óra és egy óra közötti időtartam szükséges ehhez, míg a megkérdezettek 3 főnek egy óránál is hosszabb az út. Többségükben hetente egy alkalommal látogatják az intézményt (14 fő), míg 6 tanuló hetente kétszer, egyharmaduk több, mint kétszer megy a zeneiskolai órákra. A tanórák időtartama a tanulók többségének (17 fő) egy óráig tart, 6 növendéknek 45 perces vagy ettől eltérő hosszúságú tanórán vesz részt, míg 1 főnek 30 perces foglalkozása van.

Az eredményes iskolához nagymértékben hozzájárul az oktató (Széll, 2018). A pedagógussal való viszony pozitív képet mutat; a megkérdezett tanulók közül 23 fő szereti és példaképnek tekinti a népzene tanárát, míg 7 növendék kedveli őt. A közömbös

vagy negatív viszonyt jelző válaszokat egy tanuló sem jelölte meg.

A fellépések, versenyeredmények és az iskola társadalmi hatása annak eredményességét mutatják (Radó, 2007), így a kérdőívben részt vevő zeneiskolák népzene tanuló körében megvizsgáltam a színpadi szereplés, versenyeken való részvétel gyakoriságát. Az eredmény jelentős eltéréseket mutat a tanulók között. A legtöbben évente 3–11 alkalommal (11 fő), 2 alkalommal (7 fő), míg 5 növendék ritkábban, mint évente vesz részt olyan lehetőségeken, ahol megmutathatja a tudását. 3 tanuló minden hónapban, illetve évente egyszer szerepel, továbbá egy fő azt jelölte meg, hogy minden héten fellép egy rendezvényen. Ez is azt támasztja alá, hogy a zeneiskolák kiszolgálják a helyi rendezvényeket zenei műsorral, megvalósítva a kulturális szolgáltatás látens célját.

Az előadás közben átélt érzelmeket öt megadott érzés közül választhatták ki, és több választ is megjelölhettek a válaszadók, ezért is mutat a százalékos arány száznál többet (4. ábra). Döntő többségük (24 fő)

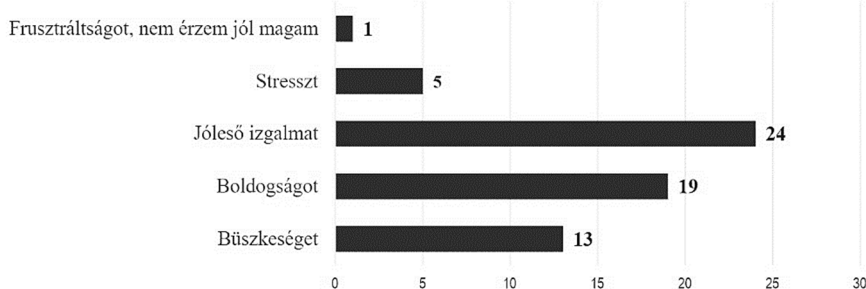
jóleső izgalmat érez, 19 fő boldogságot, 13 tanuló büszkeséget, míg 6 növendék negatív érzelmeket társít a fellépéshez: stresszt (5 fő) és frusztráltságot (1 fő). A pozitív érzelmek átélése a fellépés közben többek közt az

ösztönző légkör eredménye lehet, melyben a tanár bátorítja a diákokat, akinek elégedettség okoz tudásának bemutatása – ez utóbbi pedig az eredményes iskola egyik jelzője lehet.

4. ÁBRA

A válaszadók érzelmei előadás közben

Mit érzel az előadás közben? Többet is megjelölhetsz!



FORRÁS: saját szerkesztés

A népzene tanulás befejezésének indokai szintén változatosak. A tanulók egyharmada akkor hagyná abba tanulmányait, ha megromlana a viszonya a népzene tanárával, illetve, ha azok túl sok időt vennének el más tevékenységektől (például iskolai tanulás, sport, más művészeti tevékenység). 5 növendék úgy véli, ha megunná a népzene tanulást, akkor befejezné azt. A diákok közül 3 fő számára a megnövekedett költségek vezetnének a befejezéshez, továbbá a lemorzsolódás okaként jelenik meg a szolfézs tanulás nehéz volta (2 fő) és a fellépésekre, versenyekre járás a növendék akarata ellenére (1 fő).

A népzene tanulás nincs negatív hatással az iskolai tanulmányokra a diákok megítélése szerint, mert 28 fő ugyanolyan jegyeket szerez az iskolában, mint a népzene tanulás kezdete előtt, míg a növendékek 2 fő saját

megítélése szerint jobb jegyeket szerez, mióta a zeneiskolában népzene tanul. A diákok iskolai eredményét vizsgálva: többségük (20 fő) ötös osztályzatot kapott előző félévben a tantárgyakból, 10 fő többnyire négyest, ennél rosszabb jegyeket nem kaptak a megkérdezett tanulók. A megkérdezettek több mint fele (16 fő) egyházi iskolában tanul, míg 11 növendék állami fenntartású iskolában, továbbá 3 tanuló magánkézben lévő iskolában. *Váradi és Dragony* (2018) tanulmányában megállapította, hogy az egyházi iskolákban az állami fenntartásúakkal összehasonlítva hangsúlyosabban megjelenik a zenei művészeti nevelés. Ez a tendencia tükröződik abban, hogy a válaszadók többsége egyházi intézményben tanul.

A zeneiskolai tanulmányok lezárása a hatodik év végén esedékes művészeti

alapvizsga, melyet a főtárgyból és szolfézsából tesznek le a tanulók. Ezt követően továbbképző évfolyamokon folytathatják tanulmányukat (*Magyar Közlöny*, 2011). A kérdőívet kitöltő diákok több mint fele (18 fő) szeretne alapvizsgát tenni, 3 fő nem, közel egyharmaduk (9 fő) nem tudja még, hogy alapvizsgázna-e, vagy sem.

Az SPSS statisztikai program segítségével összefüggést kerestem a között a két tényező között, hogy a tanulók jól teljesítenek

az iskolában – tehát leginkább ötös jegyet kaptak az iskolában tanult tantárgyakból előző félévben – és aközött, hogy igennel válaszoltak arra a kérdésre, hogy szeretnének alapvizsgát tenni, így a közoktatásbeli⁸ jegyek átlagát vettem össze az alapvizsgázási hajlandósággal. A Pearson-korreláció 0,108-as értéket mutatott, mely szerint nincs összefüggés a két tényező között (*1. táblázat*).

1. TÁBLÁZAT

Az iskolai teljesítmény és az alapvizsga összefüggése

		18. Milyen volt az iskolai tanulmányaid átlaga az előző félévben?	21. Amennyiben még nem tetted le, úgy szeretnél alapvizsgázni?
18. Milyen volt az iskolai tanulmányaid átlaga az előző félévben?	Pearson Correlation	1	,108
	Sig. (2-tailed)		,569
	N	30	30
21. Amennyiben még nem tetted le, úgy szeretnél alapvizsgázni?	Pearson Correlation	,108	1
	Sig. (2-tailed)	,569	
	N	30	30

FORRÁS: saját szerkesztés

A továbbképző évfolyamok kifejezetten ajánlottak azoknak a diákoknak, akiknek zenei irányú továbbtanulási tervei vannak. A kérdőívet kitöltők fele nem zenei pályán képzelel el a jövőjét, míg 4 fő a zeneiskolai tanulmányait követően is zenét szeretne

tanulni magasabb szinten, illetve 11 növendék nem tudja, hogy zenei pályán fog-e továbbtanulni.

A diákok közel fele hat évig vagy rövidebb ideig tervezi a népzene tanulást (14 fő): „Érettségig. Még 4.”; „4-5-6 évig.”, míg 6 fő

⁸ Erre a kérdésre az 1992-es születésű tanuló is választ adott, aki feltételezhetően a zeneiskolai jegyre vagy egyetemi tanulmányai alatt szerzett érdemjegyre gondolt.

7–10 évig. Végül a tanulók harmada vagy legalább 20 évet írt, vagy nem határozta meg, meddig folytatná a népzene tanulmányait (10 fő): „70 (egy életen át).”; „Amíg tehetem.”; „Amíg diák vagyok, biztosan, de nem intézményi keretek között életem végéig.”

A népzeneoktatásból való lemorzsolódás a népzenei tanulmányok alapvizsga előtti befejezését jelenti, melynek megelőzésére három eszköz, módszer közül választhattak a tanulók, de többet is megjelölhettek. A legtöbben (25 fő) a népzenei

táborokban, táncházakban, koncerteken való részvétel lehetőségét tartották a legösszontöbbszörnek a tanulmányaik folytatására. 13 fő számára az intézményen belüli néptánc-tanulás jelentené a motivációt a további népzene tanulásra, míg 5 növendéknek a digitális eszközök, módszerek (például kottairó program használata, PowerPoint- vagy Prezi-bemutató tartása a tanult népdalok származási helyéről) segítenének megelőzni, hogy abbahagyják népzenei tanulmányaikat (5. ábra).

5. ÁBRA

A népzeneoktatásból való lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanulók nyílt végű kérdésekre adott válaszait kategóriákba rendeztem. A népzene tanulás elkezdésének okait három kategóriába sorolhatjuk: 1. egy felnőtt javaslatára, illetve belenevelődés okán tanul népzene-t a tanuló (9 fő); 2. saját elhatározásból teszi (19 fő); illetve a 3., „egyéb” kategóriába tartoznak azok a válaszok, melyekben a népzene tanulás kezdetének idejét írják le a növendékek (2 fő). A támogató felnőtt legtöbbször esetben a szülő („Mert a szüleim látták, hogy jó hallásom van. Aztán kipróbáltam, és nagyon megszerettem.”; „6 éves koromban még a

szüleim írtak be a helyi zeneiskolába egy ismerősünkhöz, hiszen az összes testvérem már ott tanult.”), de megjelenik az óvópedagógus („Az óvónéni javaslatára elkezdtem az óvodában énekre és néptáncra járni.”), továbbá más ismerős is, illetve belenevelődés esetén a zene-s család. A tanulók kétharmada felnőtt ösztönzése nélkül, saját döntés alapján kezdett népzene-t tanulni. Sok esetben a néptánc játszott ösztönző szerepet („Nagyon szeretek népzene-t hallgatni és néptáncolok, ezért szerettem volna a népzene-t tanulni is.”); vagy a hangszer, a népi ének („Láttam Anyát

citerázni és megtetszett.”; „Egyik osztálytársam játszott citerán – megtetszett.”; „Mert megtetszett, amikor bementem az egyik csoportos népi ének órára ovi után.”); vagy a népzene és a népi kultúra („Mert fontos számomra a népi kultúra és az éneklés is mint stresszkezelés.”; „Nagyon szeretem a zenét és a népi kultúrát, a népzene tanulása pedig ezt kombinálja.”; „Mert szerettem volna még jobban elmélyíteni a tudásom ezekben a körökben, hogy majd a későbbi időkben hasznosítani tudjam őket.”)

Arra a kérdésre vonatkozóan, hogy jelenleg mi lelkesíti őket a népzene tanulásban, miért szeretnek odajárni, bőven kifejtették válaszaikat a megkérdezett tanulók, így egy válasz több kategóriába is tartozik.

Közel egyharmaduk a társaságot szereti (8 fő): „A társaság miatt, meg hogy sok szép dalt tanulunk.”; „Szeretek zenélni és az ÓNI olyan, mint egy család.”

Másik harmaduk többek között a tanára miatt jár (10 fő): „A Tanárom a példaképem!”; „Szeretek a tanáromtól tanulni.”; „Motiváló oktató.”. A diákok közül fele említette a tanulást, az új ismeret szerzését (14 fő): „Mert szeretek új dalokat tanulni, megismerni, fejleszteni a hangomat.”; „Minél többet megtanulni az idősebbektől, ezt a tudást megtartani, továbbadni.”; „Minél több tájegység zenéjét megismerni és megtanulni. Későbbi célom, hogy képes legyek majd táncban muzsikálni.”; „Néptáncosként szeretem a népzene, főleg a cimbalomhoz köthetőket. Nagy bennem a tanulásvágy, ezért szinte mindig van kedvem órára járni.”; „Sok mindent nem tudok még, amit szeretnék megtanulni.”. Végezetül a tanulók több mint felének válaszaiból alkotott negyedik kategória a zenélést, a szerepléseket, a sikerélményt és a népi kultúra szeretetét foglalja össze (16

fő): „Érzem, hogy jól megy, vannak fellépések.”; „A népdalok gyönyörűsége miatt.”; „Felémel, kikapcsol, megnyugtat.”; „A kihívás miatt, közös zenélés, gyökerek megismerése.”; „Szeretem a népi kultúrát, emellett a zenesuli számomra egy nagyon szimpatikus közeg.”; „Sok a sikerélményem.”

A legkedveltebb népzeneórai tevékenységnek 16 növendék az új ismeret elsajátítását, a hangszeren való játékot és az éneklést választotta: „A dal tanulása, szövegek értelmezése, beszélgetés a dal által kiváltott érzelmek kapcsán, rajzolás, színészes.”; „Citerázás és beszélgetés.”; „Máshonnan ismert dallamok eljátszásának megtanulása.”; „A népdalok éneklése és az azokra vonatkozó észrevételek.” A válaszok közül 11 a közösségi tevékenység té-

makörébe tartozik: „Amikor már mindenki tudja a dalt, és meri bátran énekelni, és együtt énekelünk.”; „A hegedűn, amikor bandával zenélünk, énekórára maga az ének,

viccelődés a lányokkal.”; „A kreatív beéneklés és a közös gyakorlatok, ja meg persze a tea.”; „Amikor a tanárom kísér. Meg mikor mesél sztorikat.”; „Beszélgetni az adatközlőről.”; „Hallgatni történeteket, tapasztalatokat, tanácsokat.”; „Amikor már megtanultunk egy dalt, és közösen eljátsszuk.” 3 növendék mondta, hogy nem tud kedvenc tevékenységet megnevezni, mert mindent szeret a népzeneórán.

A népzene tanulásban a nehézséget 12 főnek a gyakorlás, a technikai megvalósítás jelenti: „Az új dolgok kipróbálását, kilépni a komfortzónámból. Emellett a megfelelő hangképzés tudatosítása fejben, torkocskában.”; „A tizenhatodokat kijátszani. Rendszeresen gyakorolni. A technikai szintet fenntartani.”; „Nemcsak a dallamot, hanem a stílust is el kell sajátítani. Az autentikus

„a megfelelő hangképzés tudatosítása fejben, torkocskában”

játék.”; „Azokat a rossz berögződéseket megtanulni kikerülni, amik az évek alatt kiépültek.”; „Néha nehéz alkalmazni az órán tanult stílusgyakorlatokat az otthoni gyakorlás alatt.”; „Kicsit megfoghatatlan néhány pontja. Például szabadon kell játszani, de stílusban helyesnek kell lenni.” A válaszadók közül 7 fő egyéb nehézségeket nevezett meg, úgymint a szolfézs tanulása, továbbá az, hogy „Már nincs a népzene a mindennapokban, pl. munkálkodás közben, az öregektől megtanulva.”; „Hogy nem annyira egyszerű és racionális, sokkal több lelki vonzata van.”; „Nehezen elérhető, kevés kotta, erőforrás, nem egységes.”; továbbá 11 fő nem nevezett meg népzene-tanulásban felmerülő problémát.

Számos javaslat született arra

vonatkozóan, hogy mivel

lehet még élvezetesebbé

tenni a népzeneórát,

melyek közül 6 a több

közös zenélést

szorgalmazza, 12

megnyilatkozás egyéb,

változatos témákat érint: „A korosztályok

keveredése, honnan hová lehet eljutni, az

érdekes szokott lenni.”; „Hogy mellette nem

kell szolfézsra járnom.”; „Színjátékkal.”;

„Kutatásokkal.”; „Mindén skála egy még

ismeretlen népdal egy sora lenne.”; „Személyes

élmények megosztása.”; „Évi néni meséit

hallgatni.”; „Archív anyagok nézése,

hallgatása, azok esetleges elemzése.”;

„Élvezem, amikor arról beszélünk, hogy

bizonyos dolgok hogyan alakultak ki a népi

világban, valamint amikor a Tanárom

történeteket mesél ezekkel kapcsolatban.”;

„Talán egy dinamikusabb tempóval az óra

menetére nézve.” További 12 válasz szerint a

jelenleginél nem lehet még élvezetesebbé

tenni a népzeneórát.

Végezetül azt írták le a növendékek,

hogy miért ajánlanák a népzene-tanulást a

kortársaiknak, barátaiknak. A válaszok közül 17 azt mutatja, ennek egyik oka, hogy a népzeneórák élvezetesebbek, örömteliek, illetve feltöltődést és kikapcsolódást nyújtanak: „Az éneklés felszabadít, sok stresszt lehet kiadni magunkból, tájegységek megismerése.”; „Mert nyugalommal tölt el, feltöltődöm az órák után.”; „Szerintem nem a legnehezebb hangszer, a tanárom kedves és mindig örömmel megyek.”; „Mert jó kikapcsolódás, és jó együtt zenélni másokkal.”;

„Az éneklés felszabadít, sok stresszt lehet kiadni magunkból, tájegységek megismerése.”

A válaszok harmada a hagyományörzés és a népzene jellegzetességei miatt ajánlaná annak megismerését (10 fő): „Azért, mert jó érzés az, hogy ilyen kincseket és értékeket

tudok közvetíteni az

emberek felé. Úgy

gondolom, hogy ez egy

fontos feladat, mivel az

egyre modernebb világban

kezdnek ezek a csodák

egyre jobban feledésbe

merülni.”; „Mert megismerteti a népi

kultúrát. Az együtt zenélés bihetetlen élmény.

Jobban megismered a saját (magyar)

kultúrádat.”; „Amellett, hogy egy nagyon erős

kapocs a magyar kultúrával, a népzene

létrehoz egy láthatatlan hálót a többi

népzene-sz és a néptáncosok között, így egy

„nagy család” tagjává is válunk. Plusz, ha

típusosan zenekari hangszeren játszol, akkor

ennek kapcsán is egy nagyon jó társaságba

kerülhetsz, nekem is vannak nagyon jó

barátaim, akiket így ismertem meg.”;

„Véleményem szerint fontos ismerni a magyar

nép kultúráját és továbbörökíteni, ami

megmaradt belőle.”; „Nem olyan ismert, mint

a klasszikus zene, de sokkal szabadabb és

ugyanúgy kulturális.”; „Sok mindenben

szabad vagy, nem vagy szigorúan kötve a

kottához, minden dal más-más érzelmeket fejez

„nem olyan ismert, mint a klasszikus zene, de sokkal szabadabb”

ki.”; „Mert a népzene izgalmas.” A válaszok harmadik kategóriájába azok a kijelentések tartoznak, melyek a fejlődést, sikerélményt emelték ki (6 fő): „Minden gyakorlatban érezhető a fejlődés, ami jutalmazó érzés.”; „Mert egészségesebb lesz a lelkük és az öntudatuk.”; „Fejleszt és boldoggá tesz, többek leszünk tőle.”; „A citerában hamar van sikerélmény.”

IV. A KÉRDŐÍV EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE

A demográfiai adatok alapján a megkérdezett tanulók többsége városban lakik, és szülei magasan képzettek. Legtöbben népi hangszeren tanulnak, azon belül is a citera a legkedveltebb. A kitöltők fele legalább öt éve tanul népzénet, ami azt mutatja, hogy kitartóak a népzeneoktatásban. A tanulók több mint fele egyéni és csoportos órán tanul népzénet, így az eredményesség egyik kulcsa, az egyéni fejlesztés is megvalósul, illetve a közösséghez tartozás, csoportmunka előnyeit is élvezhetik, ez pedig segíthet a tanulók népzeneoktatásban való megtartásában. A tanórákra való felkészülés mennyisége eltérő a válaszadók között, ami összefüggésben lehet azzal, hogy a népzeneoktatáson kívül részt vesz-e a növendék más délutáni foglalkozáson. A tanulók közel fele hetente egy alkalommal megy a zeneiskolába, ahova kevesebb, mint fél óra alatt odaér, így elmondható, hogy számukra nem jelent nagy időterhet, hogy népzénet tanuljanak. A tanulói válaszok alapján az eredményesség megvalósul a kutatásban közreműködő zeneiskolákban a pozitív

tanár-diák viszony és a társadalmi hatás tekintetében. A fellépéseken nemcsak részt vesznek a diákok, de döntő többségük élvez is, jóleső izgalmat érez szereplés közben. A diákok tanárral való viszonya olyannyira jelentős, hogy a megkérdezett növendékek egyharmada a viszony esetleges megromlását írta a népzeneoktatás befejezése okának.

A válaszadók jó képességeit mutatja, hogy a közoktatásban mind jeles, illetve jó tanulók, túlnyomó többségük szeretne zenei alapvizsgát tenni, ám e két tényező között nincs összefüggés. Annak ellenére is nagy az alapvizsgát tervezők aránya, hogy csak 4 fő biztos abban, hogy zenei pályán fog továbbtanulni, illetve 14 növendék úgy véli, legfeljebb hat évig fog népzénet tanulni.

A tanulók több mint fele egyházi intézményben tanul, ami magyarázható azzal, hogy Gödöllőn, ahol a kérdőívben résztvevő egyik zeneiskola is található, számos egyházi intézmény található – de fontos hangsúlyozni az egyházi iskolák nagy hatását a zenei nevelésre. A népzeneoktatásból való le-

morzsolódás

megelőzésére a leghatékonyabb eszköz a jelenleg népzénet tanulók legnagyobb része szerint a különböző extrakurrikuláris

a tanulók kétharmada saját elhatározásából választotta

rendezvényeken való részvétel (táncház, koncert, tábor), melyet a kerettantervek is javasolnak (Dragony, 2022). Ezt szélesebb körben szem előtt tartva a koncertpedagógia, táncházmozgalom is ismertebbé válna, ami népzeneoktatásra ösztönözhetné a tanulókat, így ez egy önmagát támogató folyamattá válhatna.

A népzeneoktatást a tanulók kétharmada saját elhatározásából választotta – e választás említésre méltó oka a néptánc és a választott népi hangszer megkedvelése. Ez is

alátámasztja, hogy a népzeneoktatásból való lemorzsolódás megelőzése mellett a népzeneitanulás ösztönzője is lehet a néptánc. A népzeneitanulásban a leginkább ösztönző erőt a társaság, a tanár, az új tudás megszerzése, illetve a népzeneitanuláshoz szorosan kapcsolódó fogalmak jelentik a tanulóknak: a zenélés, a népi kultúra megismerése, a szereplés, a sikerélmény. A legkedveltebb tevékenység a motivációforrásként is megjelölt ismeretszerzés és a népzeneórán megélt közösségi élmény. A népzeneitanulást a népzeneórák örömteli, élvezetes mivolta miatt ajánlaná a legtöbb diák kortársainak, barátainak. A tanulók közel azonos arányban mondták, hogy nem találnak nehézséget a népzeneitanulásban, illetve azt, hogy a gyakorlás, technikai elemek elsajátítása kihívást jelent számukra – ami természetesen egy tanulási folyamat során –, ám az egyéni órákon ez jellemzően kevésbé okoz frusztrációt, mint a nagycsoportos foglalkozások keretében. Többek közt ezért mondható a népzeneóra méltányosabbnak, ezáltal eredményesebbnek.

V. A KÉRDŐÍV ÉS A KUTATÁS ÁTDOLGOZÁSA

A kutatás alapjául szolgáló kérdőív 2023-ban készült. A közreműködő zeneiskolák önkényes mintavétellel kerültek kiválasztásra, így a minta nem szolgálhatja a reprezentativitást. A pilotkutatás után a kérdőívet átdolgoztuk, egyes kérdéseket elhagytunk, és újakat illesztettünk be.

A doktori kutatásban részt vevő alapfokú művészeti iskolákat rétegett

mintavétellel választottuk ki, létrehozva három réteget: Budapest és Pest megye területén, megyeszékhelyen, egyéb településen elhelyezkedő zeneiskolák, így ott már megvalósul a településtípus szerinti reprezentativitás. A növendékeknek egy listából kell kiválasztaniuk az intézményt, melyben népzénét tanulnak. A kérdőívet a jelenleg népzénét tanuló diákok mellett a már lemorzsolódott növendékek részére is eljuttatja a népzeneitanára, így még tágabb képet kaphatunk arról, ők miért hagyták abba népzenei tanulmányaikat.

Az átdolgozott kérdőív megkérdezi, mi a kedvenc tantárgya a válaszadóknak az általános vagy középiskolában, feltételezve, hogy kimutatható összefüggés a humán tantár-

a lemorzsolódás oka
lehet továbbá
a szolféztanulás nehézsége

gyak és a művészeti oktatásban való részvétel között. A népzeneoktatásból való lemorzsolódás megismeréséhez érdekes adatokkal szolgálhat az a tény, hogy a növendék

azon a szakon kezdett el népzénét tanulni, melyen most is tanul, vagy már váltott szakot, aminek oka lehet az adott tanárral vagy hangszerrel kialakult rossz viszony. A népzeneoktatásból való lemorzsolódás oka lehet továbbá a szolféztanulás nehézsége, mert nem minden zeneiskolában elérhető a *népzenei alapismeretek* foglalkozás, mely a szolfézs helyett választható a növendékeknek. A kérdőívet kitöltőknek ki kell választaniuk, melyik tanórára járnak a kettő közül. Ezzel vizsgálhatóvá válik, hogy vajon a népzenei alapismeretekre járó növendékek jobban élvezik-e és hosszabb ideig tervezik-e népzenei tanulmányaikat. *A népzeneitanulás motivációja* fejezet – amely rávilágít, hogy a növendék miért kezdett el népzénét tanulni és jelenleg mi lelkesíti a népzeneitanulásban –

két kérdéssel bővült, a rájuk adott válaszokból pedig megtudhatjuk, mikor, hol, miért szeretett bele a növendék a népzenebe, és hogy miért szeret zeneiskolába járni. Előbbi kérdés a belső motivációra igyekszik rávilágítani, az utóbbi kérdés válaszaival feltárhatók az eltérések között, hogy miért szereti a zeneiskolát és miért szereti a népzeneórát.

A népzeneitanárral való viszonyra vonatkozó kérdés megmaradt, de a szeretet mértékét egy hatfokozatú Likert-skálán jelölik a válaszadók az „egyáltalán nem kedvelem” értéktől a „nagyon szeretem” értékig. A szeretet és a

példakép tematikája külön

kérdésbe került, így a következő kérdés az, hogy a tanuló szakmai példaképnek tartja-e a népzeneitaná-

rát. Erre a kitöltők „igen” és „nem”, választal felelhetnek. A fellépésen és versenyen való részvétel gyakoriságának témája is külön kérdésbe került, kiegészülve azzal a rákérdezéssel, hogy a növendék elégedett-e ezek gyakoriságával.

Keresztábrlás kérdéstípusokká alakítottam az alábbi kérdéseket: „Mit érzel fellépés közben?” (a különböző jellemzőket kellett hozzárendelni azok mértékéhez: *nagyon, közepesen, evéssé, egyáltalán nem*); „Az alábbi módszerek mennyire ösztönöznek a népzeneitanulás folytatására?” (az előbbi négy választási lehetőség kiegészülve a *nem tudom megítélni* kategóriával), illetve az iskolai eredményességre vonatkozó kérdést. Azt a kérdést, hogy ugyanolyan jegyeket szerezt-e a növendék az (általános vagy közép-)iskolában a népzeneitanulás kezdete óta, illetve azt, hogy az előző félévben ötöst, illetve más

érdemjegyet kapott-e az iskolában, elvetettem, mert az érdemjegyek nem feltétlenül tükrözik a tényleges tudást.⁹ Ehelyett a tanulónak értékelni kell a kérdőívben keresztábrlás formában az iskolai teljesítményét matematikából, idegen nyelvből, továbbá irodalom és nyelvtan tantárgyakból. Itt

„*gyengén, közepesen, jól vagy kiválóan* teljesítek” kategóriákból választhatnak. A népzeneitanulás hatását a különböző tulajdonságok, képességek tekintetében fogom vizsgálni, így a kitöltőknek jelölniük kell a skálán, milyen mértékben igaz rájuk, hogy

amióta népzeneit tanul-

nak, fegyelmezettebbek

az órán, jobban teljesí-

tenek matematikából, hosz-

szabb ideig tudnak kon-

centráljni a tanórákon,

hatékonyabban tudnak önállóan dolgozni, illetve kreatívabb megoldásaik születnek a feladatokra.

A társas kapcsolatok meghatározók lehetnek a zenetanulás élvezetében, így az új kérdőív bővült azzal a kérdéssel, hogy milyen a növendék viszonya a zeneiskolai társaival. Itt a válaszadásnál három választás lehetőség van: *nem jó, jó* és *semleges*. A kérdőív végén a kitöltők arra a kérdésre is válaszolni fognak, hogy milyen más művészeti tevékenységet folytatnak a népzeneitanulás mellett, ahol az adott listából választhatnak több elemet is, így kimutatható lesz az összefüggés a különböző művészeti tevékenységek folytatása között (például a néptánc és a népzene párhuzamos tanulása esetében). A kérdőív utolsó kérdése arra vonatkozik, hogy a tanulóknak mi a céljuk a népzenei tanulmányok elvégzésével, esetleg az

milyen a növendék viszonya a zeneiskolai társaival

⁹ A korszerű konstruktivista pedagógiai elmélet és gyakorlat alapvetően sem tartja helyénvalónak a jegyekkel történő értékelést, ugyanis a tudás személyes, és a gyermekekben alakul ki, így azt egyszerű skálákkal nem is lehet értékelni (Nahalka, 2002).

alapvizsga megszerzésével. Ebből látható majd, hogy vannak-e konkrét továbbtanulási terveik, illetve összhangban van-e a zeneiskolai oktatás a növendék személyes céljaival. Az új kérdőívet 2024 júliusáig fogják kitölteni a tanulók.

VI. ÖSSZEGRÉS

Jelen tanulmány *A népzeneoktatásból való lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei* című doktori kutatás pilotkutatása, így azt a célt szolgálja, hogy tanulságaival a kutatást segítse. A kutatásban résztvevő két zeneiskolában a népzeneitanítás a szakirodalomban ismertetett szempontok és a kérdőíves kutatás eredményei alapján eredményes. A két intézmény szocioökonómiai státusa kimagasló, az egyik a fővárosban, a másik ahhoz közel, Pest megyében található. Az odajáró, népzenei tanuló gyermekek szülei többségében egyetemet végeztek, ami fontos tényező lehet a gyermekük tanulásra való ösztönzésében. A népzeneórákon megvalósuló méltányosság az egyéni órák okán, ahol lehetőségük van a tanulóknak egyéni képességeik legmagasabb szintű kibontakoztatására. Az intézmény társadalmi hatása a zenei pályán továbbtanulók és az alapvizsgázók nagy számában, illetve a fellépések gyakoriságában mutatkozik meg. Ezek mindkét

a népzenei táborokban,
táncházakban, koncerteken
való részvétel
jelentené a megoldást

intézményre jellemzők. A fellépések során a tanulók legnagyobb része jóleső izgalmat érez. Az eredményességet befolyásolja a zene tanár is, akit a megkérdezettek közel negyede kedvel, a többiek kifejezetten szeretik és példaképnek tekintik a tanárukat. A pedagógusok pozitív munkamorálját, szakmaiságát, innovációra való hajlandóságát és az ösztönző légkört mutatja, hogy a megkérdezett növendékek számára a népzene-tanulásban leginkább motiváló erőt az új tudás megszerzése és a pedagógus jelenti. A népzene-tanulást a közösség és a tanulás mellett a foglalkozásokon átélt öröm miatt ajánlanák kortársaiknak. A népzene-tanulás befejezésének megelőzésére a tanulók döntő többsége szerint a népzenei táborokban, táncházakban, koncerteken való részvétel jelentené a megoldást, ami részben örömforrás, részben ezek az események szintén a közösségi élmény és új tudások megszerzésének terepei. Összegezve elmondható, hogy a két intézményben a fentebb írtak alapján eredményes oktatás zajlik, ami jó példaként szolgálhat más népzene-oktatási intézményeknek, illetve a válaszok alapján jó gyakorlataik és a tanulói javaslatok segíthetnek a népzeneoktatásból való lemorzsolódás csökkentésében. Végezetül a tanulmány részletesen bemutatja a pilotkutatásban használt kérdőívet az átfogó kutatás szempontjainak megfelelő átdolgozásának módját.

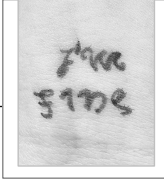
IRODALOM

- Bander K. és Galántai J. (2015): Az eredményesség dimenziói és háttértényezői intézményi szemmel. In: Szemerszki M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 92–129.
- Cs. Czachesz E. és Radó P. (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász G. és Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 349–376.
- Dragony G. (2022): *A népzeneoktatás dimenziói a művészeti nevelés kurrikuláris és extrakurrikuláris szinterein. A népzeneoktatás és népzeneésképés empirikus vizsgálata*. Letöltés: <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/2f9c8abc-bd6f-4db2-9c0d-4aea1cd44698/content> (2024. 02. 26.).
- Fehérvári A., Széll K. és Paksi B. (2016): Az iskolai eredményesség szervezeti meghatározottsága. In: Zsolnai A. és Kasik L. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Bizottság, Szeged. 268–286.
- Folk rádió (2023): *Szentes. IX. Országos Népzenei Verseny*. Letöltés: <https://folkradio.hu/talozo/cikk/10429/ix-or-szagos-nepzenei-verseny> (2023. 07. 09.).
- Gyökös E. (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában- az eredményességtől a hozzáadott értékig. In: Szemerszki M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 11–24.
- Halász G. és Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hódi Á. és Tóth E. (2016): A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdetkor mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*. 26. 9. sz., 51–72.
- Janurik M. (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*. 107. 4. sz., 295–320.
- Kapusi K. (2019): Az alapfokú zeneoktatásban tanuló hátrányos helyzetű gyermekek lemorzsolódásának vizsgálata. *Parlando*. 3. sz. Letöltés: https://www.parlando.hu/2019/2019-3/Kapusi_Kalman.pdf (2024. 02. 26.)¹⁰
- Keller J. és Mártonfi Gy. (2009): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász G. és Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 377–411.
- Lajthaszentés (2023): *Szentesi Lajtha László Alapfokú Művészeti Iskola. IX. Országos Népzenei Verseny „Járdányi Pál Emlékére” Eredmények*. Letöltés: https://www.lajthaszentés.hu/assets/nepzenei2023_eredmenyek.pdf (2023. 07. 09.).
- Magyar Közlöny (2011): *A nemzeti erőforrás miniszter 3/2011. (I. 26.) NEFMI rendelete az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet módosításáról*. Letöltés: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk11008.pdf> (2023. 06. 26.).
- Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktívizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- OH (2023a): *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja*. Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/alapfoku_muveszetoktatata (2023. 11. 28.).

¹⁰ Az idézett tanulmány a szerző szakdolgozatának első fejezete.

- OH (2023b): Az Oktatási Hivatal versenykiírása a IX. Országos Népzenei Versenyéről. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/tanulmanyi_versenyek/muveszeti_versenyek/2022_2023_vk/alapfoku/ix_orzagos_nepzenei_verseny.pdf (2023. 07. 09.).
- Pető Á. A. (2015): A zeneiskola szerepe. A zene szerepe mind az általános iskolában, mind az alapfokú művészetoktatásban. *Parlando*. 1. sz. Letöltés: https://www.parlando.hu/2015/2015-1/PetoAronAndras-A_zeneiskola_szerepe.htm#_ftnref3 (2024. 02. 26.)¹¹
- Polónyi I. és Tímár J. (2006): A pedagógusprobléma. *Új Pedagógiai Szemle*. 56. 4. sz., 15–31.
- Radó P. (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*. 50. 1. sz., 33–48.
- Radó P. (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 12. sz., 3–40.
- Suki A. (2019): *A Rajkó Zenekar és a Rajkó módszer című doktori értekezés tézisei*. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23211/suki-andras-tesis-hun-2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (2024. 06. 20.).
- Szemerszki M. (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértenyezői. In: Uő. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 52–91.
- Szentkirályi A. M. (2014): Az izlandi, a romániai és a magyarországi zeneoktatás egyes elemeinek összehasonlító elemzése és ezek hatása a zenei kultúrára. *Opus et Educatio*. 2. 4. sz., 230–244. DOI: 10.3311/ope.74
- Szerényi B. (2020): „Egelőre csak úgy látásból...” A zenei anyanyelv átadási rendje. In: Uő. (szerk.): *Anyanyelvű kultúra, nemzeti önazonosság, művészettel nevelés*, Zenei Anyanyelv Alapítvány, Budapest. 7–25.
- Szél K. (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 25–50.
- Szél K. (2018): *Iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- SZKÖM (2024): Rajkó-módszer: Tehetséges roma gyerekek zenei képzése az alapoktól a színpadi előadóművészséig. Letöltés: https://szellemikulturalisorokseg.hu/index0.php?name=0_rajko (2024. 06. 20.).
- Várádi J. és Dragony G. (2018): Az egyházi iskolák szerepe a zenei nevelésben. *Iskolakultúra*. 28. 12. sz., 3–16. DOI: 10.14232/ISKKULT.2018.12.3

¹¹ A tanulmányban foglaltak vélhetően a 2019-es *Prevenció, intervenció és kompenzáció* című HuCER konferencián hangozhattak el *Hátrányos helyzetű gyermekek lemorzsolódásának vizsgálata az alapfokú zeneoktatásban* címmel. A konferencia absztraktkötete online elérhető: https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HuCER_absztraktkotet2019.pdf (2024. 06. 21.).



DABIS ATTILA

Generatív oktatás: Mesterségesintelligencia-eszközökkel kapcsolatos attitűdök a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói körében

MŰHELY

A Budapesti Corvinus Egyetem Könyvtára 2024 elején online kérdőíves felmérést végzett oktatói körében, hogy feltárja a generatív mesterségesintelligencia-eszközökkel (MI-eszközökkel) kapcsolatos attitűdöket és azok oktatási, kutatási tevékenységekbe történő integrációjának helyzetét. A kutatás célja az volt, hogy empirikus adatokon alapuló pillanatképet kapjunk az oktatók MI-eszközök használatával kapcsolatos tapasztalatairól, kihívásairól és az egyetemmel szembeni elvárásairól. Az eredmények alapján az oktatók többsége ismeri és alkalmazza az MI-eszközöket (kutatásaikban inkább, mint oktatási tevékenységükben), és kiemelkedő igény mutatkozik részükről a megfelelő tájékoztatásra, iránymutatásra és célirányos képzésekre az etikus MI-használatnak a hallgatók körében való előmozdításához. Az oktatók leggyakrabban fordításokra, nyelvi korrekciókra, oktatási segédanyagok készítésére alkalmaznak MI-t, aminek a transzformatív hatását saját maguk is érzik, és reagálnak rá, akár a kurzusaik átstrukturálásával, akár a számonkérések formájának megváltoztatásával. A fő attitűd a válaszadók körében inkább optimista és rugalmas. Merev tiltás, ózdkodás, és az MI-detektoroknak az etikai fegyelmezésre való alkalmazása kevésbé volt megfigyelhető a válaszokban, ezzel is követve a nemzetközi jógyakorlatokat e témában. Az eredmények arra az oktatói elvárásra mutatnak rá, hogy az oktatói autonómia tiszteletben tartása mellett az egyetemnek világos és egyértelmű irányelveket kell kialakítania az MI-eszközök használatára vonatkozóan, valamint további képzéseket és támogatást kell nyújtania az oktatók számára, beleértve az MI-platformokra való előfizetést is. A tanulmány tudományos hozzáadott értéke egyrészt abban rejlik, hogy összehasonlító jelleggel visszautal a témában a hallgatók körében végzett korábbi hasonló felmérés eredményére, és ismerteti az ezekben fellelhető hasonlóságokat. Másrészt abban, hogy a felmérés egy olyan rendhagyó pillanatban ad látelket az MI-vel kapcsolatos attitűdökről, amikor összegyvetemi szinten még nem állt rendelkezésre egy, az MI-használat korlátait mindenki számára meghatározó iránymutatás. A válaszok így sokkal inkább egy ad hoc, spontán és organikus kialakult összképet mutatnak.

BEVEZETŐ

A Budapesti Corvinus Egyetem Könyvtára 2023. március 16. és április 21. között online kérdőíves felmérést végzett az alapképzés, mesterszakos és doktoranduszhallgatók körében azzal a céllal, hogy a Corvinus Egyetem polgárai, illetve a szélesebb közvélemény egy pillanatképet kapjon arról, hogy a generatív mesterséges intelligenciával működő (MI-)eszközök látványos elterjedése hogyan és milyen mértékben érintette az egyetemi hallgatókat (*Dabis*, 2023). Ennek a felmérésnek fő tanulsága az volt, hogy bár a hallgatók túlnyomó többsége ismeri és használja ezeket az eszközöket, legnagyobb részük megfelelő tájékoztatás hiányában nem tudja, hogyan kellene ezeket a saját egyetemi munkájukba etikusan beilleszteni.

Ezen felmérést kiegészítendő az egyetem könyvtára 2024 elején online kérdőíves kutatást végzett az oktatók körében is. Hasonlóan a hallgatói felméréshez az oktatói kérdőív célja is az volt, hogy empirikus adatokon alapuló pillanatképet kapjunk arról, hogy az oktatói gárda részéről milyen attitűdök vannak jelen a generatív MI-eszközökkel kapcsolatban. A hallgatókkal való összevetés mellett ez lehetővé tette, hogy helyzetképet kapjunk arról: az oktatók használják-e saját oktatói-kutatói tevékenységük során ezeket az eszközöket, vagy sem? Ha igen, akkor mely eszközöket, mire, hogyan és miért? Lehetőséget, vagy inkább veszélyforrást látnak-e benne? Meglátásuk szerint milyen kihívásokat keletkeztet a generatív MI-eszközök egyre szélesebb elterjedése a tanítás, a számonkérés és a tudományetika területén? Ennek megfelelően hogyan kell(ene) ezekre reagálnia az egyetemnek?

E kérdőíven keresztül így arra is kerestük a válaszokat, hogy a felmérés pillanatában mennyire vetettek számot a generatív MI-eszközök által a felsőoktatásban előidézett változásokkal és azok következményeivel az oktatók. Mennyiben és milyen módon kezdtek el foglalkozni azzal, hogy saját tantárgyuk viszonylatában egyértelműsítsék hallgatóik számára az etikus és megengedett MI-használat kereteit (pl. a megengedett MI-használat tantárgyi adatlapon való meghatározásával)?

E kérdések felmérése annál is inkább fontos, mert a vonatkozó szakirodalomra tekintve már-már toposzként feltételeződik, hogy a generatív „MI-forradalom” alapvetően fogja átalakítani a felsőoktatás jelenleg ismert kereteit (*Howard és Mozejko*, 2015; *Miller*, 2023; *Perkins*, 2023; *Reiser*, 2001; *Wach* és mtsai., 2023; *Yan* és mtsai., 2023). Annak is kiemelten olyan vetületeit, mint a tanulási élmény virtuális személyre szabásának lehetősége (*Baskara*, 2023a; *Baskara*, 2023b; *Crompton és Burke*, 2023; *Gimpel* és mtsai.; *Ilieva* és mtsai., 2023; 2023; *Limo* és mtsai., (2023); *Mhlanga*, 2023; *Rudolph* és mtsai., 2023), a „kokreációnak”, mint MI és felhasználó közötti új munkamegosztásnak a gyakorlati (*Uchiyama* és mtsai., 2023; *Qadir*, 2023) és etikai dimenziói (*Akram*, 2023; *Almaraz-López* és mtsai., 2023), vagy épp az értékelési gyakorlatok felülvizsgálatának kényszere (*Chaudhry, I. S.* és mtsai., 2023; *Gamage* és mtsai., 2023; *Lim* és mtsai., 2023; *Mollick és Mollick*, 2022;), különös tekintettel az esszé típusú feladványokra (*Sweeney*, 2023).

A felmérés kiváltképp rendhagyó pillanatban ad láttelepet a fenti kérdésekkel kapcsolatos attitűdökről, amennyiben az adatfelvétel idején még nem került elfogadásra az oktatási rektorhelyettesnek az egyetemi

MI-használat korlátait meghatározó rendelkezéstervezete,¹ így kötőerővel bíró központi iránymutatás sem állt még rendelkezésre, „mindössze” egy ajánlásjellegű javaslatcsomag, amelyet az egyetem Mesterséges Intelligencia Bizottsága (MIB) hozott létre 2023. június 12-én.

E bevezetőt követően a kérdőíves felmérés módszertani leírása és az eredmények bemutatása következik. Majd az eredmények értékelése és az azokból levonható következtetések összegzése zárja a tanulmányt.

MÓDSZERTAN

A generatív MI-eszközök egyetemi használatával kapcsolatos 2023-as hallgatói felmérést kiegészítve a Corvinus Egyetemi Könyvtára 2024. február 15. és március 15. között kényelmi mintavételen alapuló online kérdőíves kutatást végzett, melyet a mintegy 550 oktatóból 137-en töltöttek ki. A kérdőív kérdéseinek kidolgozásában közreműködött az egyetem Mesterséges Intelligencia Integrációs Központja (mely szervezete a MIB jogutódjaként alakult meg 2024. január 12-én), valamint az Oktatási Minőségfejlesztési és Módszertani Központ (OMMK).² A 20 kérdésből álló kérdőív az Egyetem hivatalos honlapján keresztül volt elérhető valamennyi oktató számára magyar és angol nyelven. Struktúráját tekintve három alapvető részre oszlott (lásd az 1. sz. *Mellékletet*). Az 1–8. kérdések az oktatási tevékenységgel összefüggésben történő MI-használatot mérték fel. A 9–12-es kérdések arra irányultak, hogy kutatási tevékenységük során mennyiben hívják segítségül az oktatók a különböző MI-

platformokat. Míg a 13–20. kérdések az egyetemi életre gyakorolt hatással kapcsolatos véleményeket mérte fel (pl.: számonkérések megváltozása, plagizálás és az etikátlan MI-használat felélénkülése, egyetemmel szembeni elvárások.). A húsz kérdés közül három volt kifejtős (a 8., 14., és 16.), az ezekre adott válaszok összegző jelleggel kerülnek majd közlésre a következő fejezetben, az azokból kiolvasható fő trendek alapján. A kérdőív anonimitása nemcsak a kitöltő személyes adataira vonatkozott, de titulust vagy intézményi affiliációt sem kellett megadni annak kitöltéséhez. Az egyes nyelvi változatok közül 122-en a magyar, 15-en pedig az angol nyelvű ívet töltötték ki, amiből feltételezhető, hogy a válaszadók 89%-a magyar, míg 11%-a külföldi kolléga volt.

MI-HASZNÁLATTAL KAPCSOLATOS ATTITŰDÖK AZ OKTATÁS TERÉN

A fentnevezett online kérdőíves felmérés az alábbi eredményeket hozta.

Az első kérdésben az idődimenziót mértük fel, vagyis azt, hogy ha használnak az oktatók MI-eszközöket az oktatási munkájuk részeként, akkor ezt mióta teszik. Az 1. ábrán összefoglalt adatok a „ChatGPT-hatásról” árulkodnak. Vagyis e platform 2022 novemberi megjelenése keltette lökéshullámok a generatív MI-eszközök iránti érdeklődésben 2023-ban eredményeztek látványos felhajtóerőt. A korábbi évekkel összehasonlítva ekkor nőtt meg leginkább azon oktatók száma, akik elkezdtek MI-eszközöket használni oktatási munkájuk részeként (28% – 39

¹ E kézirat lezárásakor e rendelkezés elfogadásának valószínűsíthető időpontja 2024. ősz-tél.

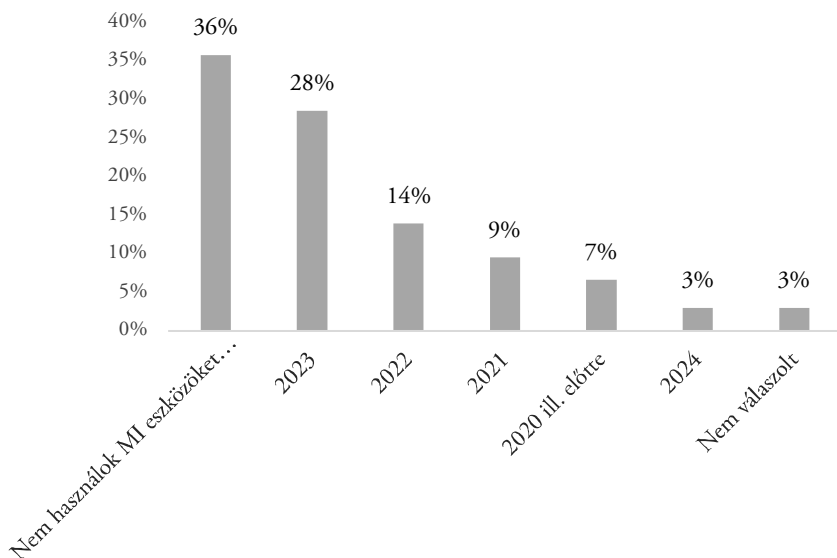
² Segítségükért külön köszönet illeti Pintér Róbertet, Vicsek Lillát, Csáki Csabát, Csillik Olgát és Daruka Magdolnát.

fő). A válaszadó oktatók 36%-át (49 fő) jellemző leggyakoribb válasz ugyanakkor

az volt, hogy egyáltalán nem használnak MI-t az oktatási tevékenységük során.

1. ÁBRA

Amennyiben használ MI-eszközöket az oktatási munkája részeként, ezt mióta teszi? (n=137)



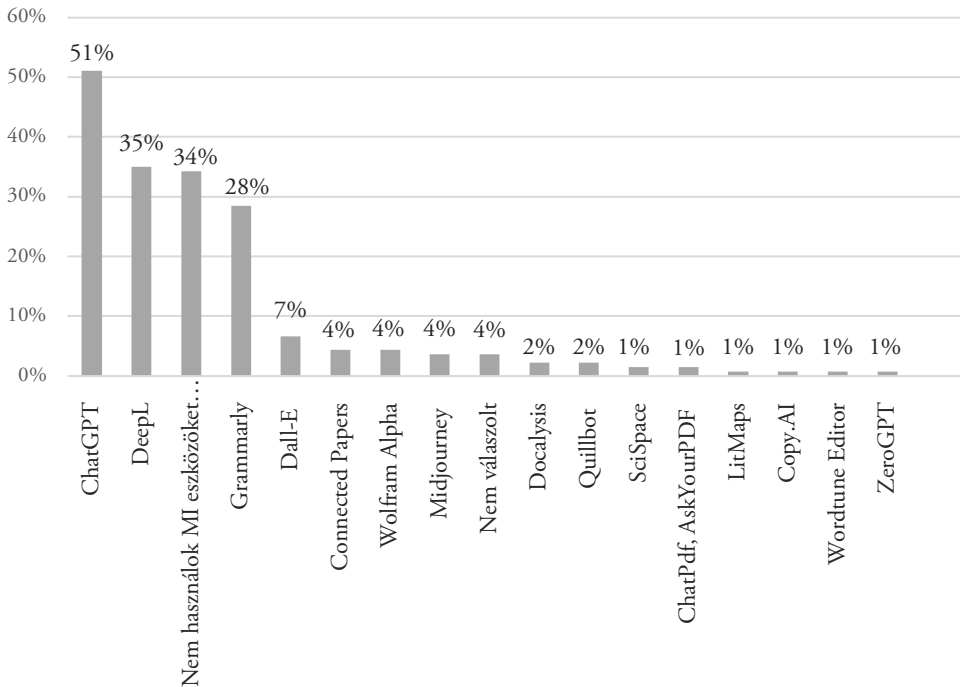
FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

A második kérdésben az iránt érdeklődünk, hogy konkrétan mely MI-eszközöket használják oktatási tevékenységük támogatására a válaszadók. Itt a népszerű platformokat tartalmazó, példálózó felsorolást szabad válaszadási lehetőség egészítette ki, ami a 2. ábrán összefoglalt eredményt hozta. Ezeket kiegészítendő az „Egyéb” kategóriában hat válaszadó a *Microsoft Copilotot*, ketten a ChatGPT-hez hasonló LLM chatbotot, a *Perplexityt*, ketten a transzkriptkészítő

AIRite-ot, ketten a Google-t is birtokló Alphabet Inc. által készített és a Copilot és a ChatGPT riválisának szánt *Geminit* alkalmazták. További két válaszadó jelezte olyan MI-detektorok használatát, mint az *Undetectable.ai*, illetve az *Originality.ai*. Volt, aki a tanulási segédanyagokat előállító *Diffit*-et, volt, aki a *Google Colabot*, volt, aki a kép- és videógenerátor *GenCraft*-ot, és volt, aki a kutatási korrelációkban segítő *JSTOR Text Analyzert* használta a felméréskor.

2. ÁBRA

Amennyiben használ MI-eszközöket az oktatási munkája részeként, az alábbiak közül mely eszközöket? (Több válasz is adható!) (n=137)



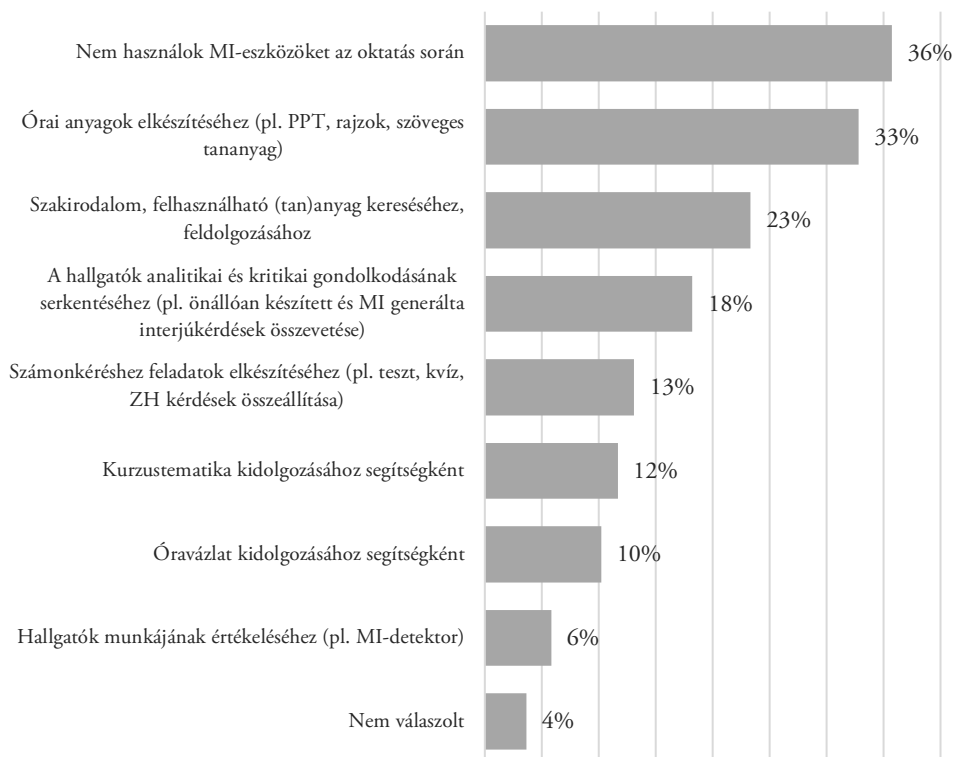
FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

Amikor a használt funkciókra kérdeztünk rá, akkor emellett, hogy ismét feltűnt a 36%-nyi válaszadó, aki távol tartja magát az MI-alkalmazásoktól, elsősorban az órai feladatok relációjában használt anyagok elkészítéséhez (pl. kurzustematika, számonkéréshez használható feladatok) és oktatási tananyagok kereséséhez (pl. amely serkenti a hallgatók analitikai és kritikai

gondolkodását) használják az MI-t az oktatók. Itt is volt nyitott végű „Egyéb” válaszadási opció. Ennek válaszai összhangban voltak a korábbi hallgatói felmérés eredményeivel. Ennek megfelelően az oktatók is használják ezen eszközöket fordítási feladatokra és nyelvtani korrekciókra, programozási kódok ellenőrzésére, e-mailek és közösségimédia-posztok készítésére.

3. ÁBRA

Amennyiben használ MI-eszközöket az oktatási munka részeként, milyen funkciókra alkalmazza ezeket? (Több válasz is adható!) (n = 137)



FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

A negyedik és ötödik kérdés arányszerű összefüggéseket mért. Előbbinél arra kérdeztünk rá, hogy a 2023-as évben³ milyen arányban használta az adott oktató MI-eszközöket az oktatási tevékenysége során, utóbbinál pedig arra, hogy a 2024-es évben tervez-e változtatni ezen arányokon. 53 válaszadó nem használ MI-t az oktatáshoz, 38

válaszó (28%) a tárgyainak csak kisebbik hányadában használta MI-t 2023-ban, 17-en (12%) a tárgyaik nagyjából felénél, 13-an (9%) a tárgyak többségénél, míg további 13 (9%) valamennyi tárgyánál (3 fő, azaz 2% nem válaszolt a kérdésre). A 2024-es évre vonatkozóan e számok az MI-használat mérsékelt növekedését, gyakoribbá

³ A kutatás során módszertani döntés volt, hogy az adatfelvétel idejéhez alkalmazkodva nem tanéveket, hanem nap-tári éveket vizsgáltunk.

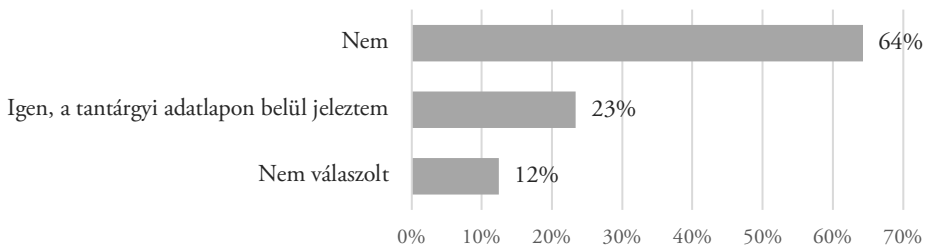
válásának trendjét vetítik előre. Bár 47-en (34%) továbbra sem tervezik hasznosítani az MI-nyújtotta lehetőségeket, 40-en (29%) a tárgyaik kisebbik részében, 13-an (9%) a tárgyak felében, 17-en (12%) a legtöbb tárgynál, 18-an (13%) pedig az összes tárgyuknál tervezik az MI-használatot 2024-ben.

A hatodik kérdés szoros összefüggésben van az MI-eszközök egyetemi használatával kapcsolatos egyik leggyakrabban felmerülő etikai dilemmával, a transzparencia kérdésével (Dabis és Csáki, 2024). Arra a kérdésre, hogy az oktatók a 2023-as évben transzparenssé jelezték-e a hallgatók számára, hogy az adott tárgy keretén belül használhatóak-e

MI-eszközök, és ha igen, milyen módon, a válaszadók csaknem kétharmada (88 fő – 64%) nemleges választ adott, ami egy javulást igénylő állapotot tükröz a témával kapcsolatos szakirodalom, illetve nemzetközi dokumentumok ajánlásai alapján (lásd különösen: *High-Level Expert Group on AI*, 2019 és *UNESCO*, 2021). 32-en ugyanakkor tettek ilyen egyértelmű jelzést a hallgatók felé (23%), 17-en (12%) pedig nem válaszoltak a kérdésre. A választható opciók közt volt e kérdésnél, hogy az oktató tett ugyan MI-használattal kapcsolatos jelzést a hallgatók felé, de nem a tantárgyi adatlapon, hanem más formában. Ezt az opciót ugyanakkor egyetlen kitöltő sem választotta.

4. ÁBRA

Az Ön által oktatott tárgyak tantárgyi adatlapjaiban vagy más transzparens módon tett-e a 2023-as évben bármilyen jelzést, ami a hallgatók számára egyértelműsíti, hogy az adott tárgy keretén belül használhatóak-e, és ha igen milyen módon MI-eszközök? (n=137)



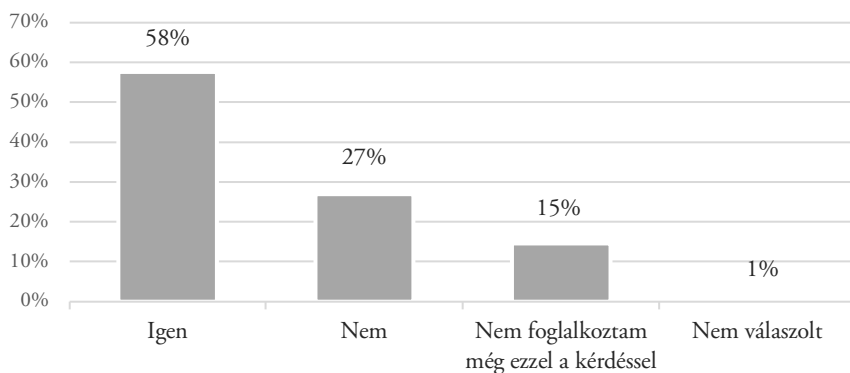
FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

A hetedik és nyolcadik kérdés az etikátlan MI-használat problematikájával foglalkozott. Először arra kérdeztünk rá, hogy az oktatókban felmerült-e már a gyanú, hogy valamely hallgatójuk MI-eszköz segítségével oldott meg egy írásbeli feladatot, és ha igen,

akkor erre milyen szankcióval reagált. Előbbi kérdésre (5. ábra) a túlnyomó többség igennel válaszolt (79 fő – 58%), és míg 27%-ban ilyen gyanú nem merült föl (37 fő), 15%-uk nem foglalkozott még ezzel a kérdéssel (20 fő). Egy fő nem válaszolt (1%).

5. ÁBRA

Fölmerült-e már Önben a gyanú, hogy valamely hallgatója MI-eszköz segítségével oldott meg egy írásbeli feladatot? (n=137)



FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

A szabadon megválaszolható nyolcadik kérdésre érkezett válaszok nagy szórást mutattak. Volt, aki előzetesen jelezte hallgatóinak, hogy adott feladat teljesítéséhez, megszabott hivatkozási szabályok betartása esetén, engedélyezett az MI-használat. Volt, aki úgy nyilatkozott, hogy a jogosulatlan MI-használat gyanúja „nem volt annyira megalapozott, hogy a hallgatóhoz fordulhassak”. Általános jelenség és a nemzetközi joggyakorlatokkal is összhangban levő (lásd *Dabis és Csáki* 2024), hogy ahol felmerült az etikátlan MI-használat gyanúja, ott puha szankciókkal reagáltak erre az oktatók. Tipikusan elbeszélgettek a hallgatókkal, akik többségükben nem tagadták az MI-használat tényét, leszámítva egy esetet, ahol a „hallgatói kollektíva” előtt kérdőre vont hallgató „borzalmasan kellemetlen” szituációt teremtve „vehemenssen tagadta” az MI-használatot, holott a nyelvi kompetenciák és fogalmazásmódbeli diszkrpanciák miatt ennek ténye több mint valószínűsíthető

volt. Több esetben fordult elő, hogy etikátlan MI-használat adott feladvány vagy dolgozat újraírását eredményezte, de immár megfelelően jelzett MI-használat kötelezettségének terhe mellett. Volt, aki szóbeli vizsgára rendelte a diákját, hogy tudásáról személyesen győződjön meg. Hasonló gyakorlatot más oktatási intézmények is követnek. Az Imperial College London például ezt a folyamatot nevezi hitelességi interjúnak („authenticity interview”; lásd: *Imperial College London*, 2023, 4. o.). Volt, aki több körös számonkérésben biztosította, hogy valóban a hallgatói tudás kerüljön visszatükrözésre a szövegben. Egy oktató például így fogalmazott: „mindenkinek kellett a dolgozatához kapcsolódóan egy védést is teljesítenie, amely az általam feltett kérdések írásbeli válaszát jelentette”. A legsúlyosabb esetekben a „tetten ért” hallgató érdemjegyét jelentősen lerontották, más esetekben megismételtették vele a feladatmegoldást, és egy kirívó esetben a tanár

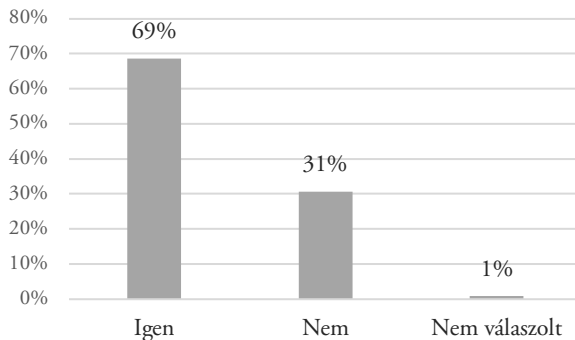
arról számolt be, hogy a jogosulatlan MI-használat mértéke olyan szintet ért el, amely miatt fegyelmi eljárás indult az illető ellen, annak eredményeként pedig egy szemésztérre felfüggesztették a hallgatót. Végezetül volt olyan oktató, aki előre készülve az MI jelentette kihívásokra már *ab ovo* megváltoztatta a korábban alkalmazott számonkérési metódusait. Ahogy egy oktató fogalmazott: „a számonkérés módját megváltoztattam. A házi dolgozatokat kivezettem a kurrikulumokból.”

OKTATÓI HOZZÁÁLLÁS AZ MI KUTATÁSI CÉLÚ FELHASZNÁLÁSÁVAL KAPCSOLATBAN

A felmérésben az oktatási célú MI-használatot követték a kutatásra vonatkozó kérdések. A 6. ábra tanúsága szerint az oktatással összehasonlítva szignifikánsan magasabb azok száma, akik kutatási tevékenységükhöz használnak MI-t. 94 megkérdezett nyilatkozott úgy, hogy használ valamilyen MI-platformot a kutatásaihoz (69%), míg 42-en ezek nélkül kutatnak (31%). Egy kitöltő nem válaszolt.

6. ÁBRA

Ön használ-e MI-eszközöket a kutatási tevékenysége során? (n=137)



FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

Az oktatási MI-használathoz hasonlóan az idődimenzió tekintetében a kutatási MI-használatban is megfigyelhető a „ChatGPT-hatás”. 29%-kal (40 fő) a 2023-as év megjelölése volt a leggyakoribb válasz arra a kérdésre, hogy kutatási tevékenységükhöz az oktatók mióta használnak MI-t. Ezt követte az MI-t nem használó 36 válaszadó (26%), majd sorrendben 2022-t (21 fő – 15%), a

„2020 előtt”-et (20 fő – 15%), illetve 2021-et (13 fő – 9%) jelölték meg MI-használati kezdődátumnak az oktatók, 5%-nyi választ megtagadó kitöltő mellett (7 fő).

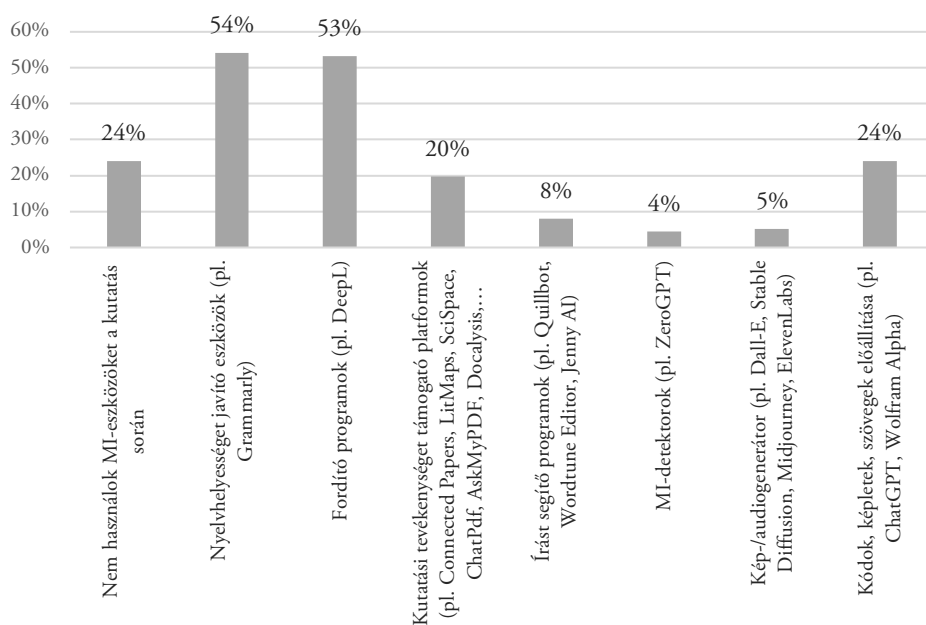
A felhasznált eszközökre vonatkozó 11. kérdésre adott válaszok összhangban vannak a hallgatói felmérés tapasztalataival (7. ábra). Így 54%-kal (74 fő) az írás közbeni nyelvhelyességjavítás volt a leggyakoribb

célja az MI-használatnak. Szorosan követi ezt 53%-kal (73 fő) a fordítóprogramok használata, majd 24%-kal (33 fő) az MI használatát teljesen mellőző opció. Kódok, képletek, szövegek előállítására való MI-használatot 33 válaszadó jelzett (24%), 27-en (20%) pedig olyan kutatástámogató platformok használatát említették, mint amilyen pl. a Connected Papers, a LitMaps,

a SciSpace, a ChatPdf, a Scholarcy vagy a Consensus. 11 fő (8%) használt olyan írást segítő programot, mint a Quillbot, a Wordtune Editor, vagy a Jenny AI, heten olyan kép- illetve hangfájl-generátort, mint pl. a Dall-E, a Stable Diffusion, a Midjourney, vagy az ElevenLabs, és mindössze hatan (4%) jelezték, hogy alkalmaznak MI-detektorokat a munkájuk részeként.

7. ÁBRA

Amennyiben használ MI-eszközöket a kutatási munkája részeként, milyen funkciókra alkalmazza ezeket? (Több válasz is adható!) (n=137)



FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

A 12. kérdésben (amelyet öt alkérdésre osztottunk) ötfokú skálán kellett az oktatóknak értékelniük a generatív MI-eszközöknek a kutatásra gyakorolt hatásait. A válaszokban az látszik, hogy noha többségében

inkább optimista, mint pesszimista válaszok születtek az MI-hatással kapcsolatban, annak megítélése, hogy e transzformatív erő mennyire lesz nagy léptékű, vagy épp szerényebb volumenű, megoszlottak a

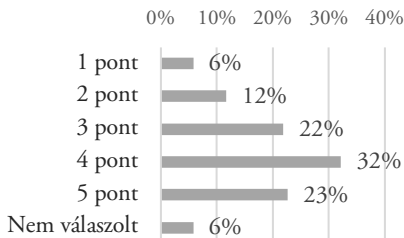
vélemények. Emellett az oktatók figyelmét a potenciális veszélyek sem kerültk el, ezek nagyságának megítélésében azonban hasonló szórás figyelhető meg, mint a pozitívnak vélt változások esetében. Ennek megfelelően például azon felvetésre, hogy az MI jóvoltából hatékonyabban lehet majd kutatási adatokat feldolgozni, csoportosítani, értékelni, a kapott válaszok 20 és 30%-os értékeket produkáltak a skála pozitív oldalán,

a 3-tól 5 pontig terjedő intervallumban. Hasonlóképpen 20 és 40% közti értékek figyelhetők meg a 3-tól 5 pontig terjedő intervallumban az olyan negatív jelenségekkel kapcsolatban, mint az, hogy a kutatási tevékenységet összességében nehezíti és többletmunkát keletkeztet, hogy a generatív MI-eszközök sokszor megbízhatatlan válaszokat adnak (pl. hallucinálnak; lásd az említett skála elemeit a 8. ábrán).

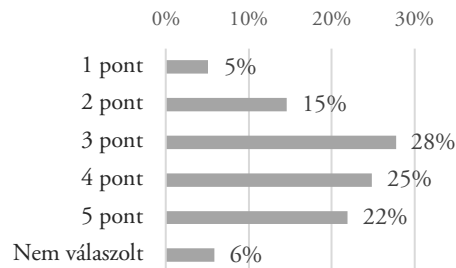
8. ÁBRA (ÁBRASOR)

Ön mennyire ért egyet az alábbi állításokkal az MI kutatási alkalmazásával kapcsolatban? (Az 1 azt jelenti, hogy egyáltalán nem, az 5 pedig, hogy teljes mértékben egyetért.) (n=137)

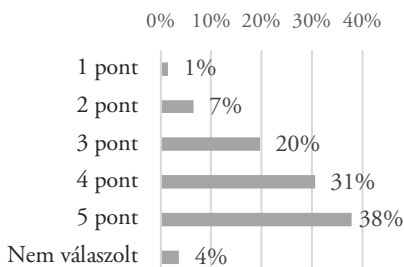
Egyszerűbbé és gyorsabbá válnak a kutatás egyes folyamatai (pl. szakirodalmi áttekintés összeállítása).



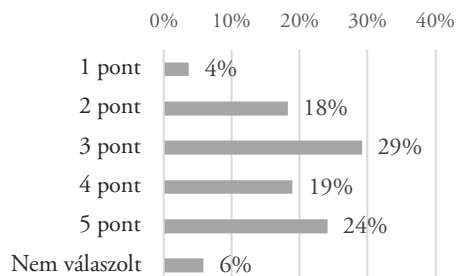
Hatékonyabban lehet majd kutatási adatokat feldolgozni, csoportosítani, értékelni.



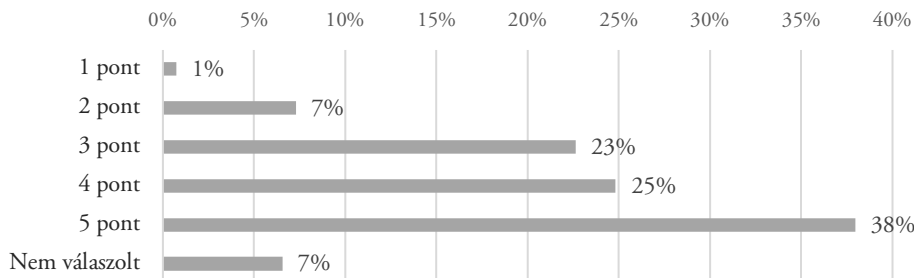
Könnyebben lehet a cikkek szövegét megírni, nyelvilag ellenőrizni.



Többletmunkát jelent majd a szakmailag hiteles és releváns tudásanyagot megtalálni és kiszűrni az információs túllínálattól.



Az MI kutatási alkalmazását nehezíti, hogy megbízhatatlan a MI (pl. az ún. hallucinációkat le kell ellenőrizni).



FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

A 13. és 14. kérdésekkel azt igyekeztünk felmérni, hogy az oktatók tudatában vannak-e annak, hogy nem sokkal a felmérés előtt megalakult az Egyetem Mesterséges Intelligencia Bizottsága (MIB), amely 2023. június 12-én az MI etikus egyetemi használatával kapcsolatos ajánlásokat tett, melyeknek az oktatókra vonatkozó része zárt fórumon, az intézményi intraneten keresztül az oktatók számára elérhető volt. A 13. kérdésre érkezett válaszok alapján a felmérés idejében a válaszadók relatív többsége (56 fő – 41%) tudott a MIB létezéséről, 48-an nemleges választ adtak (35%), 31-en nem emlékeztek pontosan (23%), ketten pedig nem válaszoltak (1%). A szabad kifejtős választ igénylő 14. kérdésre érkezett 37 válasz tanúsága alapján a két leggyakrabban említett pozitív tanács, amit az MIB javaslatokból megfogadtak az oktatók, a következő:

- a) Transzparensen, írásban, lehetőség szerint a tantárgyi adatlapokon keresztül kell egyértelműen kommunikálni az engedélyezett MI-használatot a diákokkal az adott kurzus relációjában.

- b) A számonkérések jellege átalakításra, újragondolásra szorul úgy, hogy ennek teljesítése MI-használat mellett is kihívást jelentsen a hallgatónak, illetve, hogy az a ténylegesen megszerzett tudást mérje fel.

A 15. kérdés az MI-eszközök használatának egyetemi szabályozására tért ki. Arra kérdeztünk rá, hogy az oktatók szükségesnek tartják-e ezt, és ha igen, akkor milyen formában? A 12. kérdéshez hasonlóan itt is öt alkérdést alkalmaztunk, ezeket 5 fokú skálán kellett az oktatóknak megválaszolniuk (9. ábra). Ez alapján az oktatók 76%-a teljes mértékben (5 pont – 50% – 68 fő), vagy inkább egyetért (4 pont – 26% – 36 fő) azzal az állítással, hogy az MI-eszközök szabályozására szükség volna az egyetemen. A 4–5 pontos válaszok ugyanakkor 55%-ra csökkennek (5 pont – 35% – 48 fő; 4 pont – 20% – 27 fő), ha e kérdést úgy cizelláljuk tovább, hogy e szabályozást az egyetemi felsővezetés által elfogadott iránymutatásnak kellene tartalmaznia. Ez a preferenciaárny pedig tovább csökken 41%-ra, ha e szabályozás egy mindenki számára kötelező érvényű dokumentumban kerülne rögzítésre (5

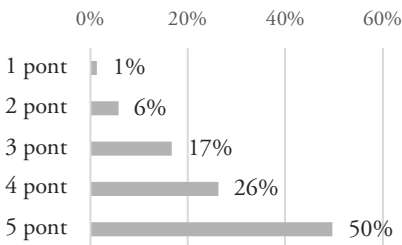
pont – 21% – 29 fő; 4 pont – 20% – 27 fő). Emellett – bár az oktatók túlnyomó többsége nem ért egyet azzal, hogy az MI-eszközök használatát általános jelleggel tiltani vagy szankcionálni kellene (83% adott 1 vagy 2 pontos választ e felvetésre) – látványosan megoszlanak a vélemények a tekintetben, hogy az MI-eszközök használatának mikéntjét központi iránymutatás nélkül, teljes egészében az oktatók belátására kellene bízni az egyetemnek. Arra a felvetésre

ugyanis, hogy az MI-eszközök használatának mikéntjét az oktatókra kellene bízni, központi iránymutatás nélkül – némiképp váratlan módon – hasonló arányban oszlanak meg a válaszok az 1 pontos értékeléstől az 5 pontosig, amiből így egyértelmű preferencia nem olvasható ki: 1 pont – 21% – 29 fő; 2 pont – 18% – 24 fő; 3 pont – 24% – 33 fő; 4 pont – 20% – 28 fő; 5 pont – 17% – 23.

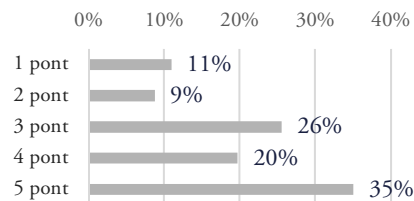
9. ÁBRA (ÁBRASOR)

Ön mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? (Az 1 azt jelenti, hogy egyáltalán nem, az 5 pedig, hogy teljes mértékben.) (n=137)

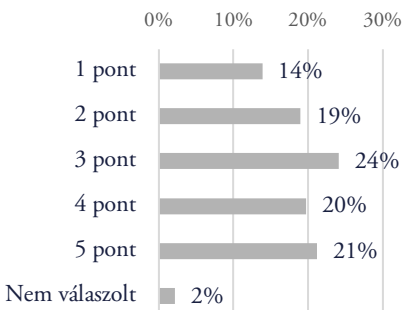
Az MI-eszközök szabályozására szükség volna az egyetemen.



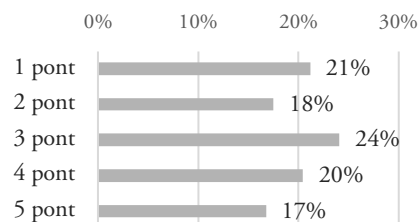
Az MI-eszközök szabályozását az egyetemi felsővezetés által elfogadott egyértelmű iránymutatás formájában kellene megvalósítani.



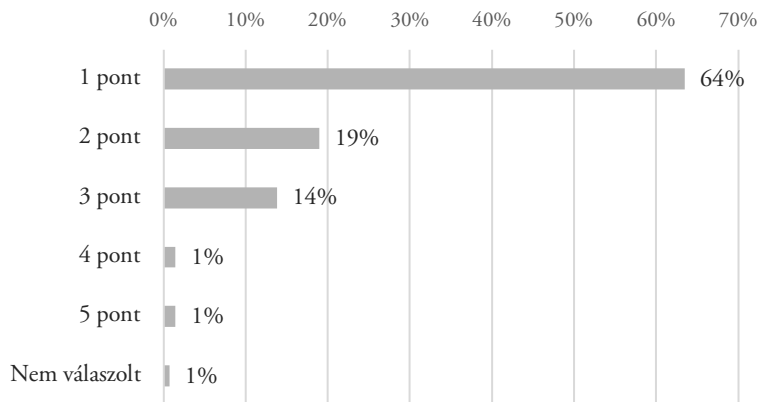
Az MI-eszközök szabályozását mindenki számára kötelező érvényű dokumentumban kellene rögzíteni.



Az MI-eszközök használatának mikéntjét – beleértve a tanórai munkát és a hallgatóknak adott otthoni feladatokat is – az oktatókra kellene bízni. Központi iránymutatásra nincs szükség.



Az MI-eszközök használatát tiltani és szankcionálni kellene valamennyi egyetemi kurzus viszonylatában.



FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

A 16. kérdés az oktatóknak az egyetemmel szembeni elvárásaira vonatkozó nyitott, szabadon kifejehető választ igénylő kérdés volt. A beérkezett 65 válaszban az alábbi elemek fordultak meg visszatérő jelleggel:

1. **Képzések és továbbképzések:**

A leggyakrabban ismétlődő válaszok azok voltak, amelyekben az oktatók hangsúlyozzák az MI-eszközökkel kapcsolatos képzések fontosságát mind az oktatók, mind a hallgatók relációjában (példa egy ilyen válaszra: „Rövid leírás a programokról, illusztratív példákkal jó volna. Illetve rövid személyes/Teams képzések oktatási és kutatási oldalon is.”).

2. **Felelős és etikus használat:**

A képzések hangsúlyozása többek között abból a célból fontos, hogy a hallgatókat megtanítsa az egyetem az MI-eszközök felelős és etikus

használatára, hogy ezeket ne saját munkájuk helyettesítésére használják, hanem segítségként, az egyéni munkájuk kiegészítésére (példa egy ilyen válaszra: „A hallgatókat kellene segíteni, tanítani arra, hogy helyesen használják az MI eszközöket, kellően kritikusan viszonyuljanak a kapottakhoz.”).

3. **Iránymutatások és szabályozások:**

Az oktatók igénylik az átlátható és egyértelműen kommunikált központi iránymutatásokat, de egyúttal hangsúlyozzák, hogy ezek ne legyenek túl merevek, és hagyjanak mozgásteret az egyéni döntésekhez saját kurzusaik viszonylatában (példa ilyen válaszra: „Számomra nagyon hasznos az erről indított kommunikáció, ajánlások megfogalmazása, ismeretterjesztés, közös gondolkodás. Magam is sokat tanulok ebből és

segítség; eszközökkel koordinálni az oktatók között az egységesebb egyetemi gyakorlat kialakításában, ami nem a tiltás, hanem az etikus használat felé mutat.”).

4. **Oktatói autonómia:** A fenti ponttal összhangban több válasz hangsúlyozza, hogy a tantárgyak különbözőségéből fakadóan az oktatóknak nagyfokú autonómiát kell biztosítani az MI-eszközök használatának központi szabályozásakor (példa ilyen válaszra: „Az oktatók autonóm döntése kell, hogy legyen, pontosan milyen módon engedik használni ezeket az eszközöket, hiszen a tárgyak nagyon eltérőek. Bár az én tárgyaimban például kifejezetten hasznos a használatuk, de mások tárgyaiban káros lehet”).
5. **Legjobb gyakorlatok megosztása:** Mind a képzetéssel, mind a szabályozási igénnyel összefüggésbe hozható, hogy az oktatók igénylik, a legjobb nemzetközi gyakorlatok megismerését az MI-eszközök használatában (példa ilyen válaszra: „trendfigyelés és -követés / benchmarking központilag; jó és rossz gyakorlatok összegyűjtése / minták”).
6. **Változások és trendek követése:** A fentiek mindegyikével

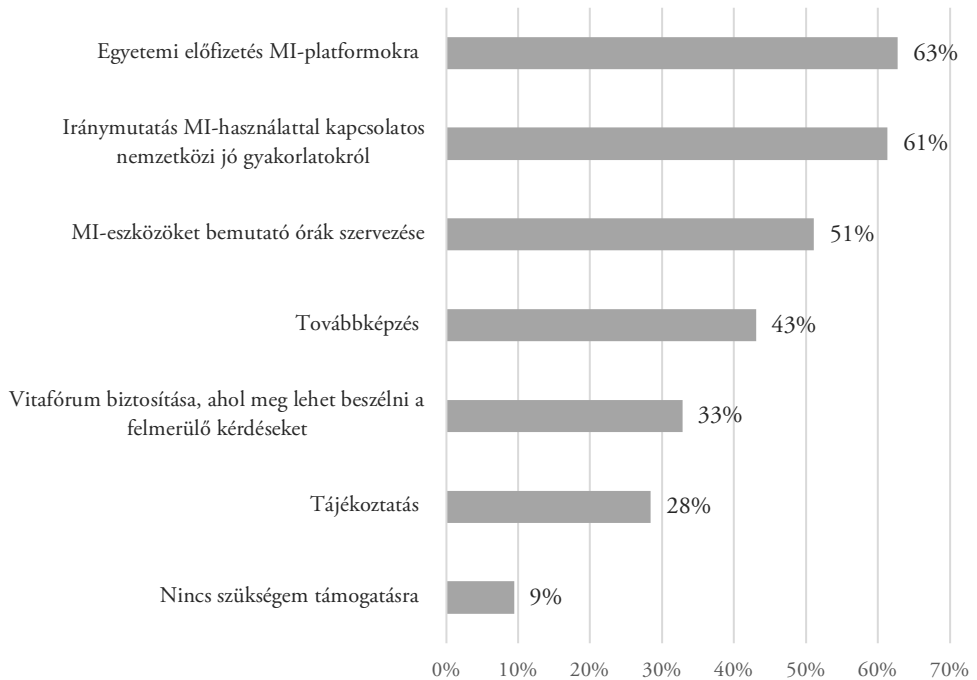
összhangban több oktató jelezte a nemzetközi trendek figyelésének és követésének fontosságát, valamint az új eszközök és technológiáknak az oktatásba és kutatásba történő, minél gyorsabb és hatékonyabb integrálásának szükségességét (példa ilyen válaszra: „Egyelőre tapasztalatokat kell gyűjteni. Korai még szabályozni. Tiltani pedig butaság lenne. Az akadémiai szabadság e területen különösen fontos kell, hogy legyen.”).

7. **Hozzáférhetőség és eszközök biztosítása:** Végezetül, a hallgatókhoz hasonlóan az oktatók is elvárják az egyetemtől, hogy az biztosítson hozzáférést, előfizetést a legmodernebb MI-eszközökhöz, és ezek használatát támogassa anyagilag is (példa ilyen válaszra: „Minél több MI eszköz elérését biztosítani egyetemi mechanizmusokkal és forrásokkal. Az alkalmazás tapasztalatait tudatosító, megosztó közegként működő műhely(ek) elindítása és támogatása”).

Amikor egy ehhez hasonló kérdést, sorszám szerint a 17.-et strukturáltabb módon, konkrét válaszopciókkal tettünk fel, akkor a 10. ábra szerinti kép alakult ki a válaszokból.

10. ÁBRA

Milyen formában igényelne támogatást az Egyetemről MI-eszközök témakörében? (Több válasz is adható!) (n=137)



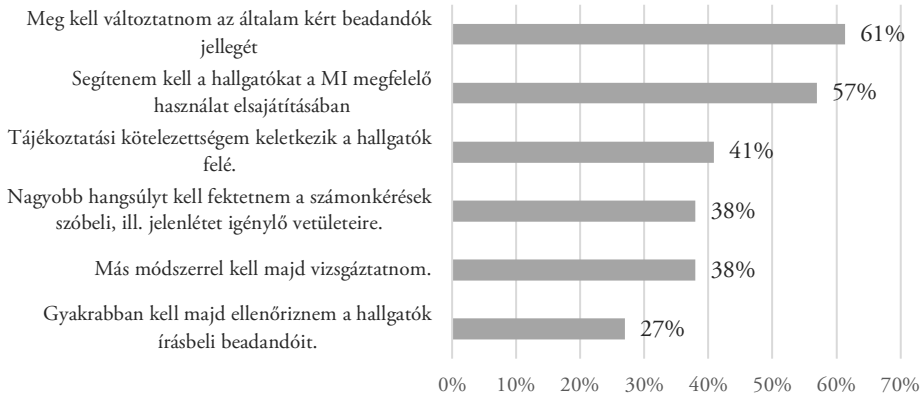
FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

A 18. kérdés arra vonatkozott, hogy az oktatók mennyire értenek egyet azzal az állítással, hogy az Egyetem hosszú távú versenyképességét negatívan befolyásolja, ha nem foglalkozik kellő mértékben az MI-eszközök okozta új kihívásokkal. Ezzel a felvetéssel 58% teljes mértékben egyetértett (79 fő), 38% inkább egyetértett (52 fő), 2% inkább nem értett egyet (3 fő), 1% egyáltalán nem értett egyet (1

fő), míg további két fő (1%) nem választott. Ebből tehát látszik, hogy az oktatók érzékelik a tétjét annak, ha egy felsőoktatási intézmény negligálja a generatív MI-eszközök okozta új realitásokhoz való igazodást. Ezen új realitások okozta kihívásokról is pontos elképzeléseik vannak, amire a 19. kérdésre érkezett válaszok mutattak rá (11. ábra).

11. ÁBRA

Ön szerint milyen hatással lesz az MI az oktatói tevékenységre? (Több válasz is adható!)
(n=137)



FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

A leggyakrabban említett kihívás az eddig alkalmazott számonkérési és értékelés módszerek megújításának szükségessége (61 % – 84 fő), ezen belül is többen a szóbeliztetésre való nagyobb hangsúly helyezését tartották adekvát reakciónak (38% – 52 fő). Szintén fontos, hogy az oktatók átérzik saját egyéni felelősségüket, hogy az etikus MI-használatra megtanítsák hallgatóikat. 78-an (57%) válaszoltak úgy, hogy a kialakult helyzetben segíteniük kell a hallgatókat az MI megfelelő, etikus használatának elsajátításában. További 56 oktató (41%) vélte úgy ezzel összeköttetésben, hogy az MI okozta kihívások miatt tájékoztatói kötelezettsége keletkezik a hallgatók felé, illetve, hogy gyakrabban kell majd ellenőriznie a hallgatók írásbeli beadandóit (37 fő – 27%).

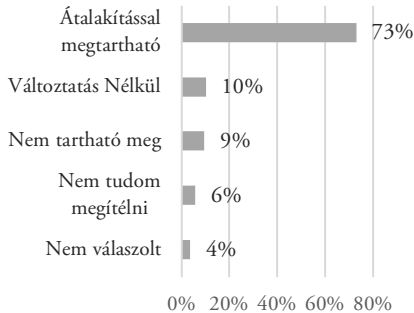
Végezetül az utolsó, 20. kérdés is az MI okozta átalakulásokkal kapcsolatos percepciókra vonatkozott (12. ábra). E kérdésben nyolc különböző feladattípussal kapcsolatban kérdeztük az oktatókat (esettanulmány, esszé,

kutatási feladatok, programozási feladatok, projektfeladatok, szakdolgozat, számítási feladatok, teszt), hogy azokat az MI okozta kihívások fényében megtarthatóknak vagy elvetendőnek tartják-e, esetleg módosításokkal megtarthatóknak. Mind a nyolc kategória esetében a leggyakoribb válasz az volt, hogy az adott feladattípus megtartható ugyan, de csakis átalakításokkal (kivétel egyedül a programozási feladattípusok jelentettek, ahol a tárgy speciális jellegéből fakadóan a leggyakoribb válasz a „nem tudom megítélni” volt). Sorrendbe állítva a válaszokat, a szakdolgozatok esetében jelezték legtöbben, hogy e számonkérési forma átalakításra szorul (73% – 100 fő). Ezt követték a kutatási feladatok (72% – 99 fő), majd a projektfeladatok (66% – 90 fő), az esettanulmányok (65% – 89 fő), az esszék (61% – 84 fő), a tesztek (47% – 64 fő), a számítási feladatok (43% – 59 fő), végül pedig a programozási feladatok (39% – 54 fő).

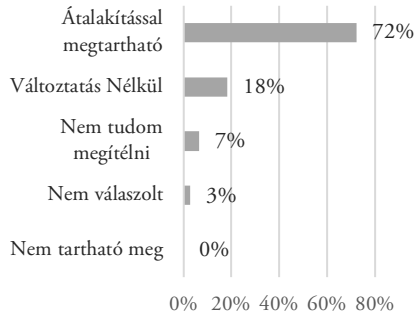
12. ÁBRA (ÁBRASOR)

Az alábbi feladattípusokat megtarthatónak tartja-e – figyelembe véve az MI-eszközök jelen-tette új kihívásokat?

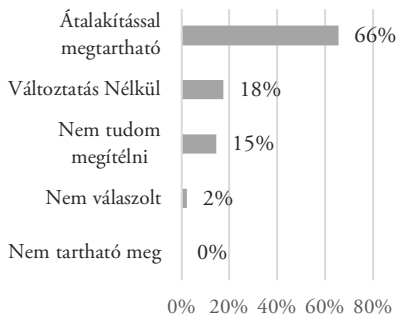
Szakdolgozat



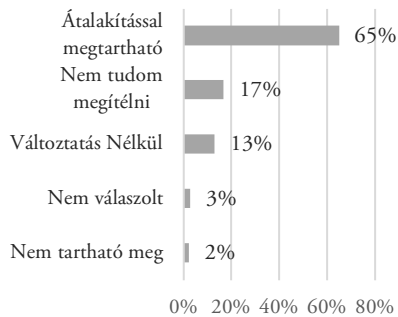
Kutatási feladatok



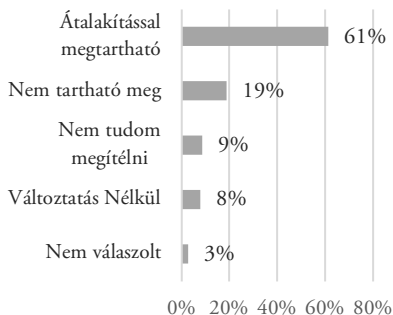
Projektfeladatok



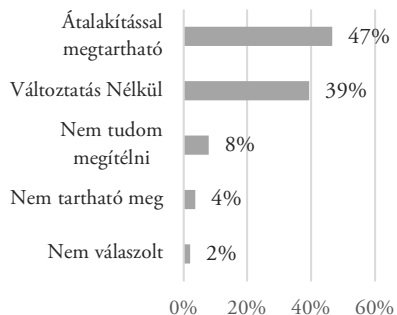
Esettanulmány



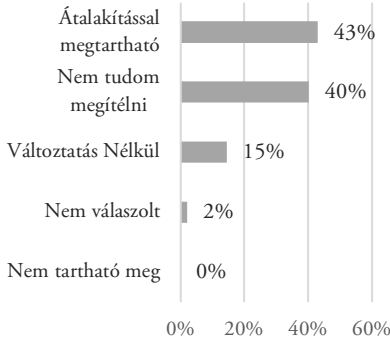
Esszé



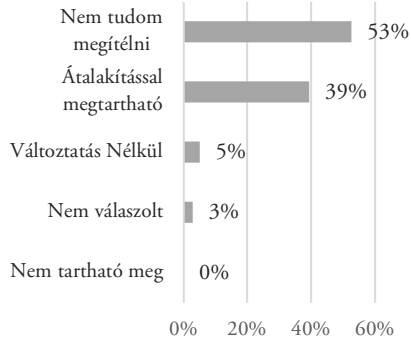
Teszt



Számítási feladatok



Programozási feladatok



FORRÁS: saját szerkesztés (2024)

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS DISZKUSSZIÓ

A Budapesti Corvinus Egyetem Könyvtára által 2024. február 15. és március 15. között az oktatók körében készített online kérdőíves felmérésre érkező válaszokból több releváns következtetés is levonható. A hasonló kutatásokra jellemző önkiválasztási torzítás (*self-selection bias*) a bemutatott felmérésben is megfigyelhető. A kérdőívet eleve azok töltötték ki elsősorban, akik az MI-témában érdeklődőbbek, szemben azokkal, akik ab ovo ódzkodnak a témától valamilyen okból. Ebből kifolyólag az egyetem mintegy 550 kutatójának hozzávetőlegesen a negyede (137 fő) töltötte ki a kérdőívet, ami hasonló felmérésekkel összehasonlítva is jó aránynak tekinthető.

Az ily módon „szűrt” mintában szereplő válaszadókra általánosan igaz, hogy érzékelik az MI nyújtotta lehetőségeket, tisztában vannak az általa okozott új kihívásokkal, és központi utasítás híján is, a maguk ad hoc és szerves módján ezekre igyekeznek konstruktívan és rugalmasan reagálni. Az oktatási tevékenység viszonylatában a válaszadó

oktatók több mint harmada mutatkozott bizalmatlannak az MI-eszközök alkalmazásával szemben, amennyiben 39%-kal az MI-eszközök tanórai mellőzése volt a leggyakoribb válasz a kurzusokon belüli MI-használattal kapcsolatos kérdésre.

Más kép bontakozik ki ugyanakkor, ha a kutatási tevékenységre tekintünk. Kutatási folyamataik megkönnyítéséhez, hatékonyabbá tételéhez a megkérdezettek 69%-a használt valamilyen MI-segédesszöveget. Az MI-eszközök alkalmazásának időbeni felfutása mind az oktatás, mind a kutatás tekintetében visszatükrözi a „ChatGPT-hatást”. Az oktatói, és kutatói tevékenység esetében is döntően 2023-tól növekedett meg látványosan ezen eszközök használata, így 28, illetve 29%-kal ezen évszámot jelölték meg legtöbbször az egyetemi MI-használatuk kezdő dátumának.

A ChatGPT-vel begyűrt generatív „MI-forradalom” okozta kihívásokat az oktatók is érzékelték, hiszen jelentős mértékben kezdtek el hallgatóik saját egyetemi feladványaik teljesítéséhez generatív MI-eszközöket alkalmazni (*Dabis, 2023*). Az így kialakult helyzet hatékony kezelésére

készített ajánlásomagot az egyetemi MIB, melynek hasznosságával kapcsolatban több pozitív visszajelzés is érkezett. Többen megfogadták az ajánlás nemzetközi jogyagorlatok alapján megfogalmazott javaslatait, különös tekintettel az etikus és megengedett MI-használat transzparens kommunikációjával kapcsolatos javaslatokra, illetve a számonkérések rendszerének újragondolására, finomhangolására. Érdekeség, hogy azon oktatók, akik nem olvasták a MIB ajánlásában megfogalmazottakat, intuitív módon is követték az abban foglaltakat, például a jogosulatlan MI-használattal kapcsolatos szankciók tekintetében. Vagyis puha, informális, párbeszéd alapú reakciókat szült a jogosulatlan MI-használat gyanúja, szemben a formalizáltabb etikai eljárásokkal.

A felmérés rámutatott néhány olyan kérdésre, melyek esetében az oktatók sem feltétlenül rendelkeznek még kiérlelt és megállapodott véleménnyel. Ilyen például az egyetemi szintű szabályozásé, ahol a túlnyomó többség egyetértett ennek szükségességével, ugyanakkor szkepszisét fejezte ki a tekintetben, hogy ennek egy központilag elfogadott és mindenki számára kötelező érvényű dokumentumban kellene-e testet öltenie. Míg az elemző feltételezné, hogy a központosított direktíva természetes ellenpólusa a decentralizáltabb megoldás, a kérdőív válaszai e tekintetben nem mutattak ki döntő jelentőségű preferenciát az oktatói autonómia erősítése irányába. Az ezzel kapcsolatos attitűdök erős szórást mutattak (lásd a 15. kérdésre érkezett válaszok tanúságát a 9. ábrán).

A korábbi hallgatói felmérés tapasztalataihoz hasonlóan az oktatók is elsősorban a megfelelő tájékoztatást, célirányzott továbbképzéseket és az MI-platfomokra történő egyetemi előfizetések kieszközölését tartották

prioritásnak. E két felmérés összehasonlításából is az kitűnik, hogy a hallgatók MI-ismeretei némelyest kiterjedtebbek. Túlnyomó többségük nemcsak ismeri, de használja is az MI-eszközöket az egyetemi feladványaihoz, ezzel szemben az oktatók több, mint harmada bizalmatlan, vagy ódzkodik ezen eszközök alkalmazásától – legalábbis oktatási tevékenységük során. A valós arány ennél is valamivel kedvezőtlenebb lehet, hiszen, mint említettük, aki teljesen elutasító attitűddel rendelkezik, az már eleve kisebb valószínűséggel tölt ki egy MI-vel kapcsolatos kérdőívet.

Pedagógiai, szakpolitikai szempontból és a szakirodalom alapján beazonosítható nemzetközi jogyagorlatokat tekintve a felmérés fontos tanulsága, hogy javítandó a transzparencia helyzete a Corvinuson. Vagyis a jövőben az oktatóknak nagyobb arányban (ideálisan valamennyiüknek) volna üdvös egyértelműen, írásos formában közölniük a hallgatóikkal, hogy saját kurzusaikon engedélyezt-e az MI-eszközök használata. Ha igen, akkor milyen formában, és hogyan kell ezt a beadandóikban megfelelő módon jelezni.

Az általunk lekérdezett kérdőíves felmérés rendszeres megismétlése indokoltnak tűnik, tekintve, hogy az egyetemek világszerte igyekeznek gyakorlati iránymutatásokkal, változó kurzustematikával és számonkérési módszeresekkel meghatározni az MI-rendszerek felelős, tájékozott és etikus használatának keretrendszerét egy olyan jelenség relációjában, mely látványosan gyorsabban fejlődik, változik, tevődnek át benne hangsúlyok, semmint azt az egyetemi élet képes volna szabályozókkal lekövetni.

Mivel a generatív MI-platfomokat előállító cégek a felsőoktatási szegmensre, mint potenciális piacra tekintenek, ez kiváltképp

aláhúzza az egyetemek alkalmazkodási kényszerét, hogy saját oktatói állományukat megfelelő tájékoztatással, az MI-rendszerek használatára vonatkozó egyetemi transzparenencia biztosításával, egyetemi kurzusok, illetve szakok felépítésével, célirányos továbbképzések, konferenciárészvételek, illetve

különböző MI-eszközökre való előfizetések biztosításával támogassák. Így igyekezve lépést tartani azzal az MI-piaccal, melynek fejlődési üteme nem tűnik alábbhagyni, trendjeinek irányváltásai pedig még rövid távon is csak a legnagyobb óvatossággal prognosztizálhatóak.

IRODALOM

- Akram, A. (2023): *An Empirical Study of AI Generated Text Detection Tools*. arXiv Preprint. DOI: 10.48550/arXiv.2310.01423
- Almaraz-López, C., Almaraz-Menéndez, F. és López-Esteban, C. (2023): Comparative Study of the Attitudes and Perceptions of University Students in Business Administration and Management and in Education toward Artificial Intelligence. *Education Sciences*. **13**, 6. sz., 609.
- Baskara, F. R. (2023a): ChatGPT as a Virtual Learning Environment: Multidisciplinary Simulations. *Proceeding of International Conference on Innovations in Social Sciences Education and Engineering*. **3**. Letöltés: <https://conference.loupiasconference.org/index.php/icoissee3/article/view/344/307> (2024. 08. 06.).
- Baskara, F. R. (2023b): The Promises and Pitfalls of Using Chat GPT for Self-Determined Learning in Higher Education: An Argumentative Review. *Prosiding Seminar Nasional Fakultas Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan IAIM Sinjai*. **2**. 95–101. Letöltés: <https://journal.uiad.ac.id/index.php/SENTIKJAR/article/view/1825> (2024. 08. 06.).
- Chaudhry, I. S., Sarwary, S. A. M., El Refae, G. A. és Chabchoub, H. (2023): Time to Revisit Existing Student's Performance Evaluation Approach in Higher Education Sector in a New Era of ChatGPT—A Case Study. *Cogent Education*. **10**, 1. sz. (2210461).
- Crompton, H. és Burke, D. (2023): Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. **20**, 1. sz., 1–22.
- Dabis A. (2023): Etikai kihívások és fejlődési lehetőségek: Mesterségesintelligencia-eszközök a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói körében. *Új Pedagógiai Szemle*. **73**., 11–12. sz., 44–63.
- Dabis A. és Csáki Cs. (2024): AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications*. **11**, 1006. DOI: 10.1057/s41599-024-03526-z
- Gamage, K. A., Dehideniya, S. C., Xu, Z. és Tang, X. (2023): ChatGPT and higher education assessments: More opportunities than concerns? *Journal of Applied Learning and Teaching*. **6**, 2. sz.
- Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mädche, A., Röglinger, M., Ruiner, C., Schoch, M. és Schoop, M. (2023): Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: A guide for students and lecturers. *Hohenheim Discussion Papers in Business, Economics and Social Sciences* (No. 02-2023).
- High-Level Expert Group on AI of the European Commission (2019): *Ethics Guidelines for Trustworthy Artificial Intelligence*. Letöltés: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai> (2024. 08. 06.).
- Howard, S. K. és Mozejko, A. (2015): Considering the history of digital technologies in education. In: Henderson, M., Romero, G. (szerk.): *Teaching and Digital Technologies: Big Issues and Critical Questions*. Cambridge University. 157–168. DOI: 10.1017/CBO9781316091968.017

- Imperial College London (2023): Assessment Guidance of the Working Group on Artificial Intelligence Tools in Teaching and Assessment. Letöltés: <https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/about/leadership-and-strategy/vp-education/AI-Tools-in-Teaching-&-Assessment---Guidance-2.pdf> (2024. 08. 06.).
- Lim, T., Gottipati, S. és Cheong, M. (2023). Artificial Intelligence in Today's Education Landscape: Understanding and Managing Ethical Issues for Educational Assessment. DOI: 10.21203/rs.3.rs-2696273/v1
- Mhlanga, D. (2023): Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning (11 February 2023). Letöltés: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4354422 (2024. 08. 06.).
- Miller, G. E. (2023): eLearning and the Transformation of Higher Education. In: E. Miller, G., S. Ives, K.: *Leading the eLearning Transformation of Higher Education* 3–23. Routledge, New York. Letöltés: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003445623-3/elearning-transformation-higher-education-gary-miller> (2024. 08. 06.).
- Mollick, E. R. és Mollick, L. (2022): New modes of learning enabled by AI chatbots: Three methods and assignments. *SSRN. Electronic Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.4300783
- Perkins, M. (2023): Academic Integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. **20**, 2. sz.
- Qadir, J. (2023): Engineering education in the era of ChatGPT: Promise and pitfalls of generative AI for education. 2023 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). 1–9. DOI: 10.1109/EDUCON54358.2023.10125121
- Reiser, R. A. (2001): A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*. **49**, 1. sz., 53–64. DOI: 10.1007/BF02504506
- Rudolph, J., Tan, S. és Tan, S. (2023): War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching*. **6**, 1. sz.
- Sweeney, S. (2023): Who wrote this? Essay mills and assessment—Considerations regarding contract cheating and AI in higher education. *The International Journal of Management Education*. **21**, 2. sz. (100818).
- Uchiyama, S., Umemura, K. és Morita, Y. (2023): Large Language Model-based System to Provide Immediate Feedback to Students in Flipped Classroom Preparation Learning. arXiv Preprint. DOI: 10.48550/arXiv.2307.11388
- UNESCO (2021): Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Letöltés: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> (2024. 08. 06.).
- Wach, K., Duong, C. D., Ejdys, J., Kazlauskaitė, R., Korzynski, P., Mazurek, G., Paliszkiwicz, J. és Ziemba, E. (2023): The dark side of generative artificial intelligence: A critical analysis of controversies and risks of ChatGPT. *Entrepreneurial Business and Economics Review*. **11**, 2. sz., 7–24.
- Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., Li, X., Jin, Y. és Gašević, D. (2023): Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology*. (13370). DOI: 10.1111/bjet.13370

MELLÉKLETEK

1. sz. Melléklet: Az Egyetemi Könyvtár oktatóknak szóló MI-kérdőíve

Online kérdőív oktatóknak az MI-használatról

2024.02.13.

Kedves Oktató Kolléga!

Kérjük, hogy vegyen részt a mesterséges intelligencia használatával kapcsolatos kérdőíves kutatásban. A kutatás célcsoportját a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói képezik.

A kérdőív 20 kérdést tartalmaz. Kitöltése legfeljebb 10 percet vesz igénybe.

A kutatásban való részvétel önkéntes és névtelen. A válaszokat kizárólag névtelenül, tudományos elemzés céljára, illetve az intézményi döntéshozás támogatására (pl. előfizetések esetén) és tájékoztatási célokra használjuk fel. A kitöltést bármikor megszakíthatja, és kiléphet a kutatásból indokolás nélkül. Ez esetben a válaszait nem rögzítjük. A válaszokat az Egyetemi Könyvtár munkatársai őrzik és dolgozzák fel.

Az adatkezelésre az egyetem [Adatkezelési Tájékoztatójában](https://www.uni-corvinus.hu/lablec/adatkezesi-tajekoztato/) foglaltak vonatkoznak (<https://www.uni-corvinus.hu/lablec/adatkezesi-tajekoztato/>).

1. Amennyiben használ MI-eszközöket az oktatási munkája részeként, ezt mióta teszi?

- Nem használok MI-eszközöket ilyen célra
- 2020, ill. előtte
- 2021
- 2022
- 2023
- 2024

2. Amennyiben használ MI-eszközöket az oktatási munkája részeként, az alábbiak közül mely eszközöket? (Több válasz is adható!)

- Nem használok MI-eszközöket az oktatás során
- ChatGPT
- Grammarly
- DeepL
- Connected Papers,
- LitMaps,
- SciSpace,
- ChatPdf AskYourPDF
- Docalysis
- Writesonic
- Copy.AI
- Quillbot
- Wordtune Editor

- Jenny.AI
- ZeroGPT
- Dall-E
- Stable Diffusion
- Midjourney
- ElevenLabs
- Wolfram Alpha
- Egyéb, éspedig:

3. Amennyiben használ MI-eszközöket az oktatási munka részeként, milyen funkciókra alkalmazza ezeket? (Több válasz is adható!)

- Nem használok MI-eszközöket az oktatás során
- Kurzustematika kidolgozásához segítségként
- Óravázlat kidolgozásához segítségként
- Szakirodalom, felhasználható (tan)anyag keresésére, feldolgozására
- Órai anyagok elkészítéséhez (pl. PPT, rajzok, szöveges tananyag)
- Számonkéréshez feladatok elkészítése (pl. teszt, kvíz, ZH-kérdések összeállítása)
- Hallgatók munkájának értékeléséhez (pl. MI-detektor)
- A hallgatók analitikai és kritikai gondolkodásának serkentéséhez (pl. önállóan készített és MI generálta interjúkérdések összevetése)
- Egyéb – Amennyiben a fenti illusztratív listában nem találja az Ön által használt funkciót...

4. Amennyiben használ MI-eszközöket az oktatás során, ezt milyen arányban tette a 2023-as évben?

- Nem használok MI-eszközöket az oktatás során
- Targyaim kisebb részében
- Targyaim nagyjából felénél
- A legtöbb tárgyamnál
- Az összes tárgyamnál

5. A 2024-es évben oktatni tervezett kurzusain milyen arányban tervezi használni valamilyen módon az MI-eszközöket oktatási célokra?

- Nem használok MI-eszközöket az oktatás során
- Targyaim kisebb részében
- Targyaim nagyjából felénél
- A legtöbb tárgyamnál
- Az összes tárgyamnál

6. Az Ön által oktatott tárgyak tantárgyi adatlapjaiban vagy más transzparens módon tett-e a 2023-as évben bármilyen jelzést, ami a hallgatók számára egyértelműsíti, hogy az adott tárgy keretén belül használhatóak-e, és ha igen, milyen módon, MI-eszközök?

- Nem
- Igen, a tantárgyi adatlapon belül jeleztem
- Igen, de nem a tantárgyi adatlapon belül, hanem más formában tettem jelzést, éspedig...

7. Fölmerült-e már Önben a gyanú, hogy valamely hallgatója MI-eszköz segítségével oldott meg egy írásbeli feladatot?
- Igen
 - Nem
 - Nem foglalkoztam még ezzel a kérdéssel
8. Ha igen, akkor volt-e ennek bármilyen következménye (pl. beszélgetett-e erről a hallgatóval)?
(Kifejtős kérdés)
9. Ön használ-e MI-eszközöket a kutatási tevékenysége során?
- Igen
 - Nem
10. Amennyiben használ MI-eszközöket a kutatásai során, ezt mióta teszi?
- Nem használok MI-eszközöket a kutatás során
 - 2020, ill. előtte
 - 2021
 - 2022
 - 2023
 - 2024
11. Amennyiben használ MI-eszközöket a kutatásai során, mely eszközöket és mire használja?
(Több válasz is adható!)
- Nem használok MI-eszközöket a kutatás során
 - Nyelvhelyességet javító eszközök (pl. Grammarly)
 - Fordítóprogramok (pl. DeepL)
 - Kutatási tevékenységet támogató platformok (pl. Connected Papers, LitMaps, SciSpace, ChatPdf, AskMyPDF, Docalysis, Scholarcy, Consensus, ChatGPT)
 - Írást segítő programok (pl. Quillbot, Wordtune Editor, Jenny AI)
 - MI-detektorok (pl. ZeroGPT)
 - Kép-/hanggenerátor (pl. Dall-E, Stable Diffusion, Midjourney, ElevenLabs)
 - Kódok, képletek, szövegek előállítására (pl. ChatGPT, Wolfram Alpha)
 - Egyéb, éspedig:
12. Ön mennyire ért egyet az alábbi állításokkal az MI kutatási alkalmazásával kapcsolatban?
(Az 1 azt jelenti, hogy egyáltalán nem, az 5 pedig, hogy teljes mértékben egyetért.):
- Egyszerűbbé és gyorsabbá válnak a kutatás egyes folyamatai (pl. szakirodalmi áttekintés összeállítása).

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

- Hatékonyabban lehet majd kutatási adatokat feldolgozni, csoportosítani, értékelni.

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

- Könnyebben lehet a cikkek szövegét megírni, nyelvilleg ellenőrizni.

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

- Többletmunkát jelent majd a szakmailag hiteles és releváns tudástanyagot megtalálni és kiszűrni az információs túlkínálatból.

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

- Az MI kutatási alkalmazását nehezíti, hogy megbízhatatlan az MI (pl. az ún. hallucinációkat le kell ellenőrizni).

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

13. Olvasta-e az egyetem Mesterséges Intelligencia Bizottsága által készített, oktatóknak szóló ajánlásokat az MI-eszközöknek a kurzusokon belüli alkalmazásával kapcsolatban?

- Igen
- Nem
- Nem tudom, nem emlékszem pontosan

14. Ha igen, akkor melyik ajánlást fogadta meg, és miért? (kifejtős kérdés)

15. Ön mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? (Az 1 azt jelenti, hogy egyáltalán nem, az 5 pedig, hogy teljes mértékben.):

- Az MI-eszközök szabályozására szükség volna az egyetemen

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

- Az MI-eszközök szabályozását az egyetemi felsővezetés által elfogadott egyértelmű iránymutatás formájában kellene megvalósítani.

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

- Az MI-eszközök szabályozását mindenki számára kötelező érvényű dokumentumban kellene rögzíteni.

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

- Az MI-eszközök használatának mikéntjét – beleértve a tanórai munkát és a hallgatóknak adott otthoni feladatokat is – az oktatókra kellene bízni. Központi iránymutatásra nincs szükség.

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

- Az MI-eszközök használatát tiltani és szankcionálni kellene valamennyi egyetemi kurzus viszonylatában.

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

16. **Önnek mi az elvárása az Egyetemmel szemben az MI-eszközök tekintetében? Hogyan lehetne ezeket konstruktívan és hatékonyan beépíteni az oktatásba – kutatásba? (kifejtős kérdés)**

17. **Milyen formában igényelne támogatást az Egyetemtől MI-eszközök témakörében? (Több válasz is adható!)**

- Nincs szükségem támogatásra
- Továbbképzés
- Egyetemi előfizetés MI-platformokra
- Iránymutatás MI-használattal kapcsolatos nemzetközi jógyakorlatokról
- Tájékoztatás
- MI-eszközöket bemutató órák szervezése
- Vitafórum biztosítása, ahol meg lehet beszélni a felmerülő kérdéseket
- Válaszait alább fejtheti ki (pl. pontosan mely applikációkra való előfizetést tartaná indokoltnak?)

18. **Ön mennyire ért egyet azzal, hogy az Egyetem hosszú távú versenyképességét negatívan befolyásolja, ha nem foglalkozik kellő mértékben az MI-eszközök okozta új kihívásokkal?**

- Teljesen egyetértek
- Inkább egyetértek
- Inkább nem értek egyet
- Egyáltalán nem értek egyet

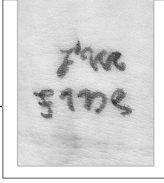
19. Ön szerint milyen hatással lesz az MI az oktatói tevékenységre? (Több válasz is adható!)

- Más módszerrel kell majd vizsgáztatnom.
- Meg kell változtatnom az általam kért beadandók jellegét
- Gyakrabban kell majd ellenőriznem a hallgatók írásbeli beadandóit.
- Nagyobb hangsúlyt kell fektetnem a számonkérések szóbeli, ill. jelenlélet igénylő vetületeire.
- Tájékoztatósi kötelezettségem keletkezik a hallgatók felé.
- Segítenem kell a hallgatókat az MI megfelelő használat elsajátításában
- Egyéb, éspedig...

20. Az alábbi feladattípusokat megtarthatónak tartja-e – figyelembe véve az MI-eszközök jelentette új kihívásokat?

	Változtatás Nélkül	Átalakítással megtartható	Nem tartható meg	Nem tudom megítélni
Teszt				
Esszé				
Szakdolgozat				
Esettanulmány				
Kutatási feladatok				
Programozási feladatok				
Számítási feladatok				
Projektfeladatok				

Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívünket!



VARGA ATTILA

Adalékok a neveléstudomány nómenklatúrájához a környezetpedagógia szemszögéből

Reflexió Nagy Ádám és Trencsényi László *Adalékok a neveléstudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja* c. vitaindító írására¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Írásommal csatlakozni szeretnék Nagy Ádám és Trencsényi László a neveléstudomány nómenklatúrájának megújítására történő felhívásához. Igyekszem további érvekkel szolgálni a megújítás szükségessége mellett, és néhány, olyan lehetséges szempontot felvetni, melyek iránymutatásul szolgálhatnak a nómenklatúra megújítása során.

A nómenklatúra megújítása szükségességének egyik fontos jele az a sokféleség,

amellyel a neveléstudomány különböző akadémiai reprezentációi között találkozhatunk. Elég csak összevetni a Nagy és Trencsényi által idézett, az MTA Doktori Tanácsa által közzétett, a neveléstudomány területeit összegző listát, illetve az MTA Pedagógiai Albizottságainak listáját és az MTMT (Magyar Tudományos Művek Tára) által az oktatástudomány képviselői számára felkínált listát:

MTA Doktori Tanács – Neveléstudományok ²	MTA Pedagógiai Bizottság – albizottságok ³	MTMT – Oktatástudomány ⁴
Oktatáselmélet (didaktika)	Andragógia	Általános oktatás (benne képzés, pedagógia, didaktika) – Energiatudatosság oktatása – Gender az oktatás területén – Oktatáspolitikai
Tantárgypedagógia és oktatástechnológia (IKT)	Didaktika	
Pedagógiatörténet és összehasonlító pedagógia	Drámapedagógia	
Neveléselmélet	Digitális Pedagógia	

¹ *Új Pedagógiai Szemle*. 74. 3–4. sz., 90–100. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=740304013>

² <https://mta.hu/doktori-tanacs/tudomanyagi-nomenklatura-106809>

³ <https://nevelstudomany.hu/albizottsagok/> – [„Albizottságok” legördülő menü]

⁴ https://www.mtmt.hu/files/frascati_hu.pdf (71. oldal)

Nevelés-, oktatáslélektan és nevelésszociológia	Gyógypedagógia	Oktatás: rendszerek és intézmények, oktatás és tanulás <ul style="list-style-type: none"> – Felnőttképzés – Felsőoktatás – Formális oktatás – ICT az oktatásban és a tanulásban – Informális oktatás – Iskolai oktatás – Nem formális oktatás – Nyelvoktatás és nyelvtanulás – Óvodai oktatás – Vállalkozói ismeretek oktatása
Oktatáspolitikai, -igazgatási, -jogi és -gazdasági	Kutatásmódszertan	
Felsőoktatási- és pedagóguskutatás	Nevelésszociológia	
Szakképzési- és felnőttoktatás-kutatás	Neveléstörténet	
Gyógypedagógia	Pedagógusképzés	
	Szociálpedagógia	
	Szomatikus nevelés	
	Tantárgy-pedagógia	

Érdeemes figyelni rá, hogy a fenti három akadémiai lista már magának a tudománynak a megnevezésében is különbözik,

hiszen a három lista *neveléstudományként*, *pedagógiaként* illetve *oktatástudományként* definiálja a tudományterületet. Ez a sokféleség természetesen csak tükrözi azt a tényt,

hogy e három elnevezést gyakorlatilag szinonimaként kezeli a szakmai közélet. Elég csak arra gondolni, hogy Magyar *Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületén* belül működő 16 szakosztály közül hat valamilyen *pedagógiai* szakosztályként definiálja önmagát.⁵ A fenti táblázatban is, az MTA Doktori Tanácsa által rögzített listában, a *Neveléstudomány* alterületei között megjelennek különböző pedagógiák és oktatási területek. Hasonlóképp, a Pedagógiai Albizottságok között is vannak nevelési bizottságok, bár itt az *oktatás* kifejezés már nem bukkan fel.

Csak az MTMT-lista következetes e tekintetben, mivel minden kategóriájában az *oktatás* kifejezést használja. Ennek a következetességnek azonban

megvan az ára. Nehezen védhető például az *óvodai oktatás* kategória, mikor a területet szabályozó alaptudomány tudatosan az *Óvodai nevelés országos*

a különféle elnevezések használatának mélyen gyökerező okai vannak

*alapprogramja*⁶ nevet viseli, és az *oktatás* kifejezés egyetlenyszer fordul elő benne, ott is csak a más oktatási intézményekkel kialakított kapcsolatok kontextusában. Látható tehát, hogy tudományágunk különféle elnevezései széles körben elterjedtek, a különféle elnevezések használatának pedig mélyen gyökerező okai vannak. Ugyanakkor fontos lenne átgondolni, hogy tudományágunk Nagy és Trencsényi által érzékletesen vázolt fájó elismeréshiányának enyhítését nem szolgálná-e, ha legalább az akadémiai szférában következetesen *egy* megnevezés

⁵ <https://hera.org.hu/hera/szakosztalyok/>

⁶ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

azonosítaná a tudományágunkkal foglalkozó tudósokat és műveket. Ennek a megnevezésnek a kiválasztása lehetne a tudományágunk nomenklatúráját megújítani célzó folyamat első lépése.

A nomenklatúra megújításának következő lépése természetesen a tudományágunk belüli alterületek listájának megállapítása kell hogy legyen. E lista kialakításához szeretnék néhány szempontot megfontolásra felajánlani a továbbiakban saját szakterületem, a környezetpedagógia példáival alátámasztva. A terület elnevezésében is tetten érehető a fentebb jelezett sokféleség. A terület gyakorlati szakembereit tömörítő szervezet neve Magyar *Környezeti Nevelési Egyesület*,⁷ de a Magyar *Nevelés- és Oktatókutatók Egyesületén* belül *Környezetpedagógiai* szakosztály működik, ezért használok ezt az elnevezést ebben az írásban.

A neveléstudomány nomenklatúrájának megújításával kapcsolatos javaslatom lényege, hogy a tudományágunk belüli alterületek listájának meghatározásához érdemes lenne egy objektív listát felállítani, amelynek segítségével felmérhető, hogy egy adott részterületet érdemes-e a lista részévé emelni. Az ellenőrző szempontrendszer alapja annak vizsgálata lehetne, hogy a szakterület önszerveződési folyamatai elérték-e már azt a szintet, amelytől az a szakmai közmegegyezés szerint a tudományágunk belüli külön alterületnek tekinthető. Az ellenőrző lista kialakítása során a következő szempontokat lenne érdemes figyelembe venni:

a megnevezés kiválasztása lehetne a tudományágunk nomenklatúráját megújítani célzó folyamat első lépése

- Működik-e területnek nemzetközileg elismert tudományos folyóirata?
- Működik-e területnek hazai folyóirata?
- Létezik-e a területnek nemzetközi tudományos közössége?
- Létezik-e a területnek hazai tudományos közössége?
- Működik-e területnek nemzetközi konferenciája?
- Létezik-e a területnek hazai tudományos konferenciája?
- Léteznek-e területnek nemzetközi felsőoktatási műhelyei?
- Léteznek-e területnek hazai felsőoktatási műhelyei?

Azt gondolom, ha e kérdések mindegyikére, vagy többségére igen a válasz, akkor az adott terület megérdemli, hogy rögzítésre kerüljön a tudományág nomenklatúrájában.

A környezetpedagógia történetén keresztül érzékelhető, hogy általában több évtizedes folyamat, amíg egy terület eljut odáig, hogy e lista legtöbb pontját teljesítse. E folyamat során a terület

fontosságát valló szakemberek folyamatosan építik ki szakterületük publikációs, közéleti és intézményi hátterét.

A környezetpedagógia területe párhuzamosan a környezeti problémák világszintű felismerésével az 1950-es, '60-as években kezdett el kibontakozni. A terület legfontosabb nemzetközi folyóirata a *The Journal of Environmental Education*⁸ 55 éve, 1969 óta működik, és a 2013-as évben érte el a Q1-es

⁷ <https://www.mkne.hu>

⁸ <https://www.tandfonline.com/journals/vjee20/about-this-journal#news-and-calls-for-papers>

besorálást a Scimago folyóiratértékelő rendszerében.⁹ Ezt a besorolását 2017 kivételével azóta is tartja. Magyar nyelvű környezetpedagógiai folyóirat jelenleg nem működik, de korábban a *Cédrus*¹⁰ folyóirat és az *EDU: Szakképzés- és Környezetpedagógiai elektronikus szakfolyóirat* betöltötte ezt a szerepet. A *Cédrus* jelenleg nem működik, míg az *EDU: Szakképzés- és Környezetpedagógiai elektronikus szakfolyóirat* angol nyelvű, de magyar szakemberek által szerkesztett multidiszciplináris folyóirattá alakult (*Journal of Applied Technical and Educational Sciences - JATES*),¹¹ melynek az egyik tartalmi fókusza továbbra is a környezetpedagógia.

Egy tudományterület szakmai közéletének megformálódásához a publikációs lehetőségek megteremtése mellett fontos a személyes szakmai eszmecsere fórumainak megalapozása is. A környezetpedagógia esetében 2003 óta működik a WEEC (World Environmental Education Conference), mely a környezetpedagógia gyakorlati és akadémiai szakembereinek egyaránt fontos találkozási pontja. A környezetpedagógiának az európai oktatáskutatói térben való megerősödését jelzi, hogy 2013-ban a European Educational Research Association (EERA) egy hálózataként megalakult az

ESER (Environmental and Sustainability Education Research – Környezeti és Fenn tarthatósági Neveléskutatás) elnevezésű kö-

zösség, mely azóta minden évben népes delegációval vesz részt az európai oktatáskutatók éves konferenciáján. A nemzetközi folyamatok leképeződéseként a *Magyar Nevelés- és*

fontos a személyes szakmai eszmecsere fórumainak megalapozása

Oktatáskutatók Egyesületének keretén belül is megalakult a környezetpedagógiai szakosztály, amely minden évben több szekciót is szervez a HERA éves konferenciáján, a HUCER-en.

A szakterület az elmúlt évtizedekben megvetette a lábát a felsőoktatás világában is. Világszerte alakultak a környezetpedagógia oktatási, kutatási feladataira szakosodott szervezeti egységek, többek között Angliában,¹² Taiwanon,¹³ Indiában¹⁴ és az Egyesült Államokban¹⁵ is. Hazánkban a Szegedi Tudományegyetem működik az Alkalmazott Egészségtudományi és Környezeti Nevelés Intézet,¹⁶ míg a Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen doktori iskolai programmodul¹⁷, a Soproni Egyetemen pedig doktori program¹⁸ biztosítják a terület tudományos utánpótlását.

A környezetpedagógiának a neveléstudomány nomenklatúrájában való megjelenésével kapcsolatos érvelésnek egy különös

⁹ <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=23354&tip=sid&clean=0>

¹⁰ <https://www.tabulas.hu/cedrus/index1.html>

¹¹ <https://jates.org/index.php/jatespath>

¹² <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/centres/ucl-centre-climate-change-and-sustainability-education>

¹³ https://www.ntnu.edu.tw/oia/pdf/pi_30.pdf

¹⁴ <http://elib.bvuict.in/moodle/course/view.php?id=31>

¹⁵ <https://cehsp.d.umn.edu/departments-centers/ceed>

¹⁶ <http://www.jgyph.hu/tanszek/alkegeszsseg/index.html>

¹⁷ <https://uni-eszterhazy.hu/ntdi/m/a-doktori-iskola-/doktori-programok/doktori-programok>

¹⁸ https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/korabbi_elj_archivum/felveteli_tajekoztatok/meghirdetesek_16_doktori_kepzesek/!Fft_archivum/archivum.php?tipus=szer&gen_oldal=doktori_kepzesek&szer_id=777&oldal=3

kiegészítése lehet, ha rámutatunk arra, hogy az MTMT által rögzített listában már szerepel a környezetpedagógia egyik alterületének tekinthető *energiatudatosság oktatása* alterület. Nem sikerült magyarázatot találnom arra, hogy ez a saját akadémiai vagy kutatóközösségi háttérrel nem rendelkező alterület miért került fel a listára, ha a szélesebb területet átfogó környezetpedagógia nem került fel rá. Az *energiatudatosság oktatása* terület itteni jelenlétének kiforrotlanságát jelzi, hogy mindössze tíz művet sorol ebbe a kategóriában az MTMT, ami kevesebb mint egy ezreléke az *oktatástudomány* kategóriába sorolt műveknek.

A környezetpedagógiának a hazai neveléstudományi nomenklatúrába való felvétele

mindössze tíz művet
sorol ebbe a
kategóriában az MTMT

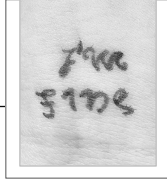
mellett ugyanolyan fontosnak tartom, hogy a neveléstudomány minden olyan területe méltó helyet kapjon a megújuló nevezék-tanban, amely képes a környezetpedagógiához hasonló nemzetközi beágyazottságot és hazai szervezethez felfutni. A nomenklatúrának érdemes lenne lépés tartania az oktatáskutatás fejlődésével, illetve fontos

lenne időről időre bővíteni a nevezéktant, nemcsak azért, hogy minden oktatáskutató megtalálhassa és büszkén vállalhassa akadémiai körökben is a szakterületét, hanem azért is, hogy a neveléstudomány egy a világ változásaira nyitott, modern és befogadó diszciplína képét sugározza magáról a szélesebb közvélemény felé.









HOMOKI ERIKA – MATA EMESE

Mérhető változások a 3. osztályosok környezetismeret-tudásában

KÖZELÍTÉSEK

ÖSSZEFOGLALÁS

A NAT 2020 bevezetésével minden idők minimumára csökkent a tárgy oktatásának ideje: már csak a 3–4. osztályban jelenik meg heti egy órában az eddigi négy év heti egy óra helyett. A tárgy által közvetített szemléletformálás és a vonatkozó látásmód kialakulása később kerülhet csak sorra. Ez az irány nem felel meg a nemzetközi trendnek, ahol az óvodától a közoktatás időszakának végéig folyamatos *Science*-oktatásra törekednek. Vizsgálatunk ezért is fókuszál a tárgy változásaira, a változások tudásra gyakorolt hatására.

A tudásmérésünk 3. osztályos mintán valósult meg, teljes országos lefedettségben, 2022 és 2023 tavaszán, mert ekkor történt meg a váltás a 2012-es és 2020-as NAT között. A tanulmányban a 2023-as mérés eredményeit mutatjuk be, ahol a mintaszám 2606 volt. Feltételezzük, hogy a mérés rosszabb eredményeket hoz, mint a korábbiak.

BEVEZETÉS

A természettudományos oktatás már az 1777. évtől kezdve (Ratio Educationis I.) része volt az elemi oktatásnak, és negyedik osztályban kapott helyett (*Udvarhelyi és Göcsei*, 1973). 1868-tól a *beszéd- és értelemgyakorlat* tárgyba épült be ez a tartalom (*Köves*, 1994). Egészen az I. világháborúig 3. és 4. osztályban történt az alapozás, de nem szabad elfelejtenünk, hogy ekkor még nem kötelező az iskoláztatás. Erre a korra jellemző, hogy az embereknek – az életvitelükből adódóan – jóval szorosabb kapcsolatuk volt a természettel, mint napjainkban. Ennek köszönhetően alaposabban ismerték a hétköznapi természeti jelenségeket, hiszen

erőteljesen függtek annak hatásaitól. Ez nem pótolta ugyan a tudatos oktatást, de a gyerekek tapasztalati úton ismeretekhez jutottak, alaposabban megfigyelték a környezetüket. Jelentős változás az oktatásban a II. világháború után jelentkezett, mely 4. osztálytól mindenki számára elérhetővé tette, valamint időben kiterjesztette a környezeti tartalmak oktatását a *Föld és néprajz*, majd *természetrajz* keretein belül (1956. évi tanterv). Csak ezt követően, 1963-ban jelent meg a közoktatásban az integrált alapozó tárgy, a *környezetismeret*. Ezt a tárgyat az első négy osztályban, majd 1978-tól ötödik osztályban is bevezették. A rendszerváltással az első hat évfolyamon integrált természettudományos tárgyként (1–4.: környezetismeret, 5–6.: természetismeret) jelentkezett a

közoktatásban (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet, 2012), legalábbis 2020-ig. A 2020-as NAT előírásai szerint a környezetismeret a 3–4. osztályra korlátozódott, az 5–6. osztályban pedig már *természettudományok* néven szerepel az integrált alapozás (Homoki, 2021; 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet, 2020).

A tárgy terének folyamatos zsugorodása nem jellemző minden európai országban. A velünk szomszédos néhány ország (Ukrajna, Szlovákia, Románia, Ausztria) és az európai oktatás terén élen járó Finnország alsós órakeretét megvizsgálva kiderült, hogy a természettudományos órák (1. táblázat) a teljes időkeret legalább 10%-t teszik ki. Ez alól csak Szlovákia és Magyarország jelent

kivételt, azonban míg nálunk a felére csökkent, addig Szlovákiában nőtt ez az arány az elmúlt tíz évben.

Ennek az adatnak a hátterében, úgy gondoljuk, nemcsak a hagyományok állnak, hanem azon értékek megbecsültségének szintje, amelyek a tárgy tanítása által támogatják meg a tanulók képességfejlődését ebben a korban is. Ezt az értékteremtést nem tükrözi vissza a magyarországi időkeret. A természettudományi tudáselemek és képességek vizsgálatával legtöbbit a *Csapó Benő* nevével fémjelzett neveléstudományi kutatócsoport (Csapó és mtsai, 2015) foglalkozott Szegeden, illetve *Chrappán Magdolna* (2017) Debrecenben.

1. TÁBLÁZAT

A természettudományok közoktatási óraszámainak arányai (%) alsó tagozatban az összes óraszám arányában (a 2020-as adatok nagysága szerint rendezve)

Ország	2014	2020
Románia	13	15
Ausztria	13	13
Ukrajna	13	13
Finnország	10	10
Szlovákia	3	6
Magyarország	6	3

FORRÁS: Homoki, 2021

Leszögezhetjük, hogy az alsó tagozatos oktatásra jellemző induktív gondolkodás pszichológiai folyamatai szerepet játszanak a természettudomány tananyagának megértésében (Csapó, 1997, 2001), transzferhatása több tárgy tanulásában is fontos szerepet játszik a későbbiekben. Így ennek a stratégiának az elsajátítása ebben a korosztályban kiemelkedően fontosnak tekinthető.

Nemcsak a tantárgyi feladatelosztás, hanem a környezettel kapcsolatos kognitív képességfejlődést alátámasztó pszichológiai meg-alapozottság is azt bizonyítja, hogy a 6–8 éves korosztály kihagyása, valamint a 9–10 éves korszak redukált időkerete pótolhatatlan képességihiányokat eredményez a későbbiekben. Mely tevékenységeket sorolhatjuk ide? Például a hipotézisek alkotását, a

problémamegoldást, kísérletek tervezését és megvalósítását, megfigyeléseket, bizonyításokat, következtetések levonását.

A csökkent időkeretben nagyon hasonló ismereteket kell átadni a tanulóknak, ezt bizonyítja a 2012-es és a 2020-as Kerettantervek összehasonlítása (Homoki, 2021). Az új törvényi szabályozóban ekképpen fogalmaztak: „[3–4. osztályban] a tantárgy épít az 1–2. osztályos olvasás, valamint a technológia és a matematika tantárgy keretein belül történő fejlesztésre” (Oktatási Hivatal, é. n.). Ezért a vizsgáltunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen azon 3. osztályosok tudása, akik 1–2. osztályban már nem tanultak környezetismeretet, csak más tárgyba integrált vonatkozó tudáselemeket.

A gondolkodásfejlesztés mellett fontosnak tartjuk a különböző módszertani újítások adaptálását is a tárgy oktatásába, azonban kimondható, hogy a csökkenő időkeret, az alsó tagozatban lefektetett alapok gyöngébb volta megnehezíti az új technikák használatát alsó és felső tagozatban egyaránt. Ilyen a „kutatásalapú természettudomány-tanítás (Inquiry Based Science Education – IBSE), amely nagyobb hangsúly fektet a megfigyelésekre, kísérletekre és azok eredményeinek önálló feldolgozására, értelmezésére. A problémaalapú tanulás (Problem Based Learning – PBL) során a tananyagot realizstikus, a tanulók számára releváns problémává szervezett formában dolgozzák fel, szemben az egyes diszciplínák logikáját követő, de a tanulók számára esetleg túl absztrakt, steril tananyagszervezéssel” (Adey és Csapó, 2012, 42. o.). Ezen stratégiák elsajátításának hiánya megmutatkozik a

nemzetközi mérésekben elért eredményeinkben is (Homoki, 2014).

A KUTATÁSI MÓDSZER ÉS A MINTA

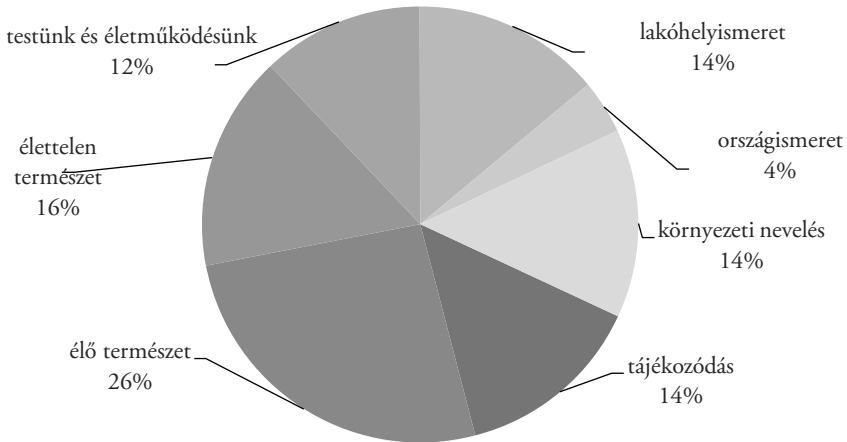
A kutatásban egy 2009-ben már használt diagnosztikus tesztet használtunk. A 2009-es mérőlapot a Nyíregyházi Főiskolán készítették, amikor több képességterületen (szövegértés, írás és helyesírás, matematika, környezetismeret) két megyében mérték harmadik és ötödik osztályos gyerekek tudásszintjét (Jenei és mtsai, 2011).

A mérést 2022-ben végeztük el újra, majd megismételtük 2023 tavaszán. A jelenlegi írásban a 2023-as tavaszi mérés eredményeit mutatjuk be röviden. A fő cél az óraszámváltozás tudásszintre gyakorolt hatásának mérése volt. A 2009-es mérés pedig jó bázist jelent a későbbi összehasonlításhoz (Babbie, 2009; Falus és Ollé, 2008). Mindkét esetben csak a környezetismeret-mérőlapot használtuk. Először is ellenőriztük, hogy 2020-as NAT követelményeinek megfelel-e a mérőlap, hiszen azzal olyan harmadik osztályosokat mértünk újra, akik már csak két évfolyamon tanultak környezetismeretet heti egy órában. Eredményként elmondható, hogy a feladatok megoszlása tükrözte a Kerettantervnek megfelelő témakörök megjelenését a mérőeszközön (1. ábra). A témakörök megnevezésénél az elmúlt 40 évben használatos témakörneveket használtuk, hogy az ismeretelemek összehasonlíthatók legyenek.

a csökkenő időkeret, az alsó tagozatban lefektetett alapok gyöngébb volta megnehezíti az új technikák használatát

1. ÁBRA

A feladatok kerettantervi témakörök szerinti megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

A vizsgálat középpontjában a tanulók tudásának változása, a változás iránya és mértéke állt. Abban szinte biztosak voltunk, hogy alacsonyabb átlagok születnek majd, de kíváncsiak voltunk, hogy mely témakörök esetében lesz a legjelentősebb a változás. A 2022-es mérés eredményei ezeket természetesen már valamennyire előre jelezték számunkra (Homoki, 2024).

A teszt feladatait kategorizáltuk annak megfelelően, hogy milyen feladattípusba tartoznak, és ezek mely tudásszint mérésére alkalmasak (Homoki, 2024). Az egyes tudásszinteket az alábbi, jól körülhatárolható lépcsőfokokra osztottuk: a *ráismerés*, a *megnevezés*, a *reprodukció* és az *alkalmazás* szintje (Kormány, 2004). A mérőeszköz reliabilitása megfelelő (Cronbach- α : 0,714). A mérésnél az 5%-os hibahatárt használtuk, így a szignifikanciaszint kisebb, mint 0,05.

A minta kiválasztásának feltételeként szabtuk, hogy ha lehetséges, minden

megyéből legalább két iskola diákjai kerüljenek be a mintába, és a megyénkénti létszámuk elérje a minimum 50 főt. Előnyt jelentene annak a feltételnek a teljesülése is, hogy a két osztály ne egy iskolából kerüljön ki, hanem két eltérő településről az adott megyében. Mindezen feltételeket teljesíteni tudtuk a mintázás során, így a teljes mintaszám $N = 2606$ fő (2. ábra). Az iskolák számának megyénkénti átlaga 3,9, azaz országosan összesen 74 iskola vett részt a vizsgálatban. Az ezekben tanuló 3. osztályosok kb. 2,5-3%-a került be a mintába (KSH, 2023), míg az intézményekből az akkori intézményszám 2,06%-a.

A feladatok megoldása során más és más képességek használatára volt szükség, mint például: a térbeli és időbeli tájékozódás képessége, különböző gondolkodási képességek (tények ismerete, egyszerű utasítások megértése, információk feldolgozása). A feladatok megoldásainak átlageredményeit, és

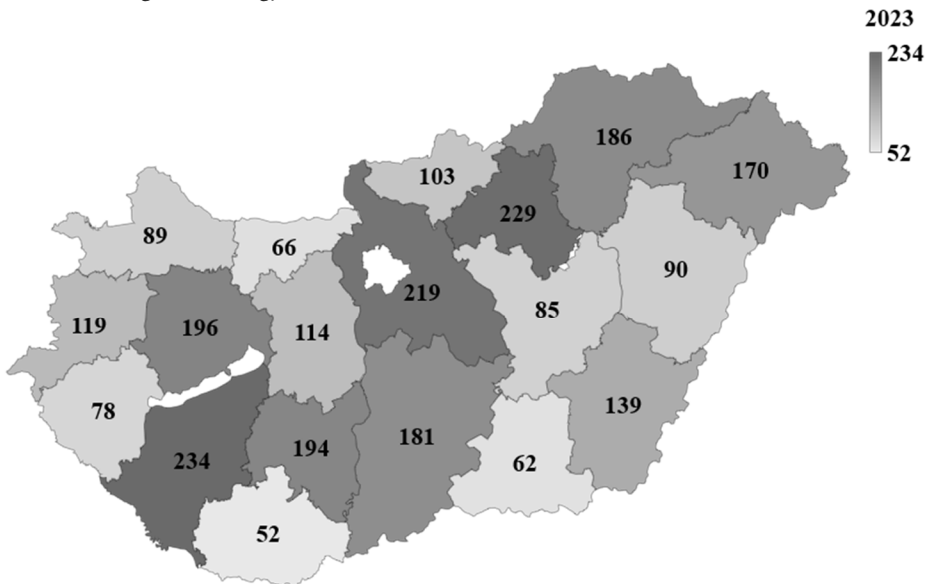
a különböző tanítók által megadott képességű csoportok eredményeit hasonlítottuk össze. A tanulók adottságairól az őket tanító pedagógus nyilatkozott. A kitöltés során a pedagógus kódolta a tanulót, ha a képességei bármely irányban eltértek az átlagostól. Így használtuk a *tehetséges*, *BTMN*, *SNI*, *enyhe értelmi fogyatékos* kategóriákat, valamint a szociális hátrányt jelölő *HH* és *HHH* kategóriákat (Hegedűs, 2021; Dávid, 2015). Az enyhe értelmi fogyatékos kategória megnevezést azért hagytuk meg, hogy a kategóriák megnevezései azok maradjanak, mint 2009-ben, de ma ezeket a gyerekeket a

tanulásban akadályoztatott terminológiával illetjük.

A megyék mintázásánál figyeltünk arra, hogy a 2022-ben nehezebben elért megyékből biztosan meglegyen a kívánt mintaszám, így Vas, Veszprém, Somogy, Jász-Nagykun-Szolnok, Békés megyében tudtuk növelni ezt. Voltak most olyan kitöltők, akik az első mérés (2022) után mégsem vállalták a második mérésben való részvételt, így Csongrád-Csanád, Komárom-Esztergom, Zala, Heves megyében csökkent a kitöltői szám. Mindkét mérésnél nehezen értük el Baranyát (Homoki, 2024).

2. ÁBRA

A kitöltők megoszlása megyék szerint 2023 (fő)



FORRÁS: saját szerkesztés

A minta 93,2 %-a adta meg a nemét, itt körülbelül fele-fele arányban vannak lányok (45%) és fiúk (48%). A korukat tekintve

2013-ban született a minta 56,91%-a, és a beiskolázásnak megfelelő 2014-es születésű volt a minta 33,0%-a. Kis arányban

(0,92%) előfordultak fiatalabbak is a mintában, akik 2015–2016-os születésűek. A felsoroltaknál idősebbek aránya viszonyt jelentősebb volt (5,6%), ők lehetnek az évet ismétlő gyerekek, esetleg azok, akik családi okokból kezdték később a tanulmányaikat.

Hosszan lehetne a mintázás nehézségeiről írni, de talán elegendő az a gondolat, hogy több esetben végül mégsem jutottunk a kitöltött mérőlaphoz. Volt, hogy a kukában landolt az üres mérőeszköz, el sem ért a pedagógushoz, pedig előtte engedélyt adott a mintázásra az igazgató.

Korábban néhány feladat megoldását nehezítette, hogy a fénymásolás miatt a feladatlap képei nem voltak jó minőségűek, így a 2023-as mérésben postáztuk a színesben nyomtatott

feladatlapokat. Sajnos a postán való elkeveredés sokszor terhelte meg újra a pénztárcánkat, illetve nehezítette az időben elért eredményt, a gyors közös munkát.

A felmérés a középső gyermekkorban lévő gyerekek megismerő folyamatai sajátosságainak feltárására koncentrált, így a kapott eredményeket a kiválasztott csoportokra vonatkoztatva néztük meg. Itt az eltérés az egyes feladatokra kapott pontszámok képességszintenkénti átlagértékei között mutatkozik. Ezt teljes képességszintek és megyék szerint is vizsgáltuk.

A képességeket a pedagógusok nem jelölték be a gyerekek 10,3%-ánál. Az átlagos képességűnek mondott gyerekek aránya 65,1%, a fennmaradó 27,6%-ban a tehetségesek aránya 9,9%, a BTMN gyerekeké 9,2%, és SNI kategóriába sorolt a kitöltők 5,3%-a. Szociális hátránnyal nehezített

életet él a kitöltő gyerekek 10,7%-a. Ezt a paramétert nem jelölték, azaz hiányzó adatként kezeljük 12,9%-uknál. A többiek átlagos szociális háttérrel rendelkeztek.

A 3. OSZTÁLYOS FELADATLAP EREDMÉNYEINEK ELEMZÉSE

Az 1., 5., 6., 7. és 8. feladat esetében a legmagasabb a szórásnégyzet értéke, vagyis ezeknél a feladatoknál születtek a leginkább eltérő pontszámok. Látható, hogy a szórásváltozásának iránya eltérő, azonos számú feladatnál nőtt, illetve csökkent az érték 2022-höz képest. A teljes mintára nézve a 68,7%-os átlag (2. táblázat) közepes eredménynek mondható, bár pozitív irányba tor-

zítja az eredményt, hogy több kérdőív esetén is észlelhető a tanítói segítségadás a megoldás során. A 2022-es átlaghoz képest a teljes eredményromlás 4,12%. Úgy gondoljuk, hogy azért „csak” ekkora ez az érték, mert a pedagógusok saját munkájuk értékeléseként fogták fel a kérdőív kitöltését, így néhol segítették azt. A másik ok, mely a korábbi interjúkból derült ki, hogy sokan próbálják meg a kiesett környezetismeret-órákat más tárgy óráinak rovására pótolni. Persze ez csak addig lesz így, míg nem válik „megszokottá” az új rend, hogy 1–2. osztályban nem tanulnak a gyerekek környezetismeretet.

Azokban beszédes adat, hogy a medián- és móduszelemeknél is megfigyelhető az értékek csökkenése, hol kisebb, hogy nagyobb mértékben.

sokan próbálják meg a kiesett környezetismeret-órákat más tárgy óráinak rovására pótolni

2. TÁBLÁZAT

A 3. osztályos feladatokra kapott válaszok alapstatisztikája, 2023. Félkövérrel kiemelve a részletesen is bemutatandó feladatok.¹

A feladat száma	Témakör	Adható pont	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Min.	Max.	%
1.	Magyarország	5	2,55↓*	3	2↓	1,49↓	0	5	51,07
2.	Társadalomismeret	6	4,86↓	5	5	0,99↑	0	6	80,95
3.	Élettelen természet (ráismerési tudásszint)	4	3,63↓	4	4	1,01↑	0	5	90,83
4.	Élettelen természet (megnevezési tudásszint)	4	0,39↓	0	0	0,80↓	0	4	9,78
5.	Élő természet	13	12,34↑	13	13	1,66↓	0	13	94,95
6.	Térbeli tájékozódás	5	2,65↓	3↓	5	2,10↑	0	5	52,97
7.	Élettelen (alkalmazási tudásszint), környezeti nevelés	7	3,53↓	3↓	6	2,45↑	0	7	50,49
8.	Testünk és életműködésünk	6	4,38↓	5	5↓	1,54↓	0	6	72,94
	Az összes pontszámra	50	34,35↓	35↓	34↓	6,54↓	0	49	70,10

*A nyilak a 2022-es méréshez képest tapasztalt változás irányát mutatják.

FORRÁS: saját szerkesztés

A fentebbi adatokból kiderül, hogy csak az *élő természet* témakört vizsgáló állatvilághoz kapcsolódó feladat az, amelynek átlagában nem következett be csökkenés; itt egy minimális 0,3 pontos javulás volt megfigyelhető. Az állatok ebben a korban igen erős érzelmeket és érdeklődést váltanak ki a gyerekekből, talán ezt tükrözi vissza a kapott eredmény.

Minden más esetben az átlagok alacsonyabbak 2023-ban, mint 2022-ben, és igaz ez a 2009-es adatokhoz való viszonyítás

esetében is (Jenei és mtsai, 2011). A 2022-es eredményeket bemutató tanulmányban a leggyengébben sikerült feladatokat elemeztem (Homoki, 2024). Jelenleg a terjedelmi korlátok miatt csak azokat a feladatokat emelném ki, amelyekben a változás értéke nem érte el a -10%-t, azaz a romlás itt is megfigyelhető, de értéke alacsonyabb Vajon miért volt „sikeresebb” ezen feladatok megoldása?

A 2. táblázat félkövérrel kiemelt adataiból jól látszik, hogy a „legjobb”

¹ Az itt nem bemutatandó, de a táblázatban adatolt feladatok természetesen szintén megtalálhatók a hivatkozott forrásban: Jenei és mtsai., 2011.

átlageredményt a 2., 3., 5. és 8. feladatban értek el a gyerekek. Ez a szám önmagában nem mond semmit, de ha a 2009-es mérés eredményeihez hasonlítjuk a kapott átlagokat, az derül ki, hogy a feladatok bázisévhez való romlásának átlaga -5,2%.

Az e feladatokhoz tartozó részletes adatokat vesszük most sorra.

A **2. feladat** az egykori társadalomismeret témakörébe tartozó gazdasági témához kapcsolódó rendszerezés volt – ráismerési tudásszinten (3. *ábra*). Minden tanuló kitöltötte ezt a feladatot. A minta 74,78%-a,

azaz a tanulók több mint kétharmada öt pontot szerzett ebben a feladatban. A maximális pontszámot kevesen értek el (12,81%). A megoldás során jellegzetes hiba, hogy a búzát, tojást és a kenyeret is ipari terméként tekintették. A harmadik legsikeresebben megoldott feladat volt ez (2. *táblázat*), ahogy 2022-ben is. A statisztikai mutatói alapján is ez volt a második legkisebb szórást mutató feladat, továbbá a leggyakoribb (módusz) és középső (medián) eleme is az 5 pont.

3. ÁBRA

A mérőeszköz 2. feladata

<p>2. Hol termelik vagy készítik a következő termékeket? Kösd a megfelelő helyre a termékeket! (6 pont) <i>Egy terméket, csak egy helyre húzhatsz!</i></p>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Mezőgazdaság</div>	<p><i>búza</i> <i>fogkefe</i> <i>tojás</i> <i>kenyér</i> <i>színes ceruza</i> <i>paradicsom</i></p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Ipar</div>

FORRÁS: *Jenei és mtsai.*, 2011

A **3. feladat** (4. *ábra*) az élettelen természet témakörébe tartozik, azon belül is fizikai és kémiai fogalmakat kellett a definíció alapján illeszteniük a tanulóknak. Ez a feladat csak ráismerési tudásszintet kívánt a gyerekektől, ami valószínűleg megkönnyítette annak megoldását. A kitöltők 86,37 %-a helyesen oldotta meg a feladatot, ez csökkenés 2022-höz képest (ld. 2. *táblázat*). A pontot nem szerzők aránya 4,9%, ez az érték növekedett 2022-höz képest. A maximális pontszám, a módusz és a medián is egyaránt 4 pont volt. Itt is voltak

feladatértelmezési problémák, ami azt jelentette, hogy a gyerekek nem megnevezték a folyamatokat, hanem a megadott kifejezéseket hozzákötötték a definícióhoz, vagy a jelenségeket megszámozták, és a számokat írták a fogalomhoz. Persze az is előfordult, hogy nem vették figyelembe az általunk megadott fogalmat, és azt újraalkották. Differenciálási lehetőség lett volna, ha a feladatnál nem adunk meg fogalmakat, csak a definíciókat – biztos, hogy ez visszavetette volna a megoldás sikerességét.

4. ÁBRA

A mérőeszköz 3. feladata az élettelen természet témakörből

3. Mely folyamat, jelenség megy végbe az alábbi esetekben? Használd a megadott kifejezéseket és írd a vonalra a megfelelőt! (4 pont)

áradás, égés, taszítás, fagyás

- a) A gyertyalángba tartott papírlap hamuvá válik:
- b) Ez történik télen a tó vizével, ha 0° alá csökken a hőmérséklet:
- c) Kora tavasszal és nyár elején megfigyelhető jelenség Magyarország folyóin:
- d) Ha két mágnes azonos pólusait közelítjük egymáshoz:

FORRÁS: Jenei és mtsai., 2011

Ahogy korábban már leírtuk: az állatokhoz köthető pozitív attitűd befolyásolhatta a feladat megoldás sikerességét. Az **5. feladat**

az élő természet témaköréhez kapcsolódott. A NAT és Kerettanterv elvárásai szerint három természetes életközösséget tanítunk alsó tagozatban, és negyedikként jelenik meg a ház körüli élővilág. A nemzetközi mérésekben is az mutatkozott meg, hogy alsóban ez a témakör közel áll a gyerekekhez (Papp és mtsai, 2018). Ezt támasztják alá a mi eredményeink is (ld. 2. táblázat; 5. ábra). Ez volt a legsikeresebb feladat. Bár a szórás a harmadik legnagyobb, mégis az átlag közel áll itt a maximális pontszámhoz: 12,3 (ld. 2. táblázat). A leggyakoribb és a középső elem is a 13, amely a maximális pontszám. A feladat megnevezési tudásszintet kíván, miközben a gyerekeknek rendszerezniük is kellett az

élőlényeket. Bár az e témakörhöz tartozó feladatok mennek a legjobban a tanulóknak, mégis volt 0 pontos eredmény ennél a feladatnál is (0,46%). Maximális pontszámot szerzett 1920 tanuló (73,67%).

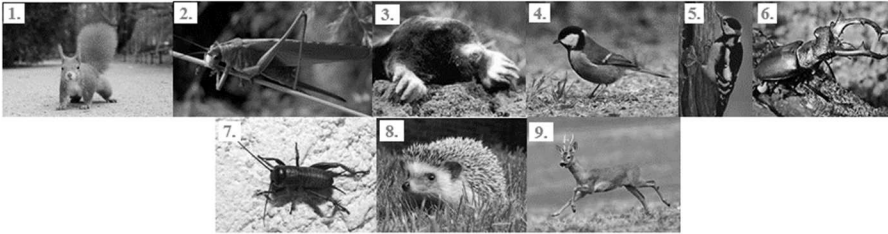
A feladat értelmezésében azonban több hiba is tetten érhető volt. Az eredmények rosszabbak lettek volna, ha ezeket is kizárjuk a jó megoldások közül. Volt, aki nem a számokat írta a vonalra, hanem odakötötte a képeket, vagy az állatok nevét írta le a halmazokhoz. Gyakori hiba volt, hogy a tanulók az állatok nevét írták le a csoportokhoz, és nem számok alapján sorolták be azokat – ahogyan gyakori volt a szöcske és sáska, fecske és cinege, őz és szarvas összekeverése is. Illetve előfordultak köznyelvi megnevezések, mint a *cinke*, melyeket elfogadtunk helyes megoldásnak.

gyakori volt a szöcske és sáska, fecske és cinege, őz és szarvas összekeverése is

5. ÁBRA

A mérőeszköz 5. feladata az élő természet témakörből

5. a) Írd az állatok számát a megfelelő csoportba! (13 pont) Egy állat számát, csak egy csoporthoz írhatod!



Emlős: _____ **Madár:** _____ **Rovar:** _____

b) Nevezd meg a következő állatokat! Írd a vonalra a teljes nevüket!

1.
3.

5.
8.

FORRÁS: Jenei és mtsai., 2011

Az 5. b. feladatban tetten érhető volt a tanulói figyelmetlenség. Több esetben is sorban kezdték el leírni a gyerekek az állatneveket, nem vették figyelembe a megadott sorszámokat (1, 3, 5, 8). A tanulók kisebb része tudta megnevezni az állatokat teljes fajnévvel, de ezeket is elfogadtuk. A b. feladatrészben a legtöbbször a vakond

megnevezése volt hibás, a tanulók többsége vakond helyett pocokot írt. A tanulók sokszor írták le helytelenül az állat nevét (*vakong*), illetve a következőként azonosították: rozsmár, kutya, teknős, hörcsög, fóká, vidra. A vakond egyébként azért került a listába, mert a meseélményekből is ismerős állat lehetne a gyerekek számára.

6. ÁBRA

A mérőeszköz 8. feladata a testünk és életműködése témakörből

8. Döntsd el, hogy igazak vagy hamisak az állítások! Írd a vonalra az igaz vagy hamis választ! (6 pont)

- A táplálék energiát ad a mozgáshoz. _____
 A tápcsatorna első szakasza a vastagbél. _____
 A szájüregben található a fogak, amelyek a táplálék aprítását végzik. _____
 A védőoltások miatt ritkábbak a fertőző gyerekbetegségek. _____
 A vékonybélből nem szívódik fel tápanyag. _____
 A tüdő a hasban helyezkedik el. _____

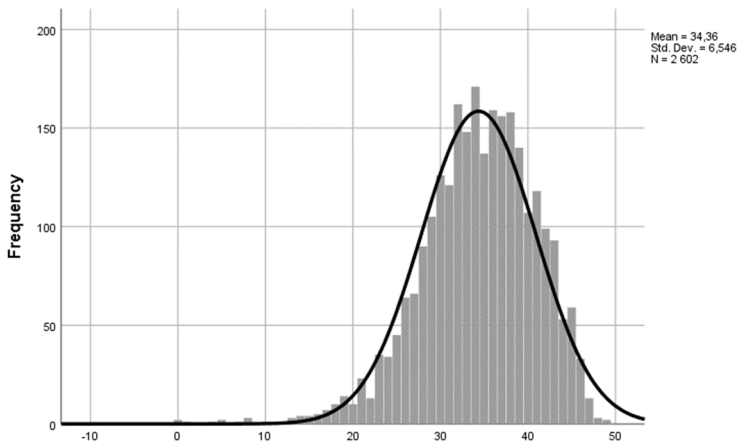
FORRÁS: Jenei és mtsai., 2011

A **8. feladat** a testünk és életműködésünk témaköréhez kapcsolódott. Ennek a témakörnek az óraszámait eléggé megtépázta a NAT 2020, összesen hat órát ad az emberi testre 8–10 éves korban a tanterv. Ebben a feladatban a tanulóknak 50% esélye volt megtalálni a jó választ, mert a feladat típusa alternatív választás volt ráismerési tudásszinttel párosítva. A feladatban a minta 4,41%-a nem szerzett pontot, ez alacsonyabb, mint a 2022-es mérés esetén. Maximális pontot szerzett 27,12 %-uk, ez szintén alacsonyabb érték, mint 2022-ben. Azonban 50% feletti értéket ért el a kitöltők több mint kétharmada (77,28%). Ez egy sikeres megoldású feladat (6 és 7. ábra), de ezt az eredményt a feladat típusa is elősegíthette.

A mérőlap feladatmegoldásaira kapható összes pontszám 50 volt – a megszerzett pontok átlaga 34,35. Ennek az eredménynek a mediánja 35 pont, a módusza 34. A maximális pontszámhoz közeli 49 pontot csak két tanuló szerzte meg (0,08 %; ld. 2. táblázat). A 45 vagy afeletti pontszámot, vagyis a 90%-os teljesítményt a minta 4,22%-a érte el, ami több, mint 5%-os csökkenés az egy évvel korábbi eredményhez képest. Az eloszlásgörbe alapján az eredmények jobbra tolódtak, az általunk várt eredménytől kicsit jobbakk. Ezzel az átlaggal a 12 évvel ezelőtti eredményekhez képest itt 9,7%-os romlás azonosítható. Ha 2022-höz viszonyítjuk, a romlás 4,1%.

7. ÁBRA

Az összes pontszám eloszlási görbéje



FORRÁS: saját szerkesztés

Az, hogy pont ezek a feladatok sikerültek jobban, mutatja azt, hogy gyakorlásra nem marad idő alsó tagozaton sem, így (az országismeret fejlesztése mellett) pont azok

a készségfejlesztő tevékenységek sikkadnak el, melyek a későbbiekben igen fontosak lennének a mindennapi élet során. Előnyösen befolyásolta a sikerességet az is, amikor

az elvárt tudásszint csak ráismerési és megnevezési volt – a magasabb tudásszintet igénylő és gyakorlatorientált témakörök eredményei bizonyultak rosszabbnak.

KAPCSOLATVIZSGÁLAT, KÜLÖNBÖZŐ CSOPORTOK EREDMÉNYEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A tanulók neme az összes pontszámra nem gyakorolt hatást, ugyanígy a 3. és 8. feladat eredményeire sem. Ugyanez a helyzet a 8. feladatnál az életkor vonatkozásában. A mintát két szempontból elemeztük tovább. Ezek: az iskola megyék szerinti elhelyezkedése és a képességek befolyása a kapott eredményekre. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző képességű csoportok melyik feladatot oldották meg könnyebben vagy nehezebben, mely tudásszinten megoldandó feladat volt nehezebb vagy könnyebb nekik. A kapott eredmények alapján ugyanis

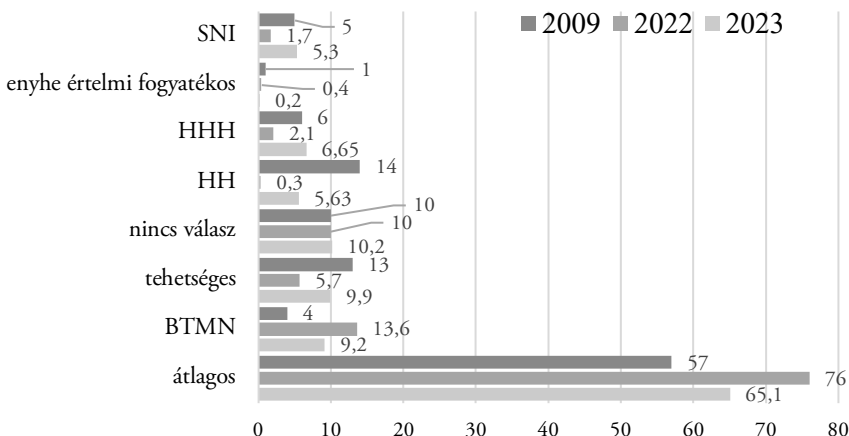
fejlesztő feladatokat is lehetne számukra összeállítani.

A szociális háttérrel a 2023-as évben különválasztottuk a képességcsoportoktól, mivel úgy gondoljuk, hogy a szociális háttér másképp befolyásolhatja az iskolai teljesítményt: a szociálisan hátrányos helyzetből nem következnek feltétlenül tanulási gondok, nehézségek. A szociális hátránnyal küzdők aránya a 2009-es mintában 20%, 2022-ben 2,4%, majd a 2023-as mintában 10,7% (8. ábra).

A képességcsoportok esetében az átlagos képességük aránya a legnagyobb – minden mérésnél elérte a kétharmadot, de 2023-ban meghaladta a 75%-ot is. Megfigyelhetjük, hogy tanulási zavarral többen küzdenek 2022-ben, de 2023-ban ez az arány is kisebb a mintában. Meglepő a tehetségesnek ítélt gyerekek arányának is a változása, hiszen, ha most több tehetséges gyerek töltötte ki a mérőlapot, és mégis ennyit romlottak az eredmények, milyen lehetne az eredmény, ha az arányuk nem nőtt volna a mintában?

8. ÁBRA

A képességcsoportok aránya a mintában (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

A kapcsolat vizsgálatára ANOVA varianciaanalízis-tesztet használtuk SPSS programban. Elmondható, hogy mindegyik képességcsoport esetében 0,000

szignifikanciaszinten és 7 df értéken a kapcsolat statisztikailag bizonyítható, azaz a kapott eredményre hatással voltak a tanulók képességei (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

Szociális háttér szerinti átlagok feladatonként (a nyilak a változás irányát mutatják 2022-höz képest)

Képességek	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Összes pont	N
Átlagos	2,60↓	4,92↓	3,69↓	0,37↓	12,49↓	2,68↓	3,61↓	4,40↓	34,76	1991
Hátrányos helyzetű	2,09↓	4,35↓	3,14↓	0,47↑	11,27↓	2,27↓	2,77↓	4,08↓	30,42↓	128↑
Halmazottan hátrányos helyzetű	2,06↑	4,35↓	3,05↓	0,51↑	11,19↑	2,21↓	3,35↓	4,18↑	30,94↓	151↑
Teljes minta	2,53↓	4,85↓	3,62↓	0,38↓	12,34↑	2,63↓	3,54↓	4,37↓	34,27↓	2270

FORRÁS: saját szerkesztés

A *szociális háttér* esetén csak a 4. és 8. feladatnál nem mutatható ki kapcsolat az eredménnyel. A többi feladatnál a kapcsolat szignifikáns. A feladatonkénti átlagok és az összes pontszám esetében is elmondható, hogy a szociális hátrány nélküli részhalmoz eredményei a magasabbak (3. táblázat), de a halmazottan hátrányos és hátrányos helyzetűek átlagai nem térnek el jelentősen egymástól. A legjelentősebb eltérés a tanulmányban nem elemzett 7. feladatban mutatható ki, mely a szelektív hulladékgyűjtéshez kapcsolódik. Ez talán azért lehet így, mert ez a tudáselem az elméleti alapok nélkül utánzó tanulással is elsajátítható, része a mindennapi életnek. Az összes pontszám esetében azonban jelentős az eltérés a részhalmozak között; megközelíti a 10%-ot.

A képességcsoportok esetében az eredmények az elvárások szerint alakultak, azaz

a legmagasabb pontokat mindig a tehetséges tanulók csoportja érte el (4. táblázat).

Azokban érzékelhető a tanítói ráhatás az értelmi fogyatékos gyerekek esetében, akik átlaga több esetben is magasabb lett (4., 6. és 8. feladat), vagy megközelítette a tehetségesekét (1. és 2. feladat). Erre a kitöltésben közreműködő tanároknál is rákérdeztünk, akik ezt több esetben megerősítették.

A *BTMN* és *SNI* résztvevők halmazai nagyon közeli eredményt értek el, négy-négy feladatban lett jobb hol az egyik, hol a másik rész minta eredménye. Az átlagok közötti eltérés intervallumai 0,01 és 0,35 között változnak. Itt a környezetismeret tanítása szempontjából tehát hasonló nehézségekkel kell szembenéznie a pedagógusnak – vagy mondhatjuk, hogy hasonlóan sikeres mindkét részhalmoz.

4. TÁBLÁZAT

Képességsoportok szerinti átlagok feladatonként

Képességek	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Összes pont	N
átlagos	2,60↓	4,92↓	3,69↓	0,37↓	12,49↓	2,68↓	3,61↓	4,40↓	34,62↓	1697
Tehetséges	3,38↓	5,01↓	3,88↓	0,49↓	12,77↓	3,66↓	4,0↓	4,59↓	37,74↓	259
SNI	1,96↓	4,71↓	3,17↓	0,20↓	11,46↓	1,93↓	3,33↓	3,91↓	30,51↓	138
BTMN	1,78↓	4,69↓	3,34↓	0,21↓	11,82↓	1,80↓	2,98↓	4,09↓	30,68↓	239
Enyhe értelmi fogyatékos	3,2↑	5,0↑	2,80↑	0,80↑	11,40↑	3,8↑	2,2↓	4,80↑	34,00↑	5
Teljes minta	2,54↓	4,87↓	3,63↓	0,39↓	12,36↑	2,61↓	3,55↓	4,38↓	34,32↓	2338

FORRÁS: saját szerkesztés

A tehetségesek mellett az átlagos képességüként azonosítottak eredményei szerepelnek a legtöbbször a dobogó második fokán, de ez alól is van kivétel természetesen; ha figyelmünk kívül hagyjuk az értelmi fogyatékosok csoportjának a tanítói ráhatás által befolyásolt eredményeit. Ilyen a 4. feladat, ahol az átlagos gyerekek eredménye a legjobb.

Az is meglepő eredmény, hogy a hátrányos helyzetűek eredményei sokszor maradtak az SNI-k eredményei mögött (2., 3., 5., és 7. feladat), egész pontosan négy feladat esetében, míg egynél volt csak jelentősebb különbség az átlagban, ez az élettelen természethez kapcsolódó 4. feladat. Az összes pontszámban minimálisan az SNI-k eredménye a magasabb (3. és 4. táblázat). A két részhalmaz elemszáma hasonló a mintában.

A tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében leginkább a diszgráfia és diszkalkulia típusú zavar jelent meg. Ezeknek a

gyermeknek is leginkább azok a feladatot okoztak nehézséget, amelyek nyílt végűek, de nem azért, mert nem tudták értelmezni a feladatot, vagy mert nem értettek egyes fogalmakat, hanem azért, mert ha a gyerek helyesen oldotta is meg a feladatot, helytelenül írta le magát a szót.

Például: *mókus* helyett *kókus*. Az ilyen esetek nagymértékben a 3., 5. és 6. feladatokban jelentek meg.

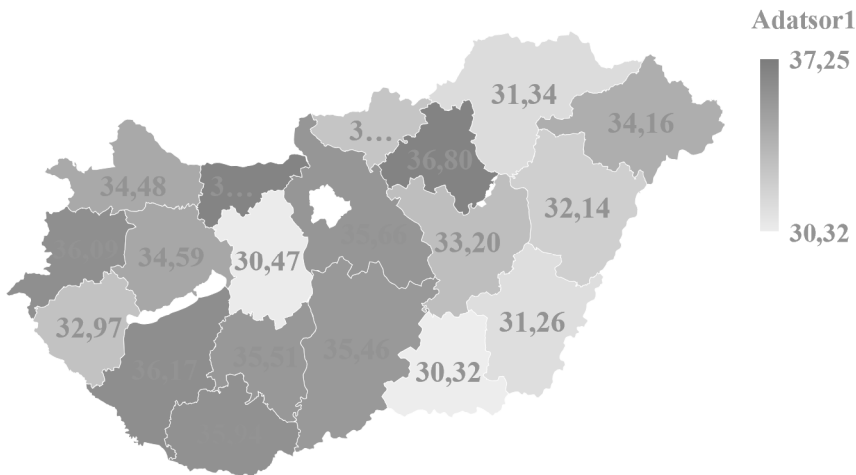
Egy SNI gyermeknél leginkább a kognitív funkciókkal van probléma, amíg egy HH/HHH tanulóknak a szociális háttere nem megfelelő. Mindkét csoportnál jellemző volt, hogy azt a feladatot tudták jól megoldani, amelyek az életükhöz közel áll, amelyek témakörei nagymértékben köthetők a tapasztalati tanuláshoz – mint pl.: az élő környezet, növények, állatok vagy a víz témaköre –, mert ezek a tanulók nemcsak az iskolában tanulnak ezekről, hanem a mindennapi életben szerzett

tapasztalataikon keresztül. A rosszabb szociális háttérrel rendelkezők a magasabb tudás-szintű feladatokban is eredményesen szerepeltek, míg az SNI gyerekek a nehezebb feladatoknál rosszabbul teljesítettek.

A *tehetséges* tanulók esetében már a kifejtést igénylő feladatok is jobban mentek. Ezeknek a tanulóknak olvasható az íráskéjük, jól értelmezhető, amit írnak. Számukra nem okozott gondot egy-egy fogalom megnevezése és leírása.

9. ÁBRA

A megyék szerinti összes pontszám átlagai a megszerzhető 50 pontból



Szolgáltató: Bing
© Microsoft, TomTom

FORRÁS: saját szerkesztés

A *megyéenkénti* eredmények esetében szintén szignifikánsak a különbségek a területi elhelyezkedés alapján. A kapcsolat vizsgálatára ANOVA tesztet használtuk szintén SPSS programban. Elmondható, hogy 0,000 szignifikanciaszinten és 18 df-értéken a kapcsolat statisztikailag bizonyítható, azaz a kapott eredményre hatással volt a mérőlapot kítőltő tanulók megye szerinti

elhelyezkedése (9. ábra). Hegedűs (2021) vizsgálatai alátámasztják, miszerint az iskola elhelyezkedése erőteljesen hatással van a tanulmányi eredményekre.

A megyék közötti különbség a 2023-as adatsorban meghaladja a 18%-ot (9. ábra). A legalacsonyabb eredményeket ezúttal a Fejér megyei és Csongrád-Csanád megyei intézményekben érték el. A 2022-es

mérésben Veszprém és Békés volt a két leggyengébb eredményt nyújtó megye (*Homoki, 2024*). Fejér esetében a változás több mint -23% (itt fontos emlékeztetni arra, hogy nem ugyanazokról az iskolákról van szó). A legjobban Heves, Komárom-Esztergom, Somogy és Vas megye intézményei teljesítettek. A felsorolt megyék átlaga meghaladta a 36 pontot az 50-ből. Azonban fontos tény, hogy míg 2022-ben volt 40 pont feletti eredményt elért megye, addig most a legmagasabb pontszám a 36,8 volt. De, ahogy már korábban leírtam, a pontszámok átlagainak csökkenése az egész mintában megfigyelhető.

ÖSSZEZÉS

A feltett kérdésre adható válasz az, hogy az eredmények feladatonként és az összes pontszám esetében is csökkentek. A változás iránya egyértelműnek tűnik. A teljes mérőlapra nézve a 2009-es 39,18 pontos átlag 2022-ben 36,41 pontra csökkent, ami 5,4%-os romlást jelent. Ha a 2009-ben vizsgált két megyére (Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg) nézzük meg az eredményeket, akkor ez az érték 8,1%. A 2023-as mérés teljes átlaga 34,35 pont, a két megye esetében már csak 32,68 pont. Ez a további romlás 9,56%, a két megye esetében már 13%. Ezeket abszolút értékben a megszerezhető 50 ponthoz viszonyítottuk, de ha már csak az előző évi eredményekhez viszonyítjuk az átlagokat, sajnos a romlás még markánsabb: minden esetben meghaladja a tíz százalékot.

Ezek alapján kimondható, hogy az új NAT-ban megfogalmazott tevékenységek nem kínálnak megoldást a tantárgy hiányára. Így az anyanyelvi és technikaórák nem orvosolják a tárgy megszűnésének hátrányos következményeit. Még úgy sem, hogy tudjuk: sok helyen megpróbálják pótolni a tárgy óráit más tárgyak terhére. Ez azért sem jelent megoldást, mert a másik tárgy tartalma is sérül, illetve az „alternatív” megoldások feszültséget generálnak a pedagógusokban és a pedagógusok között egyaránt. Így pedig szinte biztosra vehetjük, hogy a tanulók nem jutnak el a képességfejlesztésnek a felső tagozat kezdetéig elvárt korosztályos szintjére.

Mivel az olvasási és a szövegértési kompetencia nem alakul ki második osztályra, az ismeretterjesztő szövegek áttemelése a magasabb évfolyamról második évfolyamra nem jelent megoldást a tárgy pótlására. Mindamellet a környezet megismerése nem

lehet egyenlő egy szövegfeldolgozó óra algoritmusának elsajátításával. A tanítása során használt gondolkodási műveletek, megismerési módszerek és új oktatási stratégiák

a pontszámok átlagainak csökkenése az egész mintában megfigyelhető

hiánya biztos hatással lesz a környezeti attitűd kialakulására, a pályaorientációra, így módon az elkövetkező évtizedek munkaerőpiaci kihívásaira, melyek már ma is érzékelhetők. A kisebb óraszám, de hasonló mennyiségű ismeretanyag átadása szűkíti azt az időkeretet, amellyel kritikus gondolkodást taníthatunk a tanulóknak, amikor rácsodálkozhatnak a természetre, amikor megállhatnak és elidőzhetnek egy probléma mellett, amikor saját maguk keresnek a tudásuknak megfelelően megoldási lehetőségeket egy-egy felmerülő problémára. Mindezek a

hiányok együttesen gyengíthetik a természettudományos attitűdöt, ehhez a gondolkodáshoz való pozitív viszonyt. Úgy véljük, hogy így a pályaválasztásnál is háttérbe szorulnak majd azok a szakmacsoportok, amelyek ezeknek a kompetenciáknak a használatát igénylik a fiataloktól. Érdemes lenne vizsgálni, hogy hogyan változik majd az ezen készségeket felhasználó szakmák munkaerőpiaci súlya. Fontos megemlíteni, hogy a térbeli tájékozódási képesség megalapozatlansága később a matematikai kompetencia és a gyakorlati élet szempontjából is erőteljes negatív hatással jár (Homoki, 2024). Ezen hiányosságok hosszútávú hatásmechanizmusainak megismerése további vizsgálatokat igényel.

Saját meglátásunk szerint ez a változtatás szembemegy minden nemzetközi gyakorlattal (Papp és mtsai, 2020), következményei beláthatatlanok. A természettudomány tanítását mindig is az egyik legjobb eszköznek tekintették a tanulók értelmének fejlesztéséhez (Adey és Csapó, 2012). A kiemelt fejlesztési feladatok között szerepel a gazdasági irányú és a környezettudatoságra való nevelés, amelyek komplex összefüggéseikben leghangúlyosabban a környezetismeret tantárgy keretében jelennek meg alsó tagozaton (Homoki, 2008).

a kiemelt fejlesztési feladatok között szerepel a gazdasági irányú és a környezettudatoságra való nevelés

Úgy gondolom a mélypont még nem itt van, hiszen most még a legtöbb tanító próbálja azokat a tudáselemeket átadni, amelyek ennek a tárgynak a sajátjai, illetve a vonatkozó fontos képességeket fejleszteni – de néhány év múlva, amikor azok a pedagógusok kerülnek pályára, akik már ebben az új rendben szocializálódtak, ezt már nem akarják majd föltétlenül megtenni.

Munkánk révén többször találkozunk az alsó tagozatos gyerekekkel. Az egyik legutóbbi élményünk, hogy tér- és időbeli tájékozódásuk már most kézzel foghatóan rosszabb, azokénál, akiknek még volt környezetőrája az első két évfolyamon. Láthatóan gondot jelent számukra a hónapok egymás után történő felsorolása, a napok sorszámozása, holott ezen ismeretek tényleg mindennaposak. Úgy gondoljuk mi, szerzők és sok pedagógus is, hogy fontos lenne a környezetismeret-óra visszaállítását a kivezetett két évfolyamon, hogy a gyerekek biztonságosan tájékozódjanak az őket körülvevő világban.

Köszönetnyilvánítás

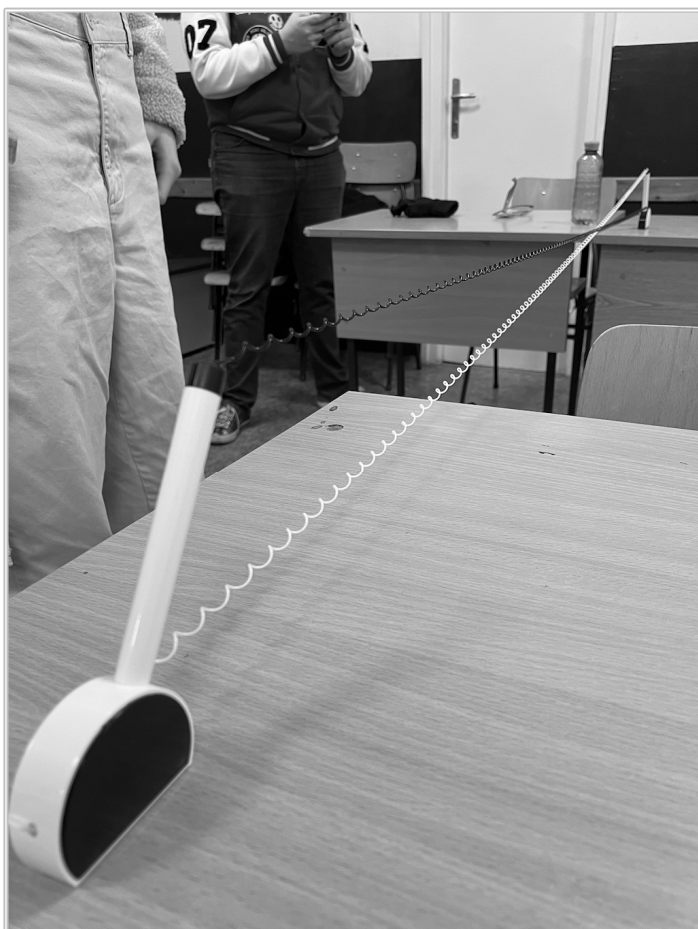
Az MTA-SZTE Földrajz Szakmódszertani Kutatócsoport a 2022–2026. időszakban az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program támogatásával működik.

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) korm. rendelet (2012). A nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*. 66. sz., 10635–10847.
- 5/2020. (I. 31.) korm. rendelet (2020). A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*. 17. sz., 290–446.

- Adey, P. és Csapó B. (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Csapó B. és Szabó G. (szerk.): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–58
- Babbie, E. (2009): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi, Budapest.
- Chrappán M. (2017): A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*. **178**. 11. sz., 1352–1368. DOI: 10.1556/2065.178.2017.11.3
- Csapó B., Korom E. és Molnár Gy. (szerk.; 2015): *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csapó, B. (1997): Development of inductive reasoning: Cross-sectional measurements in an educational context. *International Journal of Behavioral Development*. **20**. 4. sz., 609–626. DOI: 10.1080/016502597385081
- Csapó B. (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív minták alapján. *Magyar Pedagógia*. **101**. 3. sz., 373–391.
- Dávid M. (2015): *Speciális igényű hallgatók/tanulók a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola. Letöltés: http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/3-specialis-igenyuek-a-felsőoktatásban-es-a-felnőttképzésben-david-maria-isbn_565d552e4b41e.pdf (2024. 02. 03.).
- Falus I. és Ollé J. (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata: Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs R. (2021): A tanulási zavarral küzdő gyermekek Országos kompetenciamérésén elért eredményei és jellemzői. *Gyógypedagógiai Szemle*. **69**. 4. sz., 262–277.
- Homoki E. (2008): Földrajz középszintű érettségi írásbeli feladatsorok elemzése. In: Szabó J. és Demeter G. (szerk.): *Geographia generalis et specialis: Tanulmányok a Kádár László születésének 100. évfordulóján rendezett tudományos konferenciára*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 405–410.
- Homoki E. (2014): A földrajz tantárgy tartalma és oktatási helyzete hazánkban, szomszédos országok összehasonlításában In: Kóródi T., Sansumné Molnár J., Siskáné Szilasi B. és Dobos. E. (szerk.): *VII. Magyar Földrajzi Konferencia kiadványa*. ME Földrajz-Geoinformatika Intézet, Miskolc. 173–183.
- Homoki E. (2021): A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek. In: Fodor R., Karain-Gombocz O. és Miklós Á. K. (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Szaktudás Kiadó, Budapest. 137–144.
- Homoki E. (2024): Környezetismeret tárgy tartalmi változásainak következményei [megjelenés alatt]. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*.
- Jenei T., Homoki E., Koi, B., Sitkuné Görömbei C. és Schmerc I. (2011): *Diagnosztikus mérés-értékelés az általános iskola kezdő és alapozó szakaszában*. Élmény '94 Bt., Téglás.
- Kormány Gy. (2004): *A földrajz tanítása*. Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Köves J. (1994): A gondolkodásra nevelés megalapozó tényezője a környezetismeret tanítása. *Iskolakultúra*. **4**. 14. sz., 14–18.
- KSH (2023): *23.1.2.6. Általános iskolai oktatás és nevelés vármegye és régió szerint*. Letöltés: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0036.html (2024. 02. 23.).
- OECD (2021): Education at Galance 2021. Letöltés: https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/oecd-education-statistics_edu-data-en (2024. 05. 16.).
- Oktatási Hivatal: Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára [Környezetismeret 3–4. évfolyam]. Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2024. 07.10.).
- Papp K., Flach F. és Molnár M. (2018): A kisgyermekkori természettudományos nevelés itthon és külföldön – Helyzetkép. *Fizikai Szemle*. **68**. 3. sz., 101–107.

- Papp K., Nagy A. és Z. Orosz G. (2020): A kisiskoláskori természettudományos nevelés célja, feladata és keretei. In: Korom E. és Csiszár I. (szerk.): *Gondolkodtató természettudomány-tanítás. Kisiskoláskor*. Mozaik Kiadó, Szeged. 7–26.
- Udvarhelyi K. és Göcsei I. (1973): *Az alsó- és középfokú földrajztanítás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest.



LŐDI VIRÁG

Robert Gloton, a párizsi École Vitruve alapítója – egy kortárs művészeti projekt megvilágításában

„[A gyermek] 10-11 éves korában egy kis itt-ott hallott földrajzi és történelmi ismerettel országot alapít. Országot, főleg királyságot, mert meg kell ismernie a társadalom elemeit; és nem tanulmányoz, hanem alapít, kísérletezik, mert hisz élete a játék alkotó világában pereg.”

Mérei Ferenc

Robert Gloton (1906–1986) francia pedagógus, oktatásügyi szakember, a GFEN (Le Groupe Français d'Education Nouvelle)¹ egyik aktivistája volt. A nevével először egy, a művészet és a pedagógia határmezsgyéjén megszületett munka kapcsán találkoztam. Adelita Husni-Bey képzőművész 2011-ben egy pedagógiatörténeti szempontból is releváns térben, a Gloton által alapított iskolában – az École Vitruve-ben – szervezte meg ide járó gyerekeknek szóló, háromhetes workshopját. A projektnek teret adó iskola 1964-es alapításától a mai napig állami fenntartású, kísérleti iskolaként működik: az intézményt az öngazgata, az innovatív tanulásszervezés és a demokratikus pedagógiai kultúra jellemzi. Gloton iskolakísérletéről Trencsényi László írt 1987-ben² egy lelkes hangvételű

ismertetőt, más magyar nyelvű hivatkozást nem találtam.

Ezzel az írással a célom az, hogy felkeltssem az érdeklődést egyrészt Robert Gloton iskolája és aktivizmusa, másrészt olyan művészeti projektek iránt, amelyek történeti utalásaik révén nemcsak a művészeti, hanem a pedagógiai közegben is szakmai párbeszédet, további kutatási lehetőségeket nyithatnak meg.

A hazai közönségnek még 2017-ben, a *Pedagógiai partizánakciók* című kiállítás³ keretében vetítették le Adelita Husni-Bey *Postcards from the Desert Island* című videó-munkáját. Ebben 8-10 éves gyerekek közössége egy meghatározhatatlan funkciójú iskolai térben éli újra *A legyek ura* alaphelyzetét: egy, a felnőttek kontrolljától és az addig adottnak vett társadalmi konszenzusoktól mentes „lakatlan szigeten”

¹ A GFEN-t 1922-ben hozták létre a *Nemzetközi Liga az Új Oktatásért* francia szekciójaként. Az *Új nevelés Kiáltványát* Henri Bassis kommunista aktivista, költő írta. Elsősorban az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek elleni harcot hirdették meg a *Tous capables!* vezényszóval. A GFEN egy elsősorban oktatáskutatást és pedagógus-továbbképzéseket, valamint az önszerveződést támogató mozgalom, amely a mai napig működik. További információ a történetéről és aktualitásairól: <https://gfen.asso.fr/presentation/> (2024. 07. 07.).

² Trencsényi László: *Kisiskolások Franciaországban. Tanító*, 1987/6. sz.

³ *Pedagógiai Partizánakció(k)*. Kurátor: Lődi Virág. Szerző: OFF-Biennálé. Der Punkt Galéria, 2017.

vannak, ahol ki kell alakítaniuk saját életterületet és társadalmi formájukat.⁴ Ez a Husni-Beytől származó felhívás tulajdonképpen az életkorokra amúgy is jellemző világepítő/országalapító játék helyzetét teremti meg.⁵ A film a lakatlan sziget környezeti kialakítását, a közösségi és privát terek megépítését, valamint a közös szabályokról, a feladatok elosztásáról és a társadalmi szerepekről szóló vitákat dokumentálja. A filmhez felhasznált felvételek jó része vélhetőleg (felnőtt) operatőri munka, és bár néha feltűnnek a filmben kamerázó gyerekek, a médiumhasználat és a résztvevőknek a reprezentációjuk feletti önrendelkezése nem kap külön hangsúlyt a projektben. A film leginkább közeli beállításokkal dolgozik: hol az ügyes, szorgos gyermekkezek lendületes koreográfiájában fejeződik ki a (szabad) gyermek teremtoereje, hol premier plánban mutatott elszánt gyerekarokat látunk. Mindeközben folyamatos a produktív ricsaj, a fontosabb ügyekről élénk párbeszéd zajlik: hogy legyen a munkamegosztás, ki milyen felelősséget vállal a közösség életében, hogyan valóítják meg a cserekereskedelmet, szükség van-e pénzre? A véleménykülönbségeket először a saját maguk moderálta gyűlésen tisztázzák, itt hozzák meg a legfontosabb

folyamatos a produktív ricsaj,
a fontosabb ügyekről
élénk párbeszéd zajlik

döntéseket, a videó végére pedig kvázi tünnetésbe torkollik annak a kérdésnek az eldöntése, hogy a király vagy a polgármesteri hivatal kormányozza a közösséget. A filmben egyes gyerekek inkább konformistább megoldások felé hajlanak, míg vannak, akik eléggé radikális és tudatosan anarchista víziókkal próbálják befolyásolni a

folyamatot. Ez a közösségben szakadást is eredményez; a királypártiak és az önkormányzatiság pártján állók között feszültség alakul ki. A videó lezárását az egyik

gyerek bölcs, az élet körforgására vonatkozó mondata adja: „*Gyerekeink lesznek, aztán meghalunk, nekik is gyerekeik lesznek, és a dolgok így mennek tovább*”. A film egyébként igen keveset mutat be a workshop körülményeiről, és a helyzetremetés metódusát sem ismerjük meg, ezért a nézőben (gyakorló pedagógusként különösen) sok praktikus kérdés felvetődhet a felvételeket megelőző pedagógiai munka és a művészeti beavatkozás felépítésével kapcsolatban.⁶

A filmen a gyerekek viselkedésének társadalmi-politikai dimenziói ugyan felnőtt kontroll nélkül nyílnak meg – ám az iskola belső kultúrája nem kis szerepet játszhatott a folyamatban. Az École Vitruve intézménytörténetéről szóló rész tehát nem csak

⁴ A kiállítás megismételte 2016-ban megjelent könyvem címét. Ebben a könyvben a Városmajor utcai iskolában a – Gloton nevével összeforrott Vitruve-i történetekkel jóformán azonos történelmi időben zajlott – Rév István és Sinkó István vezette, hasonló szellemű vizuális nevelési kísérletet mutathattam be. Későbbi kutatásaimban hasonló elveket ismerhettem fel Forgács Péter Leiningen utcai komplex esztétikai nevelési projektjében is.

⁵ Lásd például a mottóbeli idézet forrását: *Mérei*, 1936.

⁶ Husni-Beynek egyébként több pedagógiai ihletettségű művészeti projektje van, bár tényleges pedagógiai helyzetremetést (legalábbis kisgyermekközösséggel) csak az említett filmjében látunk. Másol inkább a pedagógiatörténet szimbolikus, művészi feldolgozásával operált; a munkája fókuszában elsősorban Francisco Ferrer y Guardia anarchista szabadgondolkodó és iskolaalapító, illetve az általa alapított Escuela Moderne története áll. Ez irányú kutatásairól a *Holiday from the rules* című művészkönyve ad számot.

egy izgalmas kulturális hivatkozás Husni-Bey saját műleírásában; a kisfilmet nézve a gyerekekre már korábban is ható nevelési koncepció, a vitruve-i szocializáció hatása is érzékelhető. A gyerekek működésében nem (csak) a spontán birodalomépítési törekvések és ösztönök jelennek meg, hanem egy begyakoroltnak tűnő demokratikus eszköz- és gondolatkészlet használata is. A gyűlés, a szavazások mozzanatai, a munkacsoportokká fejlődés megjelenése a Gloton által már a hatvanas években előirányzott pedagógiai munka hatásaként is értelmezhetőek, hiszen a gyermekben rejlő politikai és közösségteremtő potenciál a Robert Gloton nevével összefonódott iskolakoncepció egyik alapeleme volt. Még ha az iskola belső világa az évtizedek során sokat változott is, a filmben szereplő gyerekek politikai gondolkodásának fejlettsége, aktivitásuk feltételezhetően nem pusztán a háromhetes workshop fel-szabadító erejének eredménye, hanem annak, hogy eleve egy igen fogékonyra tett gyerekközösségről volt szó.

Robert Gloton az École Vitruve 1962-es megalapításától kezdve a demokratikus, önkormányzatiságra épülő tanulászervezést kívánta megteremteni. Az iskolát (egyébként más kísérleti iskolák mellett) a komoly ifjúsági problémákkal küzdő párizsi kerületek egyikében, konkrét szükséghelyzetre reagálva hozták létre: rendkívül magas volt az iskolát elhagyó vagy súlyos hátrányokkal küzdő gyerekek száma. Gloton körzeti tanfelügyelőként dolgozott az '50-es évektől, e funkcióval párhuzamosan a GFEN (Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle – a francia újiskola-mozgalom) zászlóvivője volt, elkötelezett

hálózatépítésben vett részt, igyekezve pedagógustársai figyelmét új módszerek és új pedagógiai kultúra kialakításának lehetőségei felé fordítani. Ezt a – tulajdonképpen mozgalmi – munkát különösen fontos említeni Glottonál, a célja ugyanis az volt, hogy az új kísérleti iskolákkal bővítse a (körzeti) pedagógustársadalom képzési lehetőségeit, élénkítse a pedagógiai közéletet. Felismerte, hogy rendszerformálás csak a terepen lévő pedagógusokkal együtt lehet végbe, illetve a gyerekek és tanárok közötti demokratizált viszony csak a tanárok attitűdjének formálásával és szakmai közösségek megszervezésével együttesen érhető el.

Gloton pedagógiai írásai nem elérhetők magyarul, és online formában sem könnyű hozzáférni a szövegeihez, de néhány francia nyelvű tanulmány segíthet megismerni életpályáját, kísérleti pedagógiájának lényegét. Ezek rövid

spontán birodalomépítési törekvések és ösztönök

ajánlójával szeretnék kedvet csinálni az esetleg frankofón érdeklődésű kutatóknak.

2009-ben *Noëlle Monin* írt tanulmányt Gloton pedagógiai munkásságáról, és ahogy a címe – *Egy francia oktatási aktivista a progresszizmus és a konzervativizmus között* – is jelzi, arról a kettősségről szól, amely meghatározta Gloton munkáját: haladó szellemiségű pedagógiát képviselt az uralkodó oktatási szisztéma funkcionáriusaként. A tanulmány Gloton életrajzi szövegeit idézve, valamint a korabeli szakajtót elemezve igyekszik feltárni a pedagógusra ható progresszív hatásokat és a konzervatív ellenereket. Gloton az iskola fegyelmű, tekintélyelvű, autoriter karakterének harcos kritikusa volt, aki már pedagógiai munkája elején (a '20-as években)

kereste a kiutat a dresszúrán alapuló, életidegen tanítási formákból. Az új iskola-konceptiók felé fordulásának forrásait keresve Montessorira, Decrolyra, Freinet-re utaló hatásokat találhatunk, de a korai szovjet-orosz iskolamodellek, valamint a szindikalista Albert Thierry is fontos forrása volt Glotonnak. *Odette Bassis* írása (2009) külön kiemeli Henry Wallon hatását (Gloton egyébként Mérei Ferenc után hét évvel lesz Wallon tanítványa). Glotont idézve:

Az evolúció funkcionális dinamizmusának walloni felfogása új utakat nyitott meg a pedagógia felé [és ez főképp azt jelentette, hogy] **a nevelési cselekvésben a konfliktusokat nem tagadni vagy elfojtani kell, hanem elfogadni azokat a felnőtt-gyermek és a gyermek-gyermek kapcsolati szerveződések kialakulásában, a pedagógiai munka pedig ezen elmentmondások feloldására irányul.** (*Ki-emelés az eredetiben, saját fordítás.*)

Glotonnak egyébként a '60-as és '70-es években számos írása jelent meg kifejezetten a művészeti nevelésről. A művészet integrációját az oktatásba – a reformpedagógiai és avantgárd hagyományokat követve – nem a többi tudásterület-től különálló programként képzelte el, hanem lényegében mint egy tantárgyfüggetlenül használható eszköztár behozatalát. Gloton szerint a gyerekek természetes módon kreatívnak mutatkoznak a legkülönbözőbb területeken, ha megfelelő társadalmi környezetet teremtünk, és ennek kedvező oktatási módszereket találunk számukra. A művészettel történő nevelésben

fontosnak találta magának a kontemplatív megfigyelésnek a fejlesztését. A kontempláció megköveteli az elme teljes részvételét, az érzékenységet; a gyerekeket szerinte látni és hallani kell megtanítani, de véletlenül sem passzív befogadáson, az akadémikus művészeti nevelésen keresztül, hanem cselekedtető pedagógiák technikáival. Az 1966-ban megjelent, Gaston Mialeret által szerkesztett *Éducation Nouvelle et Monde Moderne* című könyvben a művészettel nevelést elsősorban elméleti megközelítésben és az *Éducation Nouvelle* programjának kontextusában tárgyalja. Gloton a hatvanas évek végi (francia) társadalmi-gazdasági kontextusra és a képi fordulatra reagálva hangsúlyozza a művészettel nevelés társadalmi tétjét.

Mint írja, a képek állandó agressziója, erőszakos stimulusai, „*az indiszkrét reklámok és a pimasz propaganda alattomos hatása*” átalakítja az érzékenységünket és a gondolkodásunkat. Gloton felismerése, hogy az audiovizuális eszközöknek, amelyek immár létezésünk szerves részévé váltak, nem kívánt élettani hatásai vannak. A nem tudatos médiumhasználat következményeként detektálja a problémát, így válik a képek hatalmának jellemzően

művészetelméleti megközelítéséből oktatási kérdés Glotonnál: „az iskolának az alkalmazkodás és az asszimiláció révén fel kell készítenie a gyermekeket e képi civilizációra, lehetővé téve számára, hogy az érzékszervi világ szüntelen felhívásai közül válasszon, hogy azt fogadhasse be, amit érdemes, valamint ki kell fejleszteni benne az önvédelmi reflexeket. Ugyanez mondható el a

a gyerekeket szerinte látni és hallani kell megtanítani

meket e képi civilizációra, lehetővé téve számára, hogy az érzékszervi világ szüntelen felhívásai közül válasszon, hogy azt fogadhasse be, amit érdemes, valamint ki kell fejleszteni benne az önvédelmi reflexeket. Ugyanez mondható el a

szabadidő/szórakozás civilizációjáról, amelyet szintén a technikai fejlődés készít elő számunkra. Ezek a jelenségek teljesen új szerepet osztanak az iskolára, az új nevelés feladata, hogy tudatosítsa a technikai médiumok fejlődésének és kritikai megközelítésének fontosságát. Gloton szerint a társadalom és az egyén mentális jólléte a tét, mint írja: „*a pszichés betegségek és a fiatalokori bűnözés fokozódása ugyanúgy a civilizációnk termékei, mint a képesség⁷ vagy a szórakozás. Talán itt az idő elgondolkodni az emberiség mentális egészségéről is, ha azt akarjuk, hogy képes legyen profitálni az elért eredményeiből.*” (Gloton, 1966, 73–74. o.; saját fordítás)

Robert Gloton *L'Art et L'École* című könyvében fejti ki jobban a művészet nevelésben betöltött funkcióját, illetve konkrét gyakorlati útmutatót, módszereket is ajánl. Az előzőekben idézett meglátásai ellenére ebben a módszertani könyvben a technikai médiumok használata még kevésbé jelenik meg a javasolt eszköztárban, de a közös környezetalakítás, illetve interdiszciplinaritás fontos elemként van jelen. Érdemes volna Gloton e szövegét a vele egyidőben megjelenő hazai, művészeti neveléssel foglalkozó szakirodalommal összevetve is megvizsgálni.

Gloton vizuális nevelési koncepciója nem kap külön hangsúlyt az általam átnézett szakirodalomban, ahogy Adelita Husni-Bey projektje sem utal rá. Kiemelendő azonban, hogy a vitruve-i kísérleti iskola vizuális produktumaival, művészeti projektjeivel alaposabban foglalkozik egy nemrégiben megjelent, szintén a művészet területéről érkező kutató, Marie Preston (2023) által szerkesztett kiadvány. Az *Inventer l'école, penser la co-création* című könyvben Preston a '70-es évek francia iskolakísérleteit mutatja be (köztük a Gloton által megszervezett iskolát is). A kiadvány fókuszában kifejezetten a *közös alkotás és tanulás* folyamatai állnak, az École Vitruve '80-as évekbeli iskolaújságjának (*Cacapévard*) reprodukcióival színesítve.⁸ A kötetben felidézett történetek és módszerek egyértelműen előképként szolgálnak Preston jelenlegi művészeti és közösségépítő praxisához.

Mind Adelita Husni-Bey, mind Marie Preston kutatásalapú művészeti projektjei inspirálhatnak minket a pedagógiatörténet elfeledett vagy alulreprezentált momentumainak újragondolására, valamint a pedagógiatörténet művészeti/vizuális eszköztárral bővített feldolgozási lehetőségeinek keresésére.

IRODALOM

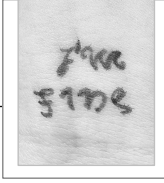
- Bassis, O. (2009. 12. 01.): Au pays d'un pionnier démasqué. Traces de vie de Robert Gloton. Letöltés: <https://gfen.asso.fr/gloton-traces-de-vie/> (2024. 05. 30.).
- Gloton, R. (1966): L'art et formation générale dans l'éducation nouvelle. In: Gaston Mialaret (szerk.): *Éducation Nouvelle et Monde Moderne*. Presses Universitaires de France, Paris.

⁷ A *medializáció* kifejezés talán pontosabb volna. (L. V.)

⁸ Az iskolaujságok hangsúlyos jelenléte a francia kísérleti iskolákban természetesen a Freinet-hagyománnyal magyarázható, így erre Marie Preston is egy teljes fejezetet szentel könyvében (Poulin és Preston, 2023, 131–144. o.).

- Gloton, R. (1970): *À la recherche de l'école de demain, Le groupe expérimental de pédagogie active du XXe arrondissement de Paris* Armand Colin, Paris.
- Gloton, R. (1971): *L'Art à l'école*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Gloton, R. (1976): *Les Épreuves écrites du CAP*. Armand Colin, Paris.
- Gloton, R. (1977): *L'Établissement scolaire, unité éducative*. Casterman, Paris.
- Gloton, R. (1979): *Au pays des enfants masqués*. Casterman, Paris.
- Husni-Bey, A. (2011): *Holiday from the rules*. Mousse Publishing.
- Husni-Bey, A. (2014): The Modern School – Lessons in Anarcho-collectivism. In: Hansen, T. és Bang, L. (szerk.): *The Phantom of Liberty*. Sternberg Press.
- Mérei F. (1936): Az országalapító gyermek. *Gyermeknevelés*, 2. 5. sz., 76–78.
- Monin, N. (2019): Robert Gloton: Un militant pédagogique français entre progressisme et conservatisme. *Revista Lusófona de Educação*. 43. sz.
- Patry, D. (2020): La revue Interéducation (1968–1977): coopération et débats au sein d'une revue militante? *Recherches & Éducatons*. Letöltés: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/10757#entries> (2024. 06. 10.).
- Poulin C. és Preston, M. (szerk.) (2023): *Inventer l'école, penser la co-création. Un livre de Marie Preston*. CAC Brétigny.
- Reuter, Y. (é. n.): *L'École Vitruve: un laboratoire de l'expérimentation pédagogique*. Letöltés: <https://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/reutervitruve19.pdf> (2024. 06. 14.).





SZEMLE

P. MÁRKUS KATALIN: SZÓTÁRDIDAKTIKA AZ IDEGENNYELV-
OKTATÁSBAN. TINTA KÖNYVKIADÓ, BUDAPEST, 2024

Bodnár Ildikó: Agyagtáblák szólistáitól a középkori kézzel másolt szójegyzékeken át napjaink nyomtatott és digitális szótáraiig

Szótárdidaktika – haladóknak

A Tinta Könyvkiadó *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* címet viselő sorozatának 235. darabjaként 2024 tavaszán jelent meg P. Márkus Katalin *Szótárdidaktika az idegennyelv-oktatásban* című kötete. A szerző a Károli Gáspár Református Egyetem Anglisztika Tanszékének egyetemi docense, fő oktatói és kutatási területe a lexikológia és a lexikográfia. A Maxim Kiadó munkatársaként is tevékenykedik, több szótár szerkesztője, társszerkesztője, továbbá az angolul tanuló általános iskolások számára írt, valamint középiskolásoknak készített, szótárhasználatot tanító munkafüzetek szerzője. Most egybegyűjtött írásaiban a szerzőnek az oktatási gyakorlatba is átültetett gazdag elméleti tudása éppúgy tükröződik, mint a szótárkészítés és a szótárhasználati munkafüzetek megalkotása során szerzett jelentős gyakorlati tapasztalata. A kötet tanulmányai az elmúlt években – nagyrészt szakfolyóiratok hasábjain – már napvilágot láttak, a szélesebb közönséget azonban így, tanulmánykötet formájában érhetik el.

A fedőlapon *Carl Spitzweg* müncheni festő *A könyvmoly* című, 1850-ben született festményének részlete látható. A képen – a könyvek közt kutató, eléggé különös alak mögött lévő polcrészen – vastkos lexikonok és valószínűleg szótárak is sorakoznak. A szótárrakkal való ismerkedést persze nem ilyenekkel, hanem a jóval kisebb, sokkal inkább gyerekekhez illő, feltétlenül felhasználóbarát szótárakkal érdemes elkezdni. Ezek szép példáival találkozunk P. Márkus Katalin könyvében.

A szótárhasználat az idegennyelv-oktatás egyik sokáig teljesen elhanyagolt területe volt. Ki-ki az iskolától függetlenül jutott el a többé-kevésbé eredményes szótárhasználatig, avagy saját kudarcai nyomán – mondhatjuk, a saját kárán – tanulta meg, hogy milyen fontos segítségről mondott le, amikor nem mutatott érdeklődést a szótárak előszavában közölt információk iránt. Nagyon sokan gondolták s gondolják máig is, hogy a két nyelvű szótárak egyetlen feladata az idegen szó jelentésének – lehetőleg pontosan az

adott szövegbe illő – magyar nyelvű megadása, illetve egy magyar szó más nyelvű megfelelőjének az azonnali felmutatása.

Mára a helyzet annyiban változott, hogy az újabb tantervek, így a Nemzeti alaptanterv utóbbi verziói, azaz a NAT (2012) és a NAT (2020), amelyekből néhány ide vonatkozó részletet idéz is a tanulmányokban a szerző, felhívják a figyelmet (már az élethosszig tartó tanulás jegyében is) a kézikönyvek, köztük a szótárak iskolában való alkalmazására. Ez utóbbihoz megfelelő keretek volnának szükségesek, ám a szabályozók – mindössze néhány szöveghelyen – csupán ennyit jeleznek: „A tanuló a szövegek létrehozásához nyomtatott vagy digitális segédeszközt, szótárt használ”. A dokumentumokat Márkus Katalin könyvének 55–56. oldalán idézi. A szótárhasználat oktatásával kapcsolatban ezekből több támpontot másutt sem kapunk.

P. Márkus Katalin a könyvét a rövid *Előszót* (7–8) követően két rövidebb és két hosszabb terjedelmű fejezetre osztja. A négy közül a legelső, a *Szótárakról általában* címet viselő fejezet (10–17) röviden bevezeti az olvasót a szótárak több évezredes múltjába: „Az általunk ismert legkorábbi kétnyelvű „szótár” i. e. 2300 körül készülhetett” (10), majd betekinthetünk a magyar szótárírásnak a 16. századtól napjainkig is tartó történetébe (12–17). Nem véletlenül került idézőjelbe a *szótár* szó, hiszen eleinte kőoszlopra vésték vagy ékírásos agyagtáblákba karcolták két ókori nyelv egymásnak megfelelő szavait. Hosszú idő elteltével előbb kéziratos szójegyzékeken, majd nyomtatott szótárak végtelen során át jutunk el az utóbbi évtizedek hazai és külföldi online szótáraiig. Az utóbbiakról olvassuk: „A

szerkesztők számára előnyös, hogy az elektronikus megjelenés miatt a szótár bármikor bővíthető, javítható és átdolgozható” (17). Később szó esik ezeknek további, a felhasználók számára is igencsak kedvező oldalairól. A nyomtatott szótárakhoz képest jelentős többletet nyújtanak például azáltal, hogy a helyes kiejtés azonnal meghallgatható, majd ez tetszés szerinti számban megisméltethető (s így gyakorolható is), a szóanyag rendszeresen frissül, a beállítások egyénre szabhatóak. Szóba kerülnek még a megjelenő vizuális anyagok (képek és videók), az online szójátékok, a hozzáférés a szinonimákhoz és az antonimákhoz stb. (77 és 95–96).

Az első fejezet második írásában – *Szükség van korsoportos szótárakra a nyelvtanításban? Miért? – az egy-egy eldöntendő, illetve kiegészítendő kérdés formájában megfogalmazott cím alatt fejt ki szerző az ilyen jellegű szótárakkal kapcsolatos véleményét (18–22). A cím első kérdésére a válasz a 2010-ben elsőként megjelent *Angol–**

„*megszeressék a szótárt, és ne csak akkor forgassák örömmel, amikor feladatokat oldanak meg*”

magyar, Magyar–angol gyerekszótár (a későbbiekben: *Gyerekszótár*) kapcsán születik meg, s természetesen igenlő lesz. A *Miért?* kérdésre pedig a folytatásban találjuk meg a feleletet. E helyütt a tanulmányból mindenképpen kiemelendőnek tartok egy olyan gondolatot, amelyet tudományos művek szerzői (a szótárak ide tartoznak, még ha gyerekeknek szólnak is) csak ritkán fogalmaznak meg. „Fontosnak tartottuk, hogy a gyerekek *megszeressék a szótárt, és ne csak akkor forgassák örömmel, amikor feladatokat oldanak meg és fordítanak, hanem szabadidejükben is szívesen vegyék azt kézbe, és kedvükre*

*böngésszenek benne*¹ (18). Ez a gondolat egy fejezettel később is visszatér: „Nem szabad egy kulcsfontosságú elemről elfeledkezniük, ez pedig a *nyelvtanulás öröme*. A nyelvtanárnak úgy kell tanítania, hogy a tanulók *örömeiket leljék* a nyelvórákban, *jókedvvel és aktívan* vegyenek részt az órai munkában” (26). A szerző a gyerekeknek szóló szótárak kapcsán a tanárok mellett a szülők szerepét is kiemelten említi, és jól kidolgozott szempontrendszerével segíti a megfelelő szótár kiválasztását (19).

A *Gyerekszótárral* való ismerkedés lehet az első lépés azon az úton, amely elvezethet a diákok mind tudatosabb szótárhasználatához, így pedig – reméljük – egyre kevésbé lesznek jellemzőek a könyv 34–35. oldalán olvasható elképesztő adatok arról, hogy milyen nagy a szótárak nyújtotta segítséget figyelembe venni *nem tudó* tanulók aránya. A munkafüzeteknek az oktatásba való bevezetése, a segítségükkel elvégzett gyakorlatok nyomán számuk vélhetően csökken majd, és a nyelvi teljesítmények javulni fognak. A *Gyerekszótár* a fiatalabb korosztályok számára azért is vonzó, mert számos színes képet tartalmaz, ráadásul a kívánt szó az ábécé könyvbeli megjelenésének módja – az ún. lapszéli index – miatt is könnyen megtalálható benne. A címszavakat vastag szedésük, kék színük jól kiemeli, a szócikk részei szintén jól elkülönülnek, sőt a jelentés mellett a szócikkek számos plusz nyelvtani és kulturális információt adnak: a szótár így igazi *felhasználóbarát alkotás*.

jól kidolgozott
szempontrendszerével segíti a
megfelelő szótár kiválasztását

A recenzió írójának lehetősége volt elmélyedni a *Gyerekszótár* anyagában, és megismerni a *Szótárhasználati munkafüzet – Angol gyerekszótár* című kiadványt, valamint az *Angol tanulószótár*at (a későbbiekben: *Tanulószótár*) a hozzá kapcsolódó *Szótárhasználati munkafüzet*tellel együtt, melyekről elmondható, hogy P. Márkus Katalinnak valóban a gyerekekhez, fiatalokhoz szóló kiadványokat sikerült készítenie: különösen a *kulturális információs ablakokat* és a sokszor felbukkanó *illusztrációkat* érdemes külön is említeni. Újdonság továbbá, hogy a tanulói szótár a kulturális információs ablakokhoz hasonló kiemelésekkel figyelmeztet a nyelvtanulóknak sok gondot okozó ún. *álbarátok*² veszélyére is.

A recenzált kötet első fejezetének harmadik írása a kompetenciák kérdését tárgyalja sokrétűen, kiemelve közülük is a kulturális kompetenciát. A tanulmány címe: *A kulturális kompetencia fontossága a szótárakban* (23–30). A kommunikatív kompetenciának – a grammatikai kompetencia mellett – már az 1980-as évektől nagy fontosságot tulajdonítottak a nyelvoktatás szakemberei; ehhez a

következő évtizedekben újabb nagy jelentőségű kompetenciák csatlakoztak, így pl. a szociolingvisztikai, a pragmatikai, a szövegszerkesztési-szövegalkotói, a stratégiai

és nem utolsósorban a kulturális kompetencia. A folytatás a *kultúra* fogalmát járja körül, kezdve a *cultura* (ld. még: *agricultura*) szó eredeti jelentésénél ('termesztés', 'földművelés'), eljutva a *kisbetűs* és a *nagybetűs*,

¹ A kiemelések ebben és a következő idézetben tőlem származnak (B. I.)

² Álbarátoknak nevezzük azokat a szavakat, amelyek angol és magyar hangalakja és/vagy írásképe igen hasonló (akár azonos is lehet), de jelentésük a két nyelvben egészen eltérő. Pl.: actual ≠ aktuális, logic ≠ logikus stb.

avagy a *látható* és a *láthatatlan kultúra* fogalmáig. A gyermek- és tanuló szótárakban ezek lecsapódásaiént jelennek meg (a 28. oldalon említett legkorszerűbb külföldi tankönyveket is követve) a fentebb már felidézett *kulturális információs ablakok*.

A megjelenő, egyértelműen igen hasznos tudnivalók az angol irodalomhoz és történelemhez, egy-egy nevezetességhez, de akár jellegzetes ételekhez is kapcsolódhatnak (pl.: *the Globe, Big Ben, Hyde Park, Christmas pudding*). A szótári szócikkek között igazi változatosságot, felüdülést jelentenek ezek a gyerekek, fiatalok nyelvén íródott kis ismeretések. „Így a nyelven keresztül kultúrát is tanul, miáltal személyisége is színesedik, gazdagodik. Fő célunk tehát az idegen nyelv tanulásának a megszeretése, ehhez pedig *a kulcs a kultúra*” – írja a szótárak használóiról a szerző (30).

Szintén viszonylag rövid a második fejezet, mely a *Szótárdidaktika az oktatásban* címet viseli (32–62); ennek írásai a fejlesztési szándék megszületésétől a szótárhasználati kompetenciákon át a Károli Gáspár Református Egyetem angol nyelvészeti tanszékén folyó *lexikográfiai és szótárdidaktikai* oktatás ismertetéséig számos kérdéstről szólnak.

Az első írás (32–39) – *Fejlesztések a szótárhasználat oktatásában* címmel – többek között leszögezi, hogy bár a szótárhasználat fontosságára már az 1980-as évek legvégén egy Budapesten szervezett nemzetközi konferencia (BudaLEX 1988) is felhívta a figyelmet, a szótárhasználati készségek fejlesztése terén még évtizedekig nem történt előrelépés. Nagyrészt a diákokra volt hagyva, hogy

először felítve egy-egy kétnyelvű szótárát elolvassák-e annak előszavát, sőt sokszor az is, hogy megismerkednek-e a fonetikus átírás (az IPA) rendszerével. Bizonyára a múltban is voltak olyan tanárok, akik az óráikon időt szántak ezeknek az ismereteknek az átadására, de sokan aligha lehettek. Így szülelhettek a fejlesztést megelőző kutatások már felmelegetett szomorú eredményei, melyek részben ebből az írásból, részben pedig a szerző más tanulmányaiból ismerhetők meg.³ Bár itt a recenzens megjegyzi, hogy a tanulók által akkortájt használt szótárak maguk sem mind nyújtották a kellő információkat. Így

nagyrészt a diákokra volt hagyva, hogy először felítve egy-egy kétnyelvű szótárát elolvassák-e annak előszavát

pl. a *police* (rendőrség) szó többes számú voltát az igen elterjedt angol kisszótar egyáltalán nem, s a 2001-től használatos középszótar is kissé félrevezető módon említi, *police – fn, (tsz ua)* megjegyzés-

sel. (A szócikkben szereplő angol mondat követendő nyelvi példának való tekintéséig a diákok nem jutottak el.) A cikk folytatásában, a 36–39. oldalakon először a *Tanulószótar* jellemzőit mutatja be P. Márkus Katalin, majd az ahhoz kapcsolódó *munkafüzet* feladatairól szól. Csak két példát említi: itt olvashatunk arról, hogy a munkafüzet feladatai hogyan segítenek megérteni pl. a *szigorú ábécérend* fogalmát, vagy azt, hogy mennyire fontos az ún. *alapalak* megtalálása. (Szótári címszóként csak az alapalak állhat, a rendhagyó szóalakok csupán ún. utaló címszóként jelentkezhetnek.) Ezekhez nem véletlenül kapcsolódik a feladatok sora: ha ezeket nem ismeri a tanuló, az már a kezdet kezdetén megakadályozza az eredményes szótárhasználatot.

³ Márkus K. és Szöllősy É. (2006): Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay T. (szerk.): *Szótárak és használók. Lexikográfiai füzetek* 2. Akadémiai, Budapest. 95–116.

A fejezet második írása (40–49) – *A lexikográfia oktatásának lehetőségei a felsőoktatásban* – a tudományterületnek az oktatásban való megjelenését tárgyalja, kiemelve, hogy ennek a lépésnek a megtétele jelentős mértékben a hazai lexikográfia egyik legnagyobb személyisége, *Magay Tamás* érdeme volt. A szerző ezután kifejezetten a *Károli Gáspár Református Egyetemre* koncentrálna mutatja be a lexikológiai és a lexikográfiai, azaz a szótárhasználati ismeretek beépülését a tantervekbe (50–62). Az 53. oldalon táblázat ismerteti a KRE angol szakosai számára a lexikográfiai ismereteket nyújtó képzéseket az 1996/1997-es tanévben való indulástól napjainkig. Külön is kiemelendő a táblázatban

nem szereplő, ám 2020 szeptemberétől elindított *Európai lexikográfiai mesterképzési szak* (EMLex), amelyen az oktatás két nyelven, angolul és németül folyik. Ez azt jelenti, hogy ugyanazon hallgatók számára folyik két nyelven az oktatás – egyes tárgyak előadásait és szemináriumait németül, másokéit angolul hallgatják.

A tanulmány második felében a szerző részben visszautal a korábban említett kompetenciákra, illetve a képzések során tárgyalt témakörökre (59), részben a hallgatóknak nyújtott ismeretek széles skálájából mutat be részleteket. Ez utóbbiakból itt csupán két dologra utalok: az ún. *aktív* és az ún. *passzív*

szótárna, illetve az *aktív célú* és a *passzív célú szótárhasználatra*.⁴ (A kérdésről rövidebben szó volt már a 46–47. oldalakon is; fontosságát mutatja, hogy a szerző a hallgatókkal készített interjúk során is visszatér a témára [78–79].) A 60. oldalon P. Márkus Katalin a kollégáknak a két szótártípus éles elkülönítését tanácsolja, és először a passzív rész hordozta ismereteknek a részletes bemutatását javasolja. Az *aktív célú* szótárhasználat az idegen nyelven történő szóbeli vagy az írásbeli, ún. *aktív szövegalkotásra* vonatkozik, míg a *passzív* szótári rész az, amelyek az idegen nyelvű szövegek *értelmezését, fordítását* teszi lehetővé, és a jelentés(ek) megadásán túl még rengeteg nyíltabb vagy rejtettebb információt

tartalmaz – a recenzált kötet nyelvi példáinak esetében – az angol szavak kiejtését, hangsúlyozását, ragozását, szintaktikai felhasználhatóságát illetően.

A kérdezett hallgatók

többsége előtt már jól ismert, hogy „az aktív szótárban megtalált idegen nyelvi ekvivalenst vissza kell keresniük a passzív szótárban, ha nem tudják a kiejtési, nyelvtani és egyéb (a használathoz szükséges) adatokat” (79). Talán érdemes itt elmondani, hogy a kiejtési adatoknak a passzív részben való megadása nem véletlenül alakult ki; az aktív részbe kerülve számtalanszor újra kellene utalni rá, itt viszont egyetlen közlés elegendő.⁵ A szerző kiemeli a szótárhasználat gyakoroltatása során

kiemeli a szótárhasználat gyakoroltatása során lezajló tevékenységeket

⁴ A nemzetközi szakirodalomban elterjedt a kétnyelvű szótárak ilyen megkülönböztetése. Az aktív szótár (aktives Wörterbuch, dictionnaire de production/d'encodage) az idegen nyelven való megnyilatkozást, a passzív szótár (passives Wörterbuch/dictionnaire de réception /de décodage) az idegen nyelv megértését teszi inkább lehetővé. (L. Pálffy M. [2002]: Szótári típus és címszóállomány. In: Oszetzky É., Pálffy M. és Borbás L. (szerk.): *Szótárszerkesztés, szótárkiadás*. Grimm Könyvkiadó, Szeged. 73–99.)

⁵ Csak egy olyan szónak is, mint *ruhatár*, több angol megfelelője van, aszerint, hogy színházi vagy pályaudvari ruhatárról, avagy valakinek a saját ruhatáráról beszélünk. A teljes szóállomány esetén – azaz ha mindegyik angol szónál ott lenne a kiejtés – ez jócskán megnövelné a szótár terjedelmét, a keresőnek viszont csak az adatok egyike és az ahhoz kapcsolódó kiejtés a fontos. Tehát helyesebb a kiejtést a passzív (angol) részben egyszer megadni.

lezajló tevékenységeket, gondolkodási folyamatokat, így a felismerést, a megfigyelést, az összehasonlítást, a kreativitást.

Szótárhasználati kutatások a címe a harmadik fejezetnek (64–142), amely az ilyen kutatások egész sorát mutatja be példák elemzésén keresztül. Ebben a részben összesen öt tanulmánnyal találkozunk, valamilyen nyelvi középpontjában a szótárhasználati szokások és ismeretek állnak. A kutatásban részben anglisztika szakos hallgatókat, részben már gyakorló angol- és némettanárokat szólított meg P. Márkus Katalin, akár interjú formájában is. A szerző vizsgálja a szótárhasználatához, illetve annak oktatásához kapcsolódó attitűdöket, továbbá megismertett egy országos felmérés eredményeivel. A fejezeten belül a 64–80. oldalig *Anglisztika szakos hallgatók szótárhasználati szokásai – egy interjúkutatás eredményei* címen olvassunk hosszabb tanulmányt. A kutatás körülményeinek és a benne résztvevőknek a bemutatása után az interjú kérdései nyomán tíz, a szótárak használatával kapcsolatos területtel foglalkozik az írás, köztük olyanokkal, mint az első szótár megvásárlása, az információk elérésének a gondolatai, beleértve a kulcsszó felismerését, megkeresését az idiómák esetében, vagy éppen a különböző szótártípusok ismerete.

A vizsgálatokat ezután a szótári szócik-kekre, azok információtartalmára vonatkozóan folytatja a szerző. Itt a vizsgálatok egészen konkrét feladatokat jelentenek, illetve konkrét ismeretekre kérdeznek rá. Ez érinti a címszavakat, a címszavak kapcsán az arab és a római számok használatát, a rövidítések értelmezését, a használt szótári jeleket, valamint a tipográfiai megoldásokat. Rákérdez egy feladat példamondatok szerepére is. „A

példamondatok nagyon fontosak a szótárban, hiszen illusztrálják a helyes használatot, a szövegkörnyezetet, nyelvtani jelenségeket, ráadásul még jelentéspontosításra is használhatók” – olvashatjuk a táblázat soraiban (76), a folytatást pedig a 78. oldalon. A lexikográfusok gondosan szerkesztett, valóban ezernyi információt hordozó példamondatai azonban nem minden szótárhasználatot érnek el, mert vannak, akik nem szeretnek bajlódni ezek elolvasásával. Reméljük, a szótárhasználat tudatosítása után más vélemény alakul ki a példamondatok hasznosságáról! Felmerül még a visszakeresés problémája és az online szótárak állandóan változó megjelenésének kérdése. A fejezet egyik tanulságként leírható, hogy bármilyen hűségesen szolgál is va-

lakít a szótára, időnként korszerűbbre kell cserélni, s nemcsak a folyton változó szókinccs miatt!

A Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és

angol szakot végzettek körében (81–104) a kötet leghosszabb tanulmánya, amely a korábbi nemzetközi és a hazai kutatások nyomán főként a *digitális szótárhasználat*hoz kapcsolódóan vizsgál számos fontos kérdést. A kérdőívet 147 angol és 72 német szakot végzett résztvevő töltötte ki; a kérdőív 21 *kérdésből* és 15 ún. *konstruktumból* állt; a konstruktumok összesen 56 *állítást tartalmaztak*, amelyek kapcsán a kutatásban részt vevőknek állást kellett foglalniuk (89–91). Érdekes megnézni például, hogy mit írnak a válaszadók a szótárhasználati háttértudásuk elsajátításának forrásairól. Itt azt láthatjuk, hogy a válaszadók többsége autodidakta módon jutott el ezekhez az ismeretekhez. A válaszokat összesen 17 táblázat tartalmazza, melyeknek egyenkénti elemzése mélyebb statisztikai ismereteket kívánna a recenzenstől, vannak

autodidakta módon jutott el
ezekhez az ismeretekhez

ugyanakkor olyan számok is a táblázatokban, amelyek önmagukért beszélnek. Megfogalmazódik a sorokban például, hogy a szótárhasználatot oktatni hivatott tanárok egy része éppen a digitális szótárhasználatban nem szerzett elég gyakorlatot. Márpedig az, hogy a vizsgákon kizárólag papíralapú szótárak szerepelhetnek, akár már a legközelebbi jövőben is – ahogy a terület gyors fejlődését látjuk – valószínűleg változni fog.

Volt olyan, a már oktató tanárokhoz intézett kérdés, amely a saját oktatási gyakorlatukra vonatkozott. A résztvevők válaszaiból levonható az a következtetés, hogy többen szükségét érzik e téren a továbbképzésnek (103–104). A digitális szótárhasználat oktatására a tanárok egy részét szintén fel kellene készíteni, ez a gondolat másutt is megjelenik a tanulmányokban, ugyanis „az idegen nyelvet oktatók nem feltétlenül kompetens felhasználói az online lexikográfiai forrásoknak” (141). Tény, hogy a szótárhasználat oktatását e téren is felkészült tanárokkal, továbbá rendszeres gyakorlással, mindehhez megfelelő segédanyagokkal, valamint nem elhanyagolható oktatáspolitikai támogatással lehet csak megoldani (104).

A célnyelv hatása a szótárhasználati szokásokra című írás (105–119) az előbbi tanulmány folytatása; itt nyílik alkalom – a kérdésekre adott válaszaik alapján – a német és az angol szakos hallgatóknál kialakult szótárhasználati szokásoknak az összehasonlítására. A 115. oldalon felsorolva látjuk a németesek, illetve az angol szakot végzettek körében használt egynyelvű online szótárakat. Egy összehasonlító példa: „A német szakosok szívesebben előfizetnének olyan online szótárra, amely minőségileg megbízhatóbb” (117). („A német szótárak esetén a nyelv

morfoszintaktikai adottságaiból adódóan sokkal több nyelvtani adatra van szükségük egy szótárban” – áll magyarázatul.) Több érdekes különbséget mutat, illetve fogalmaz meg a németesek és angolosok között a tanulmány 9. táblázata, illetve összegezése, és pedig leginkább a német szakos kollégák javára (a 118–119. oldalakon). Ami ez esetben azt jelenti, hogy a német szakot végzettek sokkal nagyobb arányban olvassák el a szótárak bevezetését vagy előszavát, nézik meg a szótárhasználati útmutatókat, a rövidítések jegyzékét, mint angol szakos kollégáik.

A fenti tanulmányhoz hasonló elemzési módszerekkel találkozunk a *Szótárhasználati szokások és a szótárhasználat oktatásához kapcsolódó attitűdök vizsgálata* (120–129) című

írásban. Megszívlelendő, de kissé utópisztikusnak tűnő gondolatok olvashatók a befejező részben: „A képzés során fontos lenne megismertetni a nyelvtanulókkal a rendkívül széles szótárválasztékot, így biztosítva azt, hogy minden feladathoz a legmegfelelőbbet válasszák” (129). A harmadik fejezet utolsó tanulmánya a *Szótárdidaktika a közoktatásban – Egy országos mérés eredményei* címmel olvasható (130–142). A kérdéseket ez alkalommal összesen 186 különböző életkorú, eltérő időtartamot a pályán töltött idegen nyelve(ke)t tanító tanár kapta; az adatgyűjtés a *Maxim Könyvkiadó* támogatásával online formában történt. A kérdések zöme maga is az online szótárhasználatot állította a központba. A fejezetben említett Google-kereső és az ún. fordítóprogramok (pl.: Google Translate) használata, úgy tűnik, nem jellemző a nyelvtanárookra, bár a recenzens úgy véli, a fiatalabb kollégák már biztosan élnek velük, hiszen számos diák is ezekkel készíti el

a digitális szótárhasználatban nem szerzett elég gyakorlatot

fordítási feladatait. A Google-keresés előnyeiről és hátrányairól a 71. oldalon részletesebben is olvashat az érdeklődő.

Az összegezés többek között tartalmazza, hogy: „A nyomtatott szótárak utódait, az online szótárakat jobban be kellene építeni a tanórákba”, illetve hogy a résztvevők bevétele alapján „erősödni látszik a digitális szótárak mobil eszközökön történő használata (laptop, okos telefon)” (141). Itt fogalmazódik meg a nyelvtanárok digitális eszközhasználatával kapcsolatos továbbképzésére vonatkozó, már idézett igény is.

Dokumentumok és joggyakorlatok a címe a negyedik fejezetnek (144–214), amelyben összesen négy tanulmány található. Az első *A szótárhasználat jelene és jövője a közoktatásban – A nyelvoktatást szabályozó*

dokumentumok címen olvasható (144–162), ezt követően pedig egy-egy tanulmányt szán a szerző az időközben megjelent két szótárhasználati munkafüzet részletesebb bemutatásának. Az első írásban nagy hangsúlyt kap a Közös európai referenciakeret megismertetése, értékelése, míg a tanulmány második fejeletének fókuszában a *Tanulószótár*val és a kapcsolódó munkafüzetvel foglalkozó ismeretek állnak. A Nemzeti alaptanterv kapcsán már volt szó a kérdés kidolgozatlanságáról, de az ún. kerettantervek sem bőbeszédűbbek e téren. Csak a főként angol kiadású tankönyvcsaládokhoz kapcsolódó *tanmenetek* tartalmaznak konkrét feladatkijelöléseket, ám a folyamatosság és fokozatosság a szótárhasználat elsajátításában ezeket a munkákat sem jellemzi. A 153–162. oldalakon szól a szerző a szótárhasználati munkafüzetek céljáról és mutatja be hét kisebb fejezetre (*Makrostruktúra, Kiejtés, Morfológia, Szintaxis,*

Jelentések – Szemantika, Frazeológia és Kulturális információs ablakok) tagoltan, példákkal is illusztrálva a füzetek kialakításának lépéseit.

A *Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – Használatban a gyerekszótárak* címet viseli a befejező rész második, míg a *Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – Használatban a tanulószótárak* címet a harmadik írása (163–178, illetve 179–196).

Mindkét esetben a fent már említett hét részfejezetben kerül sor a szótári makrostruktúra leírásától kezdve a kiejtéshez, majd a grammatikához, nem utolsósorban pedig a frazeológiához és a kulturális ismeretekhez, sőt a tematikus rajzokhoz kötődő gyakorlatípusok bemutatására. Jellegzetes feladatok követik

egymást az ábécérendtől és a kiejtés jelzésétől (a fonetikai jelek és a hangsúlyok jelölésének a gyakoroltatása) a morfológiai és szintaktikai feladatokon át a többjelentésű szavakig és a frazeológiát gyakoroltató

az idiómák kereséséhez adott „recept” egy életre hasznos útmutató lehet a szótárhasználók számára

feladatokig. A jelentéstan és a frazeológia tárgyalása mindkét munkafüzetben nagy teret kap. Utolsónak marad az egyébként igen érdekes, a kulturális információs ablakokhoz és a tematikus rajzokhoz kapcsolódó feladatokból adott ízelítő.

A *Joggyakorlatok szerepe a szótárhasználatban* (197–213) című tanulmányban először egy hosszabb elméleti bevezetést olvashatunk, melyben egy-egy fejezetet kap pl. a *szótárválasztás, a szótárhasználati tréning* vagy a *folyamatosság és fokozatosság* témaköre. Itt számos konkrét ötlet, feladattípus is szerepel az egyes területek gyakoroltatására, legyen az a szókészlet vagy éppen a fonetikai jelek sora. Az idiómák kereséséhez adott „recept” egy életre hasznos útmutató lehet a

szótárhasználók számára. „A kulcsszó legtöbbször a kifejezésben található első főnév. Ha nincs benne főnév, akkor az első ige [...], ha ige sem szerepel benne, akkor az első melléknév vagy határozószó” (206). A fentebb idézett, és az éppen recenzált szótárdidaktikai munkából származó mondatokat – igen helyesen – felfedezhetjük a *Tanulószótár*hoz kapcsolódó munkafüzet 30. oldalán is. Ezeket a fejezetrészeket egészíti ki a pár oldalas *Függelék*, amelyből még további ötleteket kaphatnak a gyakorló tanárok (209–213).

A tanulmánykötet utolsó oldalain találjuk még a *Felhasznált irodalom* közel kétszáz tételét (215–226), melyek között a szerző 15 írással szerepel. Ezután még a *Szótárak* és az *Oktatási segédanyagok* felsorolása következik, végül pedig *A tanulmányok eredeti megjelenési helye* című jegyzéket olvashatjuk (227–229).

Mint a könyv recenzense nagyon fontosnak gondolom, hogy a már gyakorló nyelvtanárok közül éppúgy, mint a mai főiskolai és egyetemi hallgatók – vagyis a leendő általános és középiskolai nyelvtanáraink – köréből minél többen megismerjék a könyvet, amelyet a *szótárdidaktika első átfogó hazai kézikönyvének* nevezhetünk. Különösen a már tanító kollégák figyelmét szeretném felhívni a kötetre, mert ők, pusztán a címe alapján, igen könnyen kizárólag egyetemistáknak szóló kiadványnak tekinthetik. Szerepelnek a kötetben szótártörténeti és szótárszerkesztési ismeretek, ám a legnagyobb teret – természetesen – a szótárhasználat kapja benne. Ez utóbbi oktatásához a kollégáknak sok sikert és minden érdeklődőnek eredményes szótárhasználatot kívánok!

11. Medvehagyma gyűjtésénél mire érdemes figyelni?

Hagy ne akebar keresd amikor a medve

VARGA JÚLIA (SZERK.): A KÖZOKTATÁS INDIKÁTORRENDSZERE 2023.
KÖZGAZDASÁG- ÉS REGIONÁLIS TUDOMÁNYI KUTATÓKÖZPONT,
BUDAPEST, 2024.

Imre Anna:

A hazai közoktatás az indikátorok tükrében

Az oktatási rendszerek jellemzően nemcsak nagyok, de rendkívül összetettek is, ennél fogva nehezen áttekinthetőek. Ugyanakkor a működésük megértéséhez elengedhetetlen az oktatási folyamatok mellett a társadalmi folyamatok követése is. Fontos továbbá a rendszeres kutatások és elemzések segítségével is. Az oktatási rendszerek színvonalának fenntartása és javítása érdekében fontos ezek mellett a kitekintés, azaz más oktatási rendszerek figyelése, illetve a más oktatási rendszerektől való tanulás is. Mindehhez hozzátartozik az oktatási rendszer működésének folyamatos követése és értékelése a mérések, statisztikai eszközök, illetve az indikátorok segítségével.

Az indikátorokra épülő rendszer kialakítását az OECD kezdeményezte a '90-es évek elején. A nemzetközi indikátorokra alapozott, fokozatosan épülő rendszer mára átfogja az oktatás legfontosabb területeit, és *Education at a Glance* címen a nemzetközi tájékozódás egyik legtöbbet használt kézikönyvvé vált. Az éves rendszerességgel megjelenő kiadvány az OECD elméleti modelljére épül. A komplex modell és az erre épülő nemzetközi indikátorrendszer a nemzetközi adatok összehasonlítását is megkönnyítette: a modell különböző nézőpontokból tekint az oktatásra, és évente rögzíti és elemzi a folyamatokat és az

eredményeket az OECD-országok és néhány más ország vonatkozásában.

Az OECD által kialakított négy indikátorcsoport összességében jól meg tudta ragadni az oktatás legfontosabb jellemzőit, céljait és eredményeit. A kötet megkülönbözteti az oktatás kontextusát leíró *kontextusindikátorokat*, amelyek az oktatás oldaláról nem befolyásolhatók, a *ráfordítás-indikátorokat* (ezek a pénzügyi és emberi erőforrások), továbbá a befolyásolható tényezőket, melyeket két csoportba sorol, ezek a *folyamatindikátorok* és az *eredményindikátorok* (*belső és külső eredmények*). Azóta számos indikátorrendszer született, az OECD kiadványa is módosult néhány vonatkozásban, és az egyes országok is kialakították a saját statisztikai rendszerüket, saját adataikra építve, de figyelemmel a nemzetközi adatokra is.

A hazai indikátorrendszer 2015-ben jelent meg először Varga Júlia szerkesztésében, azóta kétfévente lehet találkozni vele. *A közoktatás indikátorrendszere 2023* című kiadvány a KRTK Közgazdaság-tudományi Intézetében kidolgozott, és a 2015 óta kétfévente rendszeresen megjelenő indikátorrendszer ötödik kiadása. A sorozat a hazai folyamatok követését és elemzését tűzi ki célul, átvéve az OECD-indikátorcsoportokat, s emellett követi a legfontosabb

nemzetközi tendenciákat is (pl. PISA eredmények), azaz a kötet indikátorai a hazai mutatók mellett néhány nagy nemzetközi vizsgálat adatait is bemutatják.

Egy recenzió keretében a kötet minden témáját, illetve azok részkérdéseit nem tudjuk bemutatni, ezért elsősorban a legfontosabb tendenciákra összpontosítunk, és az ezekhez kapcsolódó egyes kérdésekre tudunk kitérni. Elsősorban a közelmúlt változásainak követésére törekedtünk, s emellett a hosszabb távon kibontakozó folyamatokat feldolgozó adatsorok bemutatására is.¹ A jelen kötet az indikátorok többségének adatait a 2010 és 2022 közötti éveket tekintve mutatja be. A recenzió során igyekszünk megtartani a kötet beosztását, ezért a korábban már felsorolt, a kötet fejezeteit is meghatározó indikátorcsoportok mentén haladunk. A *kontextusindikátorok*, a *ráfördítésindikátorok*, a *folyamatindikátorok*, illetve az *eredmények* témakörein belül mutatunk be néhány tendenciát, de nem feledkezünk meg arról, hogy – miközben az egyes indikátorok, indikátorcsoportok önmagukban is értelmezhetőek – egymás kontextusában, együtt értelmezve őket vélhetően jobban meg lehet érteni a hazai oktatás változó helyzetét.²

Mivel minden fejezet információban igen gazdag, mindegyikből csak néhány indikátort tudunk bemutatni.

A) KONTEXTUSINDIKÁTOROK

A kontextusindikátorok az iskolai eredményességet befolyásoló, de az oktatási rendszertől függetlenül létező, az oktatáspolitikai és az iskolák által nem befolyásolható társadalmi környezetet ragadják meg (pl. demográfia, a tanulók társadalmi-gazdasági háttérének alakulása, a szegénységben élő óvodás- és iskoláskorúak, hátrányos helyzetű tanulók aránya, pszichés fejlődési zavarral élő tanulók aránya, roma tanulók aránya, a népesség iskolázottsága a szülői korcsoportjában). A csoporton belül két indikátort vizsgáltunk meg közelebbről: a pszichés fejlődési zavarral élő tanulók arányát és a roma tanulók arányát az iskola-fenntartó szerint.

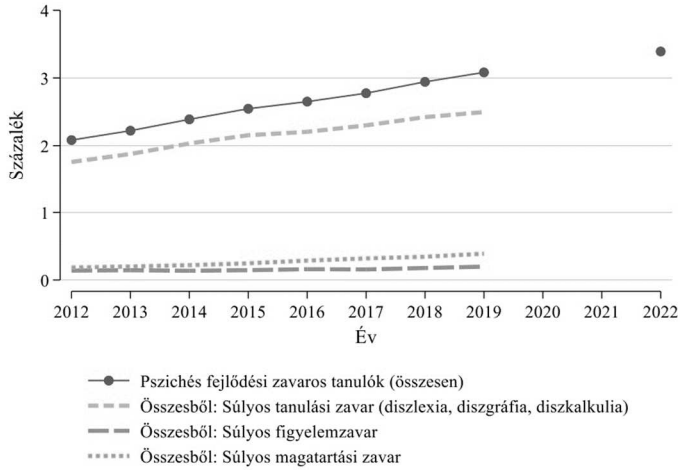
A *pszichés fejlődési zavar* indikátor a korábbi *beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarok* kategóriát váltotta fel, a hivatalos oktatásstatisztikában csak 2012 óta szerepel. Az indikátor 2012 és 2022 között 2%-ról 3,5%-ra nőtt (*1. ábra*). A pszichés fejlődési zavarral élők aránya a falvakban a legmagasabb, ott 5%-ot ér el. A súlyos tanulási zavarral élő tanulók aránya egy évtized alatt az általános iskolákban 2,5%-ról 3,2%-re nőtt.

¹ Egyes indikátorok esetében a pontos értelmezés érdekében felhasználtuk a kötet szöveges megfogalmazásait is.

² A kötet indikátorai hazai és kisebb részben nemzetközi adatgyűjtés adataira épülnek. A szerzők használták az OECD-féle PISA-felmérés adatbázisának adatait, az Eurostat adatait, valamint a KSH Tájékoztatási adatbázisának, Munkaerő-felmérésének és Bértarifa-felvételének adatait, illetve KIR-Stat adatszolgáltatását és az országos kompetenciamérés adatait. Az indikátorok jelentős része pedig a korábban az összes közoktatási intézményben folyó úgynevezett KIR-STAT statisztikai adatszolgáltatás adataira épült. A kötetet, az előző kiadásokhoz hasonlóan, módszertani ismertető egészíti ki. A Technikai útmutató „A közoktatás indikátorrendszere 2023” című kiadványhoz közli a 2023. évi kötet minden egyes indikátorának számítási módját és az egyes indikátorokhoz felhasznált adatok pontos forrását.

1. ÁBRA

A2.6.3 ábra: A pszichés fejlődési zavarral élő tanulók százalékaránya a zavar oka szerint, összes tanuló (2012–2022)

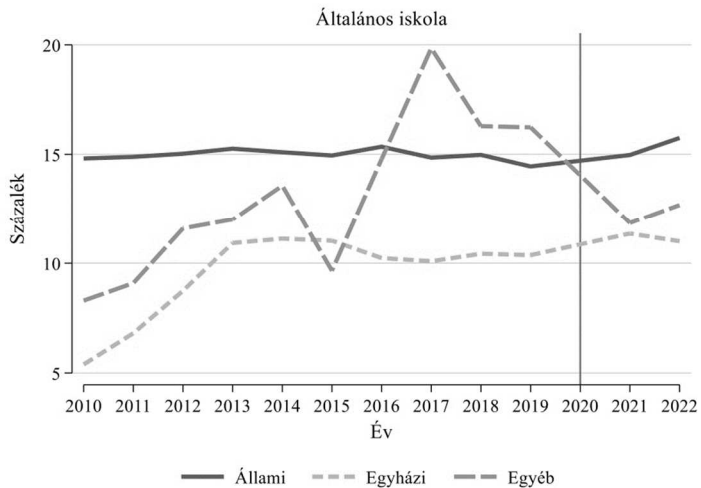


A roma tanulók aránya az állami általános iskolákban átlagosan hosszú időn át 15%-ot tett ki, 2022-re 16%-ra nőtt. Ezen túlmenően arányuk megnőtt az egyházi

iskolákban is, 2013 óta 10% feletti arányban tanulnak ezekben az intézményekben. A roma tanulók jelentős része tanul „egyéb” intézményekben is:

2. ÁBRA

A2.7.2 ábra: A roma tanulók százalékaránya iskolafenntartó szerint, általános iskola (2010–2022)



B) RÁFORDÍTÁSINDIKÁTOROK

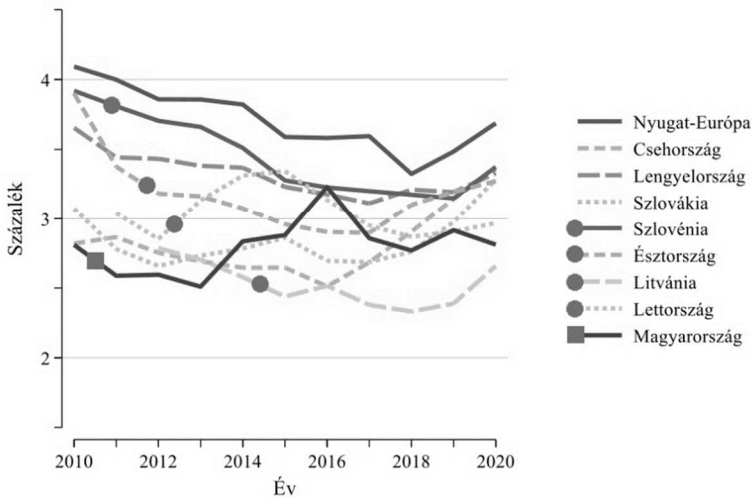
B1) Pénzügyi ráfordítások, közoktatási kiadások makroszinten

A pénzügyi ráfordításindikátorok azt mutatják, hogy a költségvetés átlagosan milyen összeget fordít egy tanuló oktatására. Egy másik indikátor a *GDP százalékában* mutatja meg, hogy egy ország a megtermelt

jövedelemnek mekkora hányadát költi az oktatásra. Az utóbbi indikátor nemzetközi kontextusban mutatja be ennek alakulását kilenc hasonló, volt szocialista táborhoz tartozó országban és Nyugat-Európában. Bár a volt szocialista országok elmaradnak valamelyest a nyugat-európai szinttől, az országokat hasonló mértékű ráfordítás jellemzi, Magyarország kivételével, ahol nagy eltérések figyelhetők meg a kiadásokban a 2010 és 2020 közötti időszakban (3. ábra).

3. ÁBRA

B1.3.1 ábra: Az alap- és középfokú oktatási kiadások a GDP százalékában, nemzetközi összehasonlításban (2010–2020)

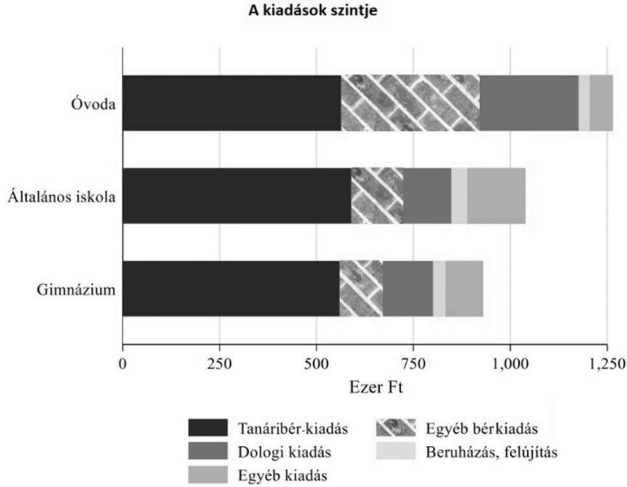


Az európai országok összességét tekintve az oktatási kiadások GDP-hez viszonyított aránya Magyarországon 2020-ban jelentősen elmaradt az európai országok átlagától, a legalacsonyabbak közé tartozik. A 4. ábra az egy gyermekre jutó kiadások megoszlását mutatja az óvodákban és az iskolákban, az öt kiadási kategóriában, 2022-ben. A pedagógusok

bére és az ehhez kapcsolódó kiadások meghatározó szerepet játszanak a közoktatási kiadásokban: az iskolai kiadások 57–60 százalékát tették ki a vizsgált évben, az óvodai kiadásoknak a 45 százalékát. Az egyéb bérkiadások aránya az iskolákban 12–13 százalék, az óvodákban 28 százalék volt.

4. ÁBRA

B1.4.1 ábra: Az egy diákra jutó kiadások szintje és megoszlása az óvodákban és iskolákban programtípus szerint (2022)



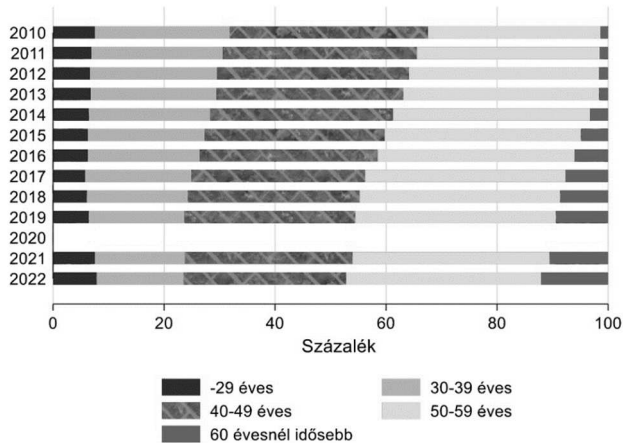
B2) Emberi erőforrások

Az emberi erőforrások indikátora a tanárok jellemzőit életkori bontásban mutatja be. Látható, hogy a 12 év során a pedagógusok

korfája eltolódott, a fiatalok aránya jelentős mértékben lecsökkent, az 50–59 évesek aránya a legmagasabb, s mellettük mindinkább megjelentek a 60 éven felüliek, akiknek az aránya fokozatosan nő (5. ábra).

5. ÁBRA

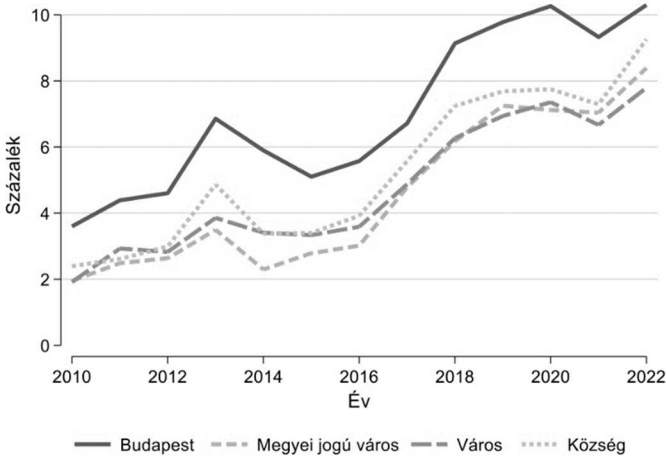
B2.2.1 ábra: Az egyes korcsoportokba tartozó pedagógusok százalékaránya a közoktatási intézményekben (2010–2022)



A B2.4 – B2.9. indikátorok a *tanári munkaerő-forgalmat* jellemzik: az adott évben belépő tanárok és a pályakezdő tanárok arányát, a nyugdíjasok arányát, valamint a különböző foglalkoztatási formákban dolgozók arányát mutatják a

településkategóriák vonatkozásában (6. ábra). Egy másik diagramon azt is bemutatják, hogy a pedagógusok mekkora hányada van tartósan távol a munkájától, és milyen arányban helyettesítik őket állandó helyettesítésre alkalmazott pedagógusokkal.

B2.4.5 ábra: A belépő tanárok százalékaránya településtípusok szerint az általános iskolákban (2010–2022)

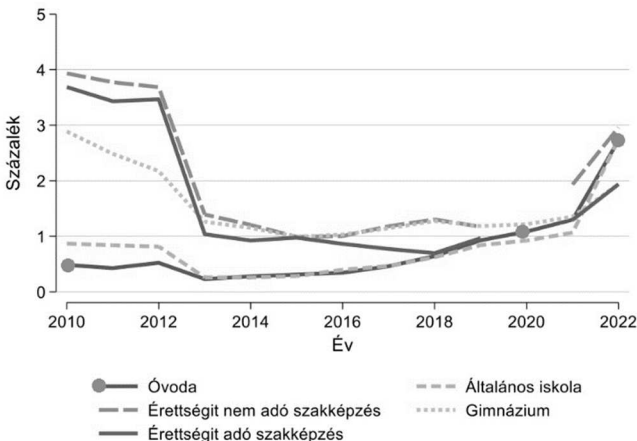


6. ÁBRA

A nyugdíjas pedagógusok arányának fokozatos növekedését mutatja a 7. ábra a 2010 és 2021 közötti időszakban: ez 2010 és 2020 között még alacsony, 1 százalék körüli

érték volt, a 2022-es évben pedig már a 3%-os szintet is elérte. Láthatóan több oktatási szinten és képzésben is igény van a nyugdíjasok belépésére.

B2.6.2 ábra: A nyugdíjas pedagógusok százalékaránya programtípusok szerint (2010–2022)



7. ÁBRA

A pedagógusok foglalkoztatásán is megfigyelhető, hogy átalakulóban van az az összkép, hogy az iskolák elsősorban a teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógusokra építenek. Bár továbbra is a teljes

munkaidőben dolgozó pedagógusok jelentik a „normát”, egyre jelentősebb, 10 százaléknál feletti arányban vannak jelen az általános iskolában is a részmunkaidős és az óraadó pedagógusok is (8. ábra).

8. ÁBRA

B2.7.3 ábra: A foglalkoztatott tanárok százalékaránya a foglalkoztatás formája szerint az általános iskolákban (2010–2022)

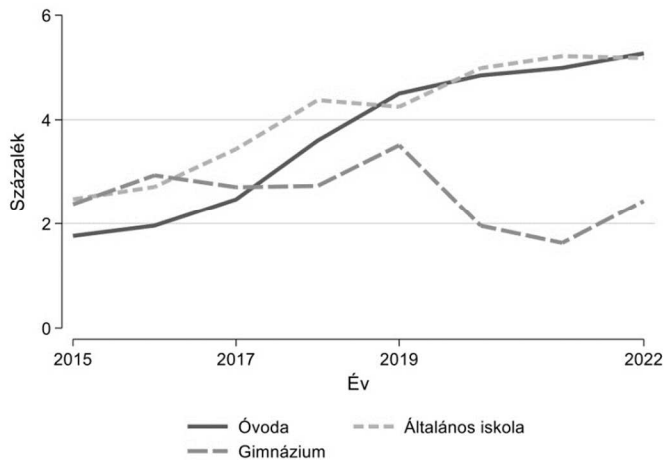


A betöltetlen pedagógus-álláshelyek megjelenése már korábban sem volt ritkaság az oktatásban, 2015 után ez fokozódott az

óvoda és az általános iskola vonatkozásában: pár év alatt, 2022-re 5%-ra nőtt a betöltetlen pedagógus-álláshelyek aránya. (9. ábra).

9. ÁBRA

B2.11.1 ábra: A betöltetlen pedagógus-álláshelyek százalékaránya az összes pedagógus-álláshely arányában, programtípusok szerint (2015–2022)

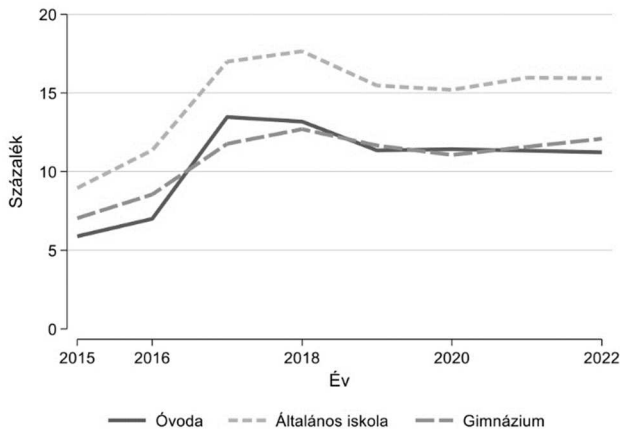


A B2.12. indikátor azt mutatja meg, hogy a közoktatási rendszer milyen arányban foglalkoztat *pedagógiai munkát közvetlenül segítő alkalmazottakat*: azaz a közoktatási intézmények mekkora hányada foglalkoztat ilyen munkatársakat (pl. dajka, gondozónő, pedagógiai asszisztens, könyvtárostanárr, gyógypedagógiai asszisztens, szabadidő-szervező, pszichopedagógus, gyógytornász). A pedagógiai munkát közvetlenül segítő

alkalmazottakat foglalkoztató intézmények (óvodák, általános iskolák és gimnáziumok) aránya 2015-től 2017-ig növekedett, majd a növekedés megállt, és az érték 2022-ig stagnált. A legnagyobb arányban az általános iskolákban dolgoztak pedagógiai munkát segítő alkalmazottak. 2022-ben az általános iskolák 16, a gimnáziumok 12, az óvodák 11 százalékában foglalkoztattak ilyen alkalmazottat (10. ábra).

10. ÁBRA

B2.12.1 ábra: A pedagógiai munkát segítő alkalmazottat foglalkoztató intézmények százalékaránya programtípusok szerint (2015–2022)



A B2.16. indikátor: *a szakképzett pedagógusok relatív keresetét* mutatja be nemzetközi összehasonlításban, vagyis azt, hogy az európai országokban a pedagógusoknak (25–64 évesek), illetve ezen belül a pályakezdőknek (25–34 évesek) mekkora a tényleges keresetük a velük azonos életkorú felsőfokú végzettségűek keresetének arányában.

A rendelkezésre álló legutóbbi adatok szerint valamennyi oktatási szinten a

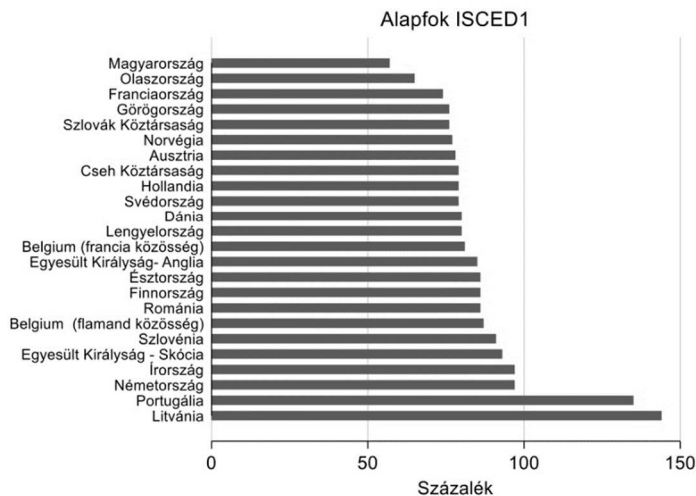
magyar pedagógusok relatív kereseti helyzete volt a legrosszabb Európában (azon országok közül, melyekről rendelkezésre állnak adatok). A legtöbb európai országban a tanárok tényleges keresete valamennyivel elmarad az egyéb diplomások keresetétől, de néhány országban meghaladja azt. 2022-ben a 25–64 éves pedagógusok tényleges keresete az európai országokban az *ISCED 0* szinten 81, az *ISCED 1* szinten 87, az *ISCED 2* szinten 90, az *ISCED 3* szinten

pedig 96 százaléka volt a diplomás átlagkereseteknek, szemben a magyar pedagógusok

oktatási szinttől függő 55, illetve 62 százalékos arányával (11. és 12. ábra).

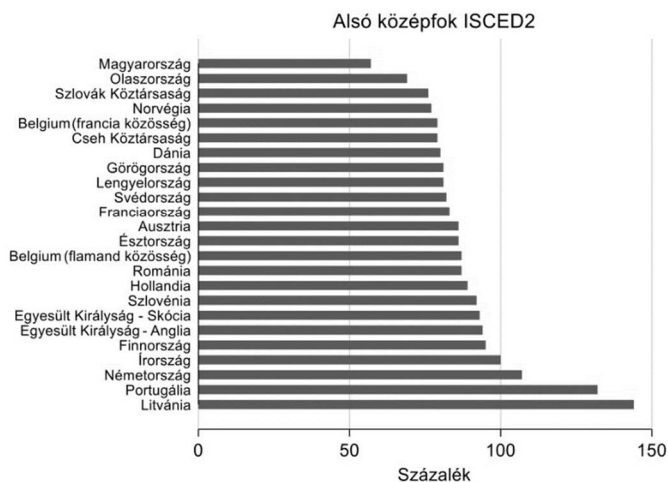
11. ÁBRA

B2.16.2 ábra: Az (ISCED 1) alapfokú (alsó tagozat) szinten dolgozó pedagógusok tényleges keresete a felsőfokú végzettségűek keresetének százalékarányában az európai országokban, 25–64 évesek (2022)



12. ÁBRA

B2.16.3 ábra: Az (ISCED 2) alsó középfokú (felső tagozat) szinten dolgozó pedagógusok tényleges keresete a felsőfokú végzettségűek keresetének százalékarányában az európai országokban, 25–64 évesek (2022)



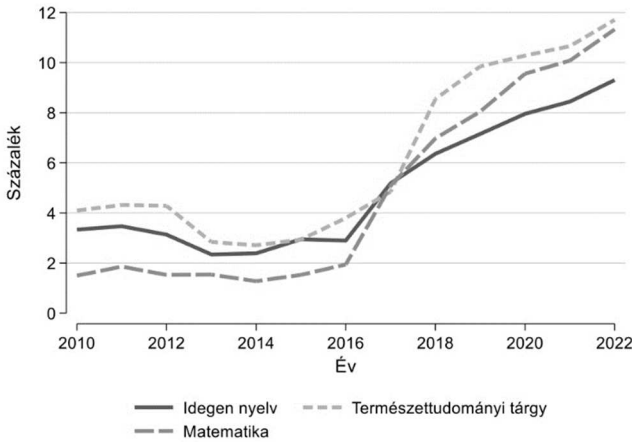
C) FOLYAMATINDIKÁTOROK

Oktatási minőség

A C3.17. indikátor az egyes szaktárgyakat szakos képesítés nélkül tanítók arányát mutatja, vagyis azoknak a pedagógusok arányát, akik megfelelő szakos képesítés nélkül vagy pedagógusképesítés nélkül tanítanak. A tendencia az adatok alapján már korábban is megfigyelhető volt az általános iskolákban, de a jelenség csak 2016 után kezdett

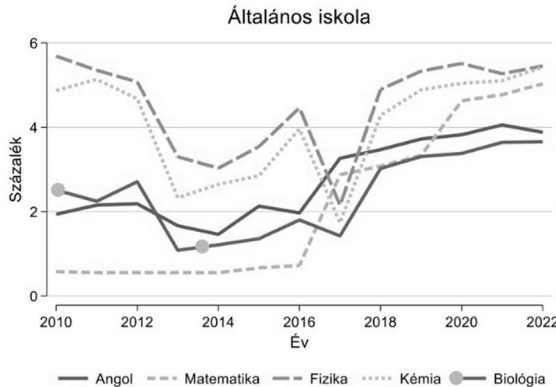
nagyobb léptékben terjedni, különösen az idegen nyelv, a természettudományi tárgyak és a matematika terén. 2022-re az idegen nyelv képesítés nélküli tanítása a háromszorosára (9%) nőtt, a természettudományok esetében 4%-ról 9%-ra, míg a leg súlyosabb helyzetben a matematika tanítása van, ahol 1,5%-ról 11%-ra nőtt a képesítés nélkül tanítók aránya (13. ábra). Egyidejűleg nőtt azon iskolák aránya is, ahol adott tantárgy oktatására egyáltalán nincs megfelelő végzettségű pedagógus (14. ábra).

C3.17.1 ábra: Az egyes szaktárgyakat szakos képesítés nélkül tanítók százalékaránya az általános iskolákban (2010–2022)



13. ÁBRA

C3.18.1 ábra: Azoknak az iskoláknak a százalékaránya, ahol egyes szaktárgyakat csak képesítés nélküli tanárok tanítanak; általános iskolák (2010–2022)



14. ÁBRA

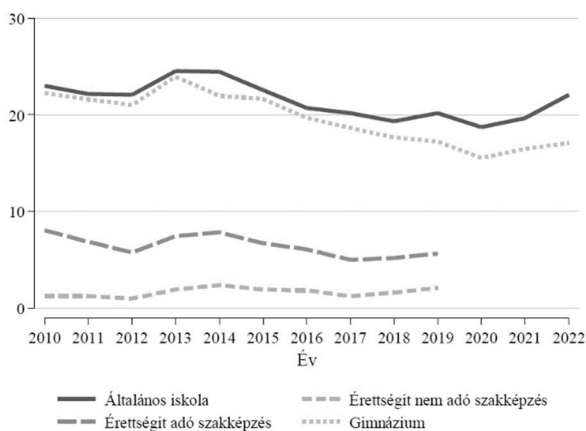
Tehetséggondozás, fejlesztő foglalkozások

Az emelt szintű oktatásban részt vevők arányát tantárgyanként vizsgálta az elemzés.³ A kiválasztott tárgyak (matematika, történelem, informatika, fizika és kémia) esetében a gimnazisták körében találhatóak legnagyobb arányban az emelt szintű

oktatásban részt vevők (15. ábra). Az érettségit nem adó szakképzésben tanulók közül senki sem részesült emelt szintű oktatásban. Az általános iskolások és a gimnazisták körében a vizsgált időszak elején mutatkozó stabilitás után 2014-től csökkenni kezdett a tehetséggondozásban részt vevők aránya.

15. ÁBRA

C3.22.1 ábra: A tehetséggondozásban részt vevő tanulók százalékaránya (2010–2022)



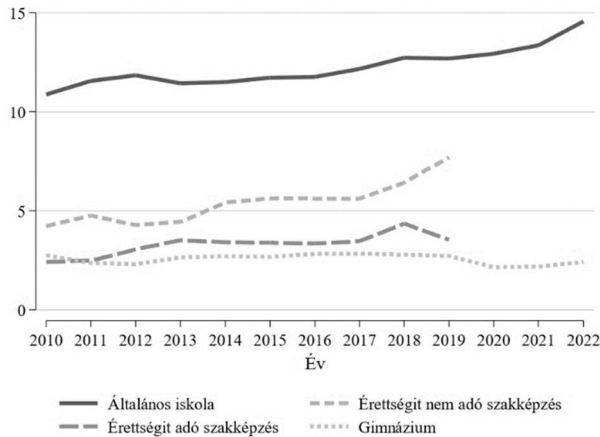
2010 és 2022 között az általános iskolai képzésben tanulók körében a fejlesztő foglalkozásban⁴ részt vevők aránya 10,9-

ről 14,6 százalékra nőtt (16. ábra). Hasonló enyhe növekedés látszik 2010 és 2019 között a szakképzést nyújtó iskolákban is.

³ Emelt szintű képzés: meghatározott tantárgy kerettanterv szerinti magasabb követelményekkel történő oktatása (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

⁴ Fejlesztő pedagógiai ellátás: a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló tantárgyi felzárkóztatására és készségfejlesztésére irányuló kötelező foglalkozás (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

C3.21.1. ábra: A fejlesztő foglalkozásban részt vevő tanulók százalékaránya (2010–2022)



16. ÁBRA

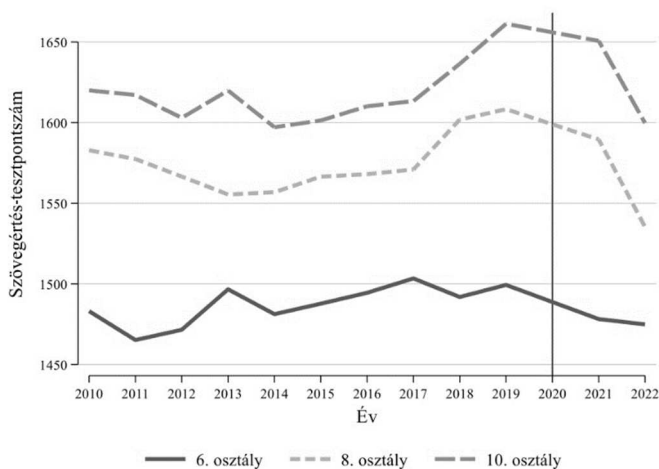
D) EREDMÉNYEK

D1) Belső eredmények

Az oktatási rendszer eredményeit mérő indikátorok egyik csoportja a közoktatás közvetlen céljainak a megvalósulását, azaz a

tanulási teljesítményeket méri. Az Országos Kompetenciamérés (OKM) átlagos teljesítménye 2017-ig nem változott az egyes évfolyamok átlagos teljesítménye tekintetében. 2017 után javulás volt megfigyelhető, majd 2020 után a 8. és a 10. évfolyamok eredményei visszaestek a korábbi szint alá. A visszaesés nagyobb volt szövegértésből (17. ábra).

D1.1.1.1. ábra: Átlagos teljesítmény szövegértésből, országos kompetenciamérés (2010–2022)



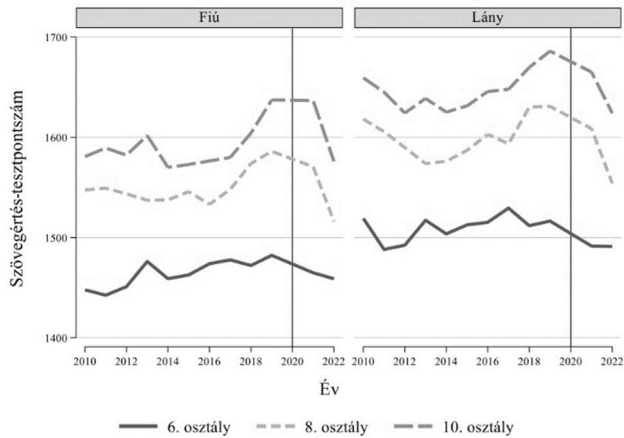
17. ÁBRA

A 18. és a 19. ábra a nemek közötti különbségeket mutatja. Jól látszik, hogy a 2017 és 2019 közötti tesztpontszám-növekedés mindkét nem esetében megtörtént, csakúgy, mint a 2019–2022 közötti visszaesés. Összességében a lányok szövegértésből teljesítenek jobban, míg a fiúk

matematikából. A lányok előnye azonban nagyobb szövegértésből, mint a fiúk matematikából. Továbbá érdekes, hogy a fiúk szövegértésből és matematikából is minden évfolyamban fejlődnek, míg a lányok szövegértésből jobban fejlődnek a 8. és 10. évfolyam között, matematikából kevésbé.

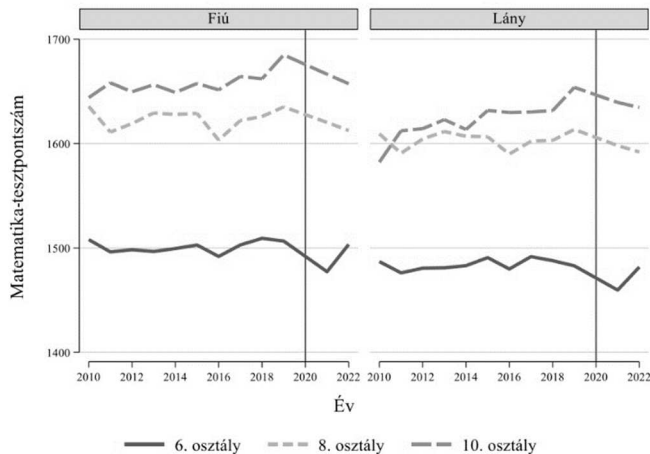
18. ÁBRA

D1.1.2.1 ábra: Átlagos teljesítmény szövegértésből, országos kompetenciamérés, nemek szerinti átlag (2010–2022)



19. ÁBRA

D1.1.2.2 ábra: Átlagos teljesítmény matematikából, országos kompetenciamérés, nemek szerinti átlag (2010–2022)



D2) Külső eredmények

Ezek az indikátorok az oktatási rendszer külső eredményeit mutatják be, vagyis azt, hogy a fiatalok milyen végzettséggel hagyják el az oktatási rendszert.

A munkanélküli fiatalok aránya a 16–19 évesek között volt a legalacsonyabb a teljes időszakban, mivel az ehhez a korcsoporthoz tartozók többsége még az iskolarendszerben tanul. 2011 és 2013 között a munkanélküliek aránya csekély mértékben emelkedett a 16–19, a 20–24 és a 25–29 évesek között. 2022-ben a 20–24 évesek 5 százaléka, a 25–29 évesek 4 százaléka volt munkanélküli. A foglalkoztatottak egy része közmunkásként dolgozik. A közmunkások a foglalkoztatottak arányát növelik, illetve a munkanélküliekét csökkentik, mivel a közmunkásként dolgozók foglalkoztatott státuszba kerülnek.

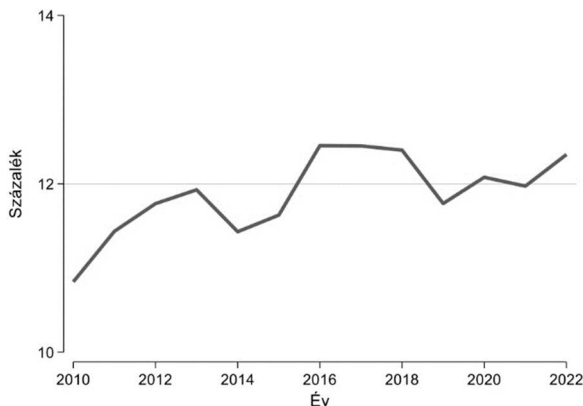
A D2.4. indikátor a későbbi munkaerőpiaci sikeresség szempontjából

legveszélyeztetettebb csoport, a *nem dolgozó és nem is tanuló (NEET)*⁵ fiatalok arányát mutatja be, tehát azokat, akik nem foglalkoztatottak, és nem is vesznek részt sem iskolarendszerű, sem iskolarendszeren kívüli képzésben. A 16–19 évesek között 2010–2013-ig a nem dolgozó és nem is tanuló fiatalok aránya 5,7 százalékról 8 százalék fölé nőtt, majd hullámzás után 2022-ben 6,5 százalékos szintre jutott.

A D2.5. indikátor a *korai iskolaelhagyók* arányának alakulását mutatja be. Az Európai Bizottság definíciója szerint azokat a 18–24 éves fiatalokat tekintjük korai iskolaelhagyónak, akiknek általános iskolai vagy annál alacsonyabb végzettségük van, és nem vesznek részt sem iskolarendszerű, sem iskolarendszeren kívüli képzésben. Ők vannak a leginkább kitéve annak a veszélynek, hogy nem találnak állást, és a későbbi képzési lehetőségeket is csak nagyon korlátozottan tudják kihasználni.

20. ÁBRA

D2.5.1 ábra: A korai iskolaelhagyók százalékaránya (2010–2022)



⁵ NEET: az angol „Not in Education, Employment, or Training” kifejezés rövidítése.

Az *Európa 2020* stratégia egyik célkitűzése volt, hogy a korai iskolaelhagyók aránya 2020-ra *10 százalékra csökkenjen*, amit a legtöbb EU-tagállamban sikerült is megvalósítani. Az új célkitűzés, hogy 2030-ig 9 százalék alá csökkenjen a tagállamokban ez az arány. Magyarországon 2010-ben 10,8 százalék volt a korai iskolaelhagyók aránya. 2010 és 2022 között az indikátor értéke emelkedő trendet mutatott, 2022-ben elérte a 12,4 százalékot (*20. ábra*). A hazai oktatásban nem sikerült a korai iskolaelhagyók

arányát tartósan visszaszorítani a 2020-as időpontig a vállalt szintig.

Egy recenzió keretei közt lehetetlen átfogó képet adni a hazai oktatás változásainak sokrétű, komplex, illetve gyakorta változó tendenciáiról, ezért csak vázlatosan tudunk néhány kiemelt területet bemutatni. A részletesebb tájékozódáshoz az új kötetet érdemes kézbe venni, s annak fejezeteit egymással összefüggéseiben is átgondolni, tanulmányozni.



ABSTRACTS

URBÁN, PÉTER: Inhibitory anomalies in the presentation of constructivist learning theory – Why are the benefits of a promising theory not realized in practice?

The constructivist learning theory is a model for theoretical and practical experts alike, which can effectively contribute to a detailed understanding of learning-related phenomena, adequate processing of problems, and professional solutions. Because it is a flexible and integrative theory that interprets learning in a broad sense, does not neglect previous research results, and is compatible with other discourses.

In our opinion, the advantages of the constructivist learning theory are not sufficiently applied in practice, even though this model has long been a common reference in pedagogical research. This paper explores the reasons for this controversial situation and highlights some of the anomalies that inhibit the adaptability and understanding of constructivist learning theory. In our opinion, the literature presenting constructivist learning theory is responsible for these anomalies. From this point of view, we examine six topics, which we divided into two groups: In the chapter entitled "Faulty opposites", we discuss the logical errors that can be discovered in the presentation of the constructivist learning theory; in the second part, we reveal the shortcomings of this presentation: the incomplete reflection of the epistemological and historical relationship and the scientific orientation, which is also reflected in the one-sidedness of the terminology.

Keywords: *constructivist learning theory, implementation, learning environments, learning theory awareness, hermeneutics*



JANURIK, TÍMEA: Efficiency in the music schools in terms of folk music teaching

The study summarizes the results of a pilot study, made for the doctoral research: “Avoiding the drop out of the folk music education”, on 30-student sample. Within the study, the components of the effectiveness of music schools are investigated, based on the answers a self-made questionnaire, amongst the students of two outstanding music schools in the field of folk music education, the F. Chopin Music School in Gödöllő and the Óbudai Folk Music School.

It does not only serve the purpose to improve and enhance the doctoral research with its findings, but also contributes to the development of the final questionnaire. After interpreting the results, it can be concluded that the good socio-economic status of the two institutions and the families, as well as the individual and small group lessons at the music school, may contribute to the effectiveness. The individual lessons represent the realization of fairness due to individual skill development, whereas, the group lessons provide community affiliation, which, according to the responses, is one of the main reasons for the recommendation of folk music education for the peers. The students often perform at various events, where the vast majority feel a sense of well-earned excitement. The teacher is also a major contributor to the effectiveness, who is not only the driver of new knowledge acquisition, but also the biggest motivator for the folk music learners in the survey.

The respondents also expressed their views on what would contribute to preventing drop-out from folk music education, and the vast majority mentioned participation in folk music camps, dance houses and concerts as an important aspect. The study also demonstrates the revision of the questionnaire which is the base of the pilot study, that could provide further lessons for the topic of dropping out of folk music education.

Keywords: *folk music, music school, music education, effectiveness*





Szerkesztői jegyzet

Nincsenek jó híreim. Mindig van lejjebb. Sőt, egyre lejjebb. Sokan gondoljuk így, akik évtizedek óta szemléljük a hazai köz- és oktatási viszonyainkat. Tudjuk jól, az oktatás az egész fejlett világban válságban és útkeresésben van. De ez nem lehet mentség a hazánkban zajló folyamatok minősíthetlenségére. A helyzet nemcsak rossz – mindig majdnem ilyen volt – de mára már-már reménytelennek tűnik. Nem véletlen, hogy folyamatosan fogy a motiváció az egymással is összefüggő problémák feltárására, a közérdekű kérdések megvitatására. Magam is hónapok óta demotivált vagyok, ezért a szerkesztői jegyzetek elmaradása, illetve a kínnal-keservvel, önhibáztatással vállalt konferenciárészvételek, közszereplések. Pedig téma lenne bőségesen!

Írni lehetne és kellene elsődlegesen arról, hogy gyermekeink, unokáink miért érzik rosszul magukat az iskolában. Miért tekintenek számos tanórát feleslegesnek, és menekülnek az online térbe, a virtuális közegbe, amely egyben újrapozicionálja a diák-diák viszonyrendszert is. Foglalkozni kellene a politikai-hatalmi szempontok, az állami szerepvállalás és centralizáció dominanciájával, az elmaradt strukturális reformok következményeivel. Például az iskolaszervezet esélyteremtő és eredményességet javító átalakításának elismarolásával és ennek hatásaival, mint amilyen többek közt a minőségi oktatáshoz való hozzáférés és a szakmai autonómia szűkülése. Az oktatási rendszer alulfinanszírozásával, a fenntartói rendszer politikailag kikényszerített átszabásával és növekvő igazságtalanságával, a társadalmi egyenlőtlenség növekedésével és a szolidaritás csökkenésével. Beszélni kellene az egyre differenciáltabb oktatási viszonyokat fenrtől voluntarista módon egyformára szabni akaró, helyi szinten sokszor betarthatatlan jogszabályokról. A kipróbálatlan teljesítményértékelési rendszer bevezetéséről, amely egyszerre kívánja legitimálni a kinevezett helyi vezetők önkényét és a beosztottak szakmai, anyagi kiszolgáltatottságát. Az iskolai működési engedélyek kormányhivatalok általi – tanévkezdést közvetlenül megelőző –, személyes bosszúból táplálkozó, indokolatlan, gyerek- és szülőellenes visszavonásairól. A meghirdetett tanári NAT-tesztről, amely – ha a tanterv a döntéshozók és pedagógusok közös munkájával készült volna – nyilvánvalóan nemcsak értelmetlen, de funkciótlan is lenne. A felmásan végbement pedagógiai kultúráváltás problémáiról, a szakmai fejlesztések, továbbképzések gyakorlatba ültetésének alacsony határfokáról, az állandósuló tanító- és tanárihiányról, a pedagógusi munka és a szakmai kvalifikáció folyamatos, jogszabályok általi leértékeléséről (lásd pl. a képzés szintjeinek összemossa, idejének rövidítése). A sokszor kárhözott, csakis hatalmi érdeket szolgáló, kontarszelekciós igazgatói kinevezésekről, a szakmai és önszerveződő civil szervezetek, érdekképviseletek ellehetetlenítéséről, a közoktatási szakmai kontroll szinte teljes leépítéséről is fontos volna szólni. Fel kellene dolgozni azokat a statisztikai, kommunikációs és nyelvi bűvészmutatványokat, amelyek a közvéleményt félrevezetik, ezzel is biztosítják a „demokratikus díszleteket”, az egyeztetések elbábozását, és municiót, ösztönzést adtak a pedagógusokkal és az elégedetlenségüknek hangot adó diákokkal szemben megnyilvánuló társadalmi hisztériának, a bűnbakképzésnek. Az oktatás világában követelt katonás rend iránti igény erősödéséről is kellene beszélni. Az „oszd meg és uralkodj” rendszerének kiépüléséről, a „megszoksz vagy megszöksz” elv kéréhetetlen működéséről.

A *rend* rendszere tökéletesen kiépült, amit a következőkben leírt személyes tapasztalatokkal kívánok alátámasztani. Kezdjük az általam is alapított, alapítványi keretekben működő művészeti iskola kisvárosi telephelyének kálváriájával. Hiába elégedettek – az immáron több mint két évtizede kialakított működési keretek közt – az itt folyó szakmai munkával a diákok, a szülők és az itt dolgozó pedagógusok is, ha a pártkatonaként kinevezett igazgató úgy gondolja, hogy a külső szakmai partneriskolai jelenléte túlzott szakmai és anyagi autonómiát biztosít az ország legrégebben működő drámatagozatán tanuló diákoknak, tanároknak – és neki lépnie kell. Minden eszközzel le kell uralni az itt folyó munkát, és ha ez nem megy szelíd erőszakkal, akkor szét kell zúzni, vagy önálló erővel, vagy a hivatalok

erejével. Ha nagy az ellenállás, akkor durván, már-már a törvénytelenység határán is. Ami garantáltan persze nem következik be, a két fél közötti érdekelletétet ugyanis a vármegyei ~~perrelátorok~~ hivatalnokok oldják majd fel, mint tudjuk, a legtöbbször elfogulatlanul.

Folytatásként a szintén személyesen átélt, az egyetemi szférában kikényszerített szakmai ellehetetlenülést idézem fel. Egy olyan szellemi központot szántott be a helyi hatalom, amely az elmúlt években új oktatási programok indításával, konferenciák szervezésével, a TDK-munka kiterjesztésével, a szakmai utánpótlás felkarolásával, nívós pedagógiai kötetek megjelentetésével folyamatosan növelte tudományos presztízsét, amelyet jól mutatott az MTMT közlemények és hivatkozások folyamatosan bővülő száma. A felszámoláshoz rejtett hatalmi, ideológiai szándékok vezettek, a döntés pedig az ott dolgozó oktatók háromnegyedének elküldésében/ellehetetlenítésében öltött testet. Végrehajtásában kulcsszerep jutott egy értékelhetetlen szakmai teljesítményű oktatónak, egy több funkciójában kiérdemesült közoktatási tanügyérnek. Természetesen e kiválóságokat nem zavarta a szervezettefejlesztési standardok áthágása, a nagytakarítás következtében óhatatlanul bekövetkező színvonalésés, amely a hallgatók alacsonyabb szintű felkészítésében tükröződik majd vissza hamarosan. Ők mossák kezeiket, és talán még büszkéek is arra, hogy sikeresen kikényszerítették a helyi hatalmasok által elvártakat.

Végül jöjjön a legsúlyosabb eset, amely egy 10 éves – való igaz, nehezen nevelhető – fiúgyermek kitasztásáról szól. Marci BTMN-es, és ebben a tanévben volt másodikos. Hétévesen ment iskolába, mert a szülők és az óvoda a magatartási problémái miatt a hosszabb előkészítési időt és a kiemelt fejlesztési opcióját választotta. Vallásos szülei egy budai egyházi iskolába írtatták be, ahová két nagyobb fiútestvére is járt. Alapvetően jól tanult, de a szülők által jól ismert szeretetétsege, illetve örökmozgása és teljesítménykényszere indukálta érzelmi kitérősei, melyek nyomdafestéket nem tűrő szózuhatagokban és agresszív viselkedésben is testet öltöttek, kiverték a biztosítékot. Persze „küzdöttek” vele a tanítók és az iskola is, változó eredménnyel, végül azonban az osztálytársak szülei fellázadtak, és kéréssel követelték a „rossz gyerek” mihamarabbi eltávolítását az osztályból. Fel sem merült bennük a szeretet parancsából következő empátia, a közös felelősség és a megoldási lehetőség keresése. Csak az önérdek érvényesítése, a „hulljon a férgese” közismert társadalomszervező elve hatotta át gondolkodásmódjukat. Az iskola végül engedett, és felszólították Marci szüleit a gyermek iskolából való elvitelére. Megkezdődött az új iskola keresése. A körzetes intézmény rögtön közölte, hogy ők csak a nagyobb létszámú, ún. *rosszabb* osztályba tudják átvenni, ahol a gyerekek kétharmada fiú. A következő három kerületi iskola, látván, hogy bár Marcinak jó a tanulmányi eredménye, de változó a magatartása, elzárkózó volt. Miként a környéken lévő egyházi fenntartású intézmények is; ők is arra hivatkoztak, hogy már náluk is van problémás gyerek. A nehezen nevelhető gyerek egyik iskolának sem kellett. Végül egy intézmény megkönyörült a gyermekem és szülein, bár nem abba az osztályba vette föl, amelybe eredetileg akarta, mivel Marci egyik volt óvodástarsának édesapja, több évvel korábbi tapasztalatokra hivatkozva, elérte az igazgatónál, hogy „az a rossz fiú” ne legyen gyermekének osztálytársa. Lehet, hogy az intézmények eszköztelensége, szakemberhiánya, a pedagógusok túlterheltsége áll közvetlen okként az elzárkózás mögött. Abban azonban, hogy a Marcihoz hasonló helyzetben lévő gyerekekkel ez egyáltalán megtörténhet, felsejlik a biológiai természetes szelekció, az erősek könyörtelen érvényesülésének mintázata, amely nemcsak mellőzi az elesettek, gyengék támogatását, az újkori humanizmust és a társadalmi összetartozást elősegítő szolidaritást, de lényegében az önzéshez, az erősebbek arcátlan érdekérvényesítéséhez ad mintát a következő generációknak, és ezzel is az új barbárság térnyerésének jövőképet vetíti elő.

Hát ennyi. Az a *létra*, az talán még *bennünk van*.

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„Egyszer valamikor réges-régen, megmondani sem tudom, pontosan mikor, talán üknagyapám szépnagyapja idejében, élt egy felfuvalkodott varangyos béka. Ez a béka nemcsak olyan öreg volt, mint az országút, hanem az egész tó népe jól ismerte őt mogorva és kibírhatatlan természetéről. Nagy güli szemével mindig azt leste, hogy kit sérthet meg, nagy malé száját pedig kizárólag bántó szavak hagyták el.

Amikor egyik éjjel szűnyogra éhesen mozdulatlanul ült lesben, a vízben tükröződő holdvilágban megpillantott valami különösét. Hatalmas golyó szemeit lassan mozdította a fodrozódó víz felé, ahol hirtelen egy számára ismeretlen állat feje bukkant elő a mélyből. A varangyos béka máris dühösen fújta fel magát, amiért valaki háborgatni mert csöndes otltétét.

– Jó estét kívánok! – köszönt kedvesen és illedelmesen a kislény. – Útbaigazítást szeretnék kérni, mert elvesztettem a társaimat. Esetleg látta őket errefelé úszni?

– Ki vagy te, és hogy merészeled megzavarni a nyugalmamat?! Ismeretlenekkel, és pláne halakkal nem állok szóba! Az utadat és a társaidat pedig találj meg te magad! – förmedt rá a varangy. A kisállat csodálkozva nézett a békára, majd így szólt:

– Uram, hiszen Önnek nagyon gyenge az emlékezete! Én ugyanis Önnek az ismeretlen ismerőse, sőt mi több, az elfeledett rokona vagyok.

– Rokon?! – csattant fel a béka. – Hogy lehetnél rokonom, hiszen semmi közös nincs bennünk? Nézz csak magadra: nincs lábad, nincs tüdőd, csak a vízben esetlenül ficánkolva szerencsétlenkedsz. Nevetségesen kicsi és szárnalmas buta vagy, aki elveszett, és még a társait sem képes egyedül megtalálni – folytatta hahotázva.

A kislény gondolkodott egy darabig, majd így szólt:

– Tudja, uram, Önnek igaza van. Valóban kevés hasonlóság van közöttünk. Én szabadon úszkállok, sok barátom van, és kedvesen közeledek másokhoz. Ön azonban egy megkeseredett, csúnya és undok béka, akit senki sem szeret, és megérdemli, hogy magányosan, társak nélkül tengesse az életét.

– Mit képzelsz magadról? És hogy bátorokodsz ilyen tiszteletlenül beszélni velem, te halak szegyne? – háborodott fel a varangy.

– Hal? Bárcsak hal lehetnék! De én sajnos egy *ebihal* vagyok – jegyezte meg szomorúan a kisállat a varangynak, aki viszont még soha nem hallott ilyen élőlényről.

Azzal a kis poronty otthagya a békát, és a víz alá bukkott, ahol hamarosan megtalálta a társait. Azóta nem akarnak az ebihalak békák lenni, de sajnos mindig elfelejtődik, hogy miért nem. Ugyanis nincs, aki figyelmeztesse őket, mivel a lábakkal, tüdőikkel, nagy szemekkel rövid emlékezet jár együtt.”

Hajdu Jázmin (2014): Varangymese. In: Maksa Katalin (szerk., 2017): *Csodatiükör. Antológia a Szabó Magda Magyar–Angol Kéttannyelvű Általános Iskola diákjainak irodalmi alkotásaiból – 2012–2017*. Szabó Magda Magyar–Angol Kéttannyelvű Általános Iskola, Budapest. 102–104. o.

A kötet tanúsága szerint a szöveg írója 2014-ben 2. osztályos volt.